

LD・ADHD・高機能自閉症等支援の必要な子どもの 「個別の指導計画」の具体的な在り方

－「機動的な個別の指導計画」とは－

学校教育におけるLD・ADHD・高機能自閉症等で支援が必要な子どもたちへの適切な支援が喫緊の課題と言われている。学び方が違うからこそ、個のニーズに応じた適切な支援が求められており、一人一人の「個別の指導計画」は必要不可欠である。しかし、個別の指導計画を立てる上で様々な課題を感じている指導者も多いのではないだろうか。より作成しやすく、子どもの実態に素早く対応し、子どもの指導・支援にすぐに活かせる「機動的な個別の指導計画」の在り方を探って研究を進めてきた。

「機動的な個別の指導計画」の作成・活用に関わる実践例と、総合育成支援教育委員会（校内委員会）の運営に関わる実践例を示し、考察したことを報告する。

目 次

はじめに 1

第1章 個別の指導計画の作成意義

第1節 LD等支援の必要な子どもの理解

- (1) 行動や特徴 1
- (2) 個のニーズに応じた支援の必要性 2

第2節 個のニーズに応えるために

- (1) 個別の指導計画作成の必要性 3
- (2) 個別の指導計画作成の課題 3
- (3) 求められる個別の指導計画とは 4

第2章 機動的な個別の指導計画を 作成するために

第1節 機動的な個別の指導計画とは

- (1) 実態把握観点表
～的確な実態把握をするために～ 6
- (2) 日々の様子メモ
～的確な実態把握をするために～ 9
- (3) 基礎票
～明確な目標設定をするために～ 9
- (4) 日々の取組と総合育成支援教育委員会
での話し合いシート
～個のニーズに応じた支援・よりよい育みに
つながる評価をするために～ 9

第2節 機動的な個別の指導計画の作成手順

- (1) 実態把握観点表 11
- (2) 日々の様子メモ 11
- (3) 基礎票 11
- (4) 日々の取組と総合育成支援教育委員会
での話し合いシート 12

第3節 機動的な個別の指導計画の運用

- (1) 支援体制 14
- (2) 留意点 14
- (3) 1年間の流れ 15

第3章 機動的な個別の指導計画 運用の実際

第1節 書くこと・読むことに課題がある 子どもの事例 ～小3 A児～

- (1) 実態把握観点表 17
- (2) 日々の様子メモ 18
- (3) 基礎票 19
- (4) 日々の取組と総合育成支援教育委員会
での話し合いシート 19

第2節 総合育成支援教育委員会での話し合い

- (1) 見えてきた課題 24
- (2) よりよい話し合いに 24

第4章 研究の成果と課題

第1節 様式・内容についての考察

- (1) 実態把握観点表 26
- (2) 日々の様子メモ 27
- (3) 基礎票 27
- (4) 日々の取組と総合育成支援教育委員会
での話し合いシート 27

第2節 作成・運用についての考察

- (1) 作成について 28
- (2) 運用について 28

研究を終えて 28

おわりに 30

資料 31

<研究担当> 渋谷 万理 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立洛央小学校

<研究協力員> 上田 美智穂 (京都市立洛央小学校教諭)

谷口 真由 (京都市立洛央小学校教諭)

はじめに

学校や家庭において、LD・ADHD・高機能自閉症等支援の必要な全ての子どもたちに適切な支援がなされることが急務であると言われている。適切な支援を行うことで、その子のよさが生かされ、生き生きとした生活を送ることができる。しかし、適切な支援がなされないことで、そうした子どもたちが自信を失い、自尊感情を低下させたり、さらに不登校や引きこもり等の二次障害に至ったりすることもあると言われている。

こうした状況の中、平成19年4月より施行された学校教育法の改正により、本格的に特別支援教育（本市では、総合育成支援教育、以下総合育成支援教育）の制度が開始された。小・中学校においては、LD等を含む障害のある児童生徒に対して適切な教育を行うことが、法に定められたのである。(1) 学び方が違うからこそ個のニーズに合わせてより適切な支援が必要である。そのためには、子ども一人一人の「個別の指導計画」を立て、指導・支援を行うことは必要不可欠である。子どもたちが二次障害に至ることがないように、早い段階から計画的に指導・支援を行わなければならないことは、多くの指導者が認識していることであろう。しかし筆者の経験から、個別の指導計画の作成について、困難さを感じている指導者が多いのが現状ではないかと考える。

現時点でも既に各都道府県で様々な個別の指導計画の様式が示されている。しかし、書かなければならない情報量があまりに多かったり、担任任せになっていたりして、なかなか手が付けられないということはないだろうか。加えて、何をどのように書いたらよいかわからない、あるいは作るのに精一杯で指導に活かされていないということもあるのではないかと考える。また、「各学校で書きやすいように工夫して」と言われても、どのような形・作成の手順にすれば書きやすくなるのか、記載すべき内容は何なのか等について検討する余裕がない学校も多い。中には、自分の行っている指導・支援そのものが適切なのか、それ以前に子どもの実態はきちんと把握できているのか、と不安なまま、日々孤独に悩んでいる指導者もいるのではないかと。児童の実態の把握の仕方、実態から何を目標とすればよいのか、目標を達成するための具体的な支援の方法、支援の在り方等についての評価の仕方などをどのように考え個別の指導計画に盛り込んでいくのか。これらに

については、まだ手探りの状態であると思われる。

そこで本研究では、その求められる個別の指導計画の具体的な姿を明らかにしたいと考え「個別の指導計画の具体的な在り方」をテーマに取組を進めた。

(1) 文部科学省「特別支援教育推進のための学校教育法等の一部改正」2007.4

第1章 個別の指導計画の作成意義

本章では、LD等支援の必要な子どもの特性から、個のニーズに応じた支援の必要性及び個別の指導計画の必要性について述べていく。

第1節 LD等支援の必要な子どもの理解

LD等支援の必要な子どもの行動や特徴は、どのようなものなのだろうか。

(1) 行動や特徴

文部科学省はLD・ADHD・高機能自閉症の定義や判断基準を以下のように示している。

LD(学習障害—Learning Disabilities)

基本的には全般的な知的発達の遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害はその原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。(2)

ADHD(注意欠陥／多動性障害—Attention Deficit/Hyperactivity Disorder)

年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的活動や学業の支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。(3)

高機能自閉症

3歳ぐらいまでに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ②言葉の発達の遅れ③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。(4)

その他、アスペルガー症候群とは、「知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないもの」(5)と定義され、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、「広汎性発達障害に分類されるものである」(6)と定義されている。

LD・ADHD・高機能自閉症等についてはこのように定義されているが、学校現場で実際に現れる子どもたちの行動や特徴は多種多様であることが現状ではないだろうか。

なお、文部科学省によると、このような行動や特徴により、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が「約6%の割合で通常学級に在籍している可能性を示している」(7)とされており、30人学級の場合、学級に平均1～2人の割合で存在すると考えると、決して少ない数ではない。

(2) 個のニーズに応じた支援の必要性

それでは、LD・ADHD・高機能自閉症等支援の必要な子どもが示す実際の様子はどのようなものなのだろうか。そして、どのような支援が求められているのだろうか。

品川は「同じADHDやLD、アスペルガー症候群と診断される子どもでも個人個人によって状態像がまったく違い、男女差もある」(8)「ひと口に発達的な課題(発達障害)といってもまったく同じ状態像を示す子はそうそういない」(9)と述べている。

また、丸山は「同じ子どもが、受診した病院や相談機関によって『LD』と言われたり、『ADHD』と診断されたり、時には『高機能自閉症』あるいは『アスペルガー症候群』と言われたりすることがある」(10)と指摘している。

これらのことから、障害名によってすべての子どもが同じ状態を示すのではないということや、すべての子どもが障害名の定義通りの様相を表すというのではなく、実際はかなり複雑であるということがわかる。

そのような中で、小松は「診断名をあきらかにすることよりも、診断を手がかりにして彼らへの具体的な支援の有り様を検討し、実際に支援を行っていくことが大切」(11)であると述べている。

以上のことから、今、支援が必要な子どもの指導に求められていることは、診断名にこだわらず「個のニーズ」というものを的確に把握し、有効な支援を見つけ出すことだと言える。

それでは、支援を必要とする子どもたちが、適

切な支援を受けられなかったとしたら、どうなるのだろうか。

森は、「特別支援を必要とする子どもたちは、disorder (12) やdisability (13) を正しく理解されていないために、学校生活において多くの失敗や挫折体験を重ねており結果的に次のような二次的な症状が生み出される。学習を途中で投げ出す、反抗的になる、無気力になる、登校を嫌がる、空想にふける、友だちとのトラブルが増える」(14)と指摘している。

また、本市教育委員会の総合育成支援教育実践資料では「LD等のある子どもたちの中には、学校や地域で『トラブルメーカー』と思われ、時には周囲の子どもとけんかが起こったり、いじめの対象となったり、自分のおもいが通らないことによって精神的ストレスがたまり、結果として不登校になることもあり、日々自尊感情を低下させる環境で生活していることも考えられる」(15)とされている。

これらのことから、LD等支援の必要な子どもたちに適切な支援がなければ、二次障害を引き起こす可能性があるということが考えられる。

一方、竹田は「彼らが示す問題を明確にし、早期に対応することで二次障害を防ぎ、彼らのもつ能力をうまく発達させることができる」(16)と述べている。

つまり、その子自身の特性を的確に理解し、その子に合った支援を行うことで、その子のよさを生かした生活を支援することができるのである。

以上のことから、個のニーズに応じた適切な支援の必要性は非常に高く、早い段階から計画的に進めることが求められる。そのためには、「個別の指導計画」に注目すべきではないだろうか。

第2節 個のニーズに応えるために

小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)で個別の指導計画は、「児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画を踏まえて、より具体的に児童生徒の一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだものである」(17)と定義されている。様式や記載内容について、文部科学省では特に定めていない。

しかし、既に作成され、様式や記載内容について試行錯誤が繰り返されているのが現状であろう。

個のニーズに応じた支援となる個別の指導計画とはどのようなものなのか、そして、その必要性や課題、さらに今求められる個別の指導計画とはどのようなものなのだろうか。

(1) 個別の指導計画の必要性

笹森らの「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に関する研究」では、「活用のしやすさを優先すべき」(18) とするとともに、記載内容としては、以下の4つが必要であると示されている。

- ① 実態把握（教育的ニーズの把握）
- ② 指導計画（目標・内容・方法等）
- ③ 指導の記録（児童生徒の様子、教師の手立てや配慮事項等）
- ④ 評価（目標に対する児童生徒の評価、指導や手立ての評価） (19)

また個別の指導計画について、「個別」という言葉にとらわれ「個別の場で」「個別に」指導すると捉えられがちであるが、牟田は「個別の指導計画とは、個別に指導することではなく、何をどう指導するかについて、その子どもの必要に応じた個別の観点をもつということである」(20)と指摘している。個別の場所で個別に指導するための計画ということではなく、通常学級の中の集団指導の中で行える指導内容・方法についての計画が主であるという点にも筆者は注目したい。

それでは、個別の指導計画の作成により、その必要性や期待できる効果について、先行研究ではどのように考えられているのだろうか。

笹森らは以下のように示している。

- ・ 一人一人の障害に応じたきめ細かな指導が行える。
- ・ 目標や指導内容、児童生徒の様子等について、関係者が情報を共有化できる。
- ・ 校内の教職員の共通理解や校内体制づくりに役立つ。
- ・ 個別的な指導だけでなく、集団の中での個別的な配慮・支援についても検討できる。
- ・ 児童生徒自身にとってもめざす姿が明確になる。
- ・ 指導を定期的に評価することにより、より適切な指導への改善につながる。
- ・ 引継の資料となり、一貫性のある指導ができる。 (21)

子どもの目指す姿を明らかにし、ニーズに応じたより効果的な指導・支援が行えることや、教職員・関係者間での情報の共有や連携が確かなものになることが挙げられている。また評価と共に子どもの情報を引き継ぐことで、一貫した指導ができるという効果が期待できると考えられている。

海津は、学級全体や指導者への期待できる効果について以下のように示している。

- ・ クラス全体への相乗効果をもたらす。
- ・ 作成者のスキルアップにつながる。 (22)

個別の指導計画をもとに分かりやすい授業になるよう努めることで「クラス全体」にとってもわかりやすい授業になるということや、「作成者」である教師の中の子どものを見ていく際の視点を構造化するためという点でも個別の指導計画が必要であると述べている。

また一方、海津によると「個に焦点を当てた指導計画づくりが不可欠であり、これが『LDの子どもたちにとっての効果的な指導方法は？』という問いへの一つの答えではないかと思うようになった」(23)と「効果的な指導法」としてその必要性を評価している。

また、柘植は「他の教師や関係者、校外の専門家や保護者がみて、その一人一人の状況や目標、あるいは成長の様子を垣間見ることができものである。いうなれば関係者間をつなぐ共通言語と言ってもよいかもしい」(24)と述べている。つまり、個別の指導計画の役割は、一人の子どもに関わる様々な人間がその子どもを支援していくための大きなよりどころになることを示唆していると言える。

これらのことから、「個別の指導計画」が個のニーズに応じた適切な教育的支援を行うために効果的で、必要不可欠なものであることがわかる。

では、このような個別の指導計画を作成・運用する上で課題となることはないのだろうか。

(2) 個別の指導計画作成の課題

個別の指導計画の作成にあたっては、いくつかの課題があることが示されている。

前岡らは、「個別の指導計画に基づく授業の在り方に関する研究」を進め、その中で、「実態把握をする観点がわからない」(25)「目標や内容が抽象的で具体性に乏しく、授業実践に結びつけにくい」(26)という課題を挙げている。

渡邊らは、「特別支援教育コーディネーターの実際に関する調査・研究」を進める中で「実態把

握をどのように支援につなげていくか分からない』(27)ということ課題として挙げている。

これらのことから、内容・方法についての専門的知識の不足による的確な実態把握や目標設定の難しさ、具体的な支援画策の難しさなどがあると言える。

さらに前岡らは、「個別の指導計画のP-D-C-Aサイクルにおける連続性に留意し、修正や見直しの手続きを明確にしておく必要性」(28)があることや、「個別の指導計画を形式だけに終わらせないためにも、『いつでも、誰でも、どこでも』作成し活用できるものに」(29)する必要があるとも述べている。つまり、評価の仕方について明確でないということや、活用のサイクルが機能せず形式だけに終わっている可能性があるということが挙げられている。

また、作成にあたっては、渡邊らが「いつ、どのように作成したらよいか分からない」(30)

『作成やそのための会議に必要な時間が作れない』という学校現場の多忙さと時間確保の困難さ』(31)があると述べている。これらのことから、個別の指導計画の作成者、作成のプロセスなどが明確ではないため作成しにくいということや、作成するための時間確保が困難であるためなかなか作成に手がつけられないなど、ともすれば作成するだけに終わる場合もあるのではないかと考える。

作成者については「学校が中心となって作成し、学級担任や学校内及び他機関との連絡調整役となるコーディネーター的役割を有する者が中心となって具体的な内容を確定する」(32)とされている。校内体制としては、コーディネーター（本市では総合育成支援教育主任、以下総合育成支援教育主任）が中心となり、担任、他の教職員が連携して作成することが望ましいとされている。

しかし、筆者の経験から、実際にはそれぞれの担任一人に作成を任されている場合も多いように思われる。そのような場合、子どもの実態についてどのような観点から見ればよいかかわからなかったり、偏った一面だけを見て判断してしまったりすることもあるのではないだろうか。また、何をその子の目標にしたらよいかかわからないということもあるのではないか。さらに、どのような支援をしたらよいか、自分の行っている指導・支援は適切なのか、わからなかったり迷ったりするケースもあるのではないだろうか。

表1-1は、これらの課題を表にまとめたものである。

表1-1 個別の指導計画作成における課題

		課 題
内 容	実態把握	・的確な実態把握の難しさ
	目標設定	・目標設定の難しさ
	支 援	・支援画策の難しさ
	評 価	・評価の仕方（観点・方法）が明確でない
作成にあたって		・作成のプロセス・作成者が明確でない ・作成時間確保の難しさ
機能・活用		・P-D-C-Aサイクルが機能していない

これらの課題を解決するためには、個別の指導計画の内容だけではなく、校内委員会（本市では総合育成支援教育委員会、以下総合育成支援教育委員会）総合育成支援教育主任、学校体制の在り方等支援体制についても含めて、相互の関わりの中で考えることが必要である。

本市で現在提示されている個別の指導計画の様式は、実態や願い、長期的・短期的目標、支援、評価が詳しく書けるようになっている。情報としては豊富で、わかりやすい。また、記載内容についても、各学年の指導方針や引継事項を書くように工夫され、継続した指導につながると考えられる。この様式を活かしながら、さらに作成に要する時間等の負担が大きくなるようにするためには、どうすればよいか検討を行った。

（3）求められる個別の指導計画とは

個別の指導計画は、どのような内容、作成のプロセスでどのような機能を持ち、どのように運用することが求められているのだろうか。

先行研究や優れた実践例を基に、個別の指導計画作成の必要性と課題を踏まえ、全ての学年で効果的に引き継がれるためには、どのような内容の個別の指導計画が求められているのか、筆者は作成において大切にしたい視点を4つのプロセスにまとめた。

- ①的確な実態把握をする
- ②明確な目標設定をする
- ③個のニーズに応じた支援をする
- ④よりよい育みにつながる評価をする

作成にあたっては、担任が一人で考えて書くのではなく、複数の人間が協力して書くということを大切に考えた。そうすることで、担任の精神的・時間的負担を軽くできると考える。複数の人間とは、総合育成支援教育主任や総合育成

支援教育委員会のメンバーである。今までから、そうあるべきだと言われてきているが、現実にはなかなかそのようにうまく機能していないのではないかと思われる。その問題を解決するポイントは、個別の指導計画の書式にあると考える。例えば、話し合いの中に個別の指導計画をうまく組み込み、話し合いの中で記入していけるような書式にすることで実現するのではないだろうか。話し合いの中で記録したことが、そのまま個別の指導計画になれば、負担も少なく、様々な人の気づきやよい支援のアイデアがたくさん盛り込まれた個別の指導計画になると考える。

機能・運用の面から述べると、個別の指導計画を作成することはもちろん大切であるが、作って終わりというものでは本来の意味をなさない。作成よりも活用されること、そして何より子どもの指導に生きるものでなくてはならない。

そのために大切なことは、**的確な実態把握、明確な目標設定、個のニーズに応じた支援、よりよい育みにつながる評価**、さらに評価に基づき、また実態を見つめ直し、実態に合った目標を設定していく…というこの一連のサイクルが常に連続して動いていなくてはならないということである。それらを短い期間で、定期的に、担任一人ではなく**チームで行う**ことで活用のサイクルが止まってしまうことなく機能すると考える。

子どもの実態や評価を基に、**必要に応じて加筆・修正を加えて変わっていき、子どもの指導に活かせるもの**が求められる個別の指導計画であろう。それらを残しておくことで、誰が見ても子どもへの指導・支援の過程がわかり、**支援の継続**につながると考える。このサイクルを通して教育的支援をよりよいものに改善し、子どもの可能性を最大限に伸ばしていかなければならない。

作成しやすく、**子どもの実態に素早く対応し、子どもの指導・支援に生きる個別の指導計画を「機動的な個別の指導計画」と名づけた。**

次章では、その様式や記載内容、作成のプロセスや運用について実物を示しながら述べていく。

- (2) 文部科学省「学習障害児に対する指導について(報告)」1999.7
- (3) 文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」2003.3
- (4) 前掲(3)
- (5) 前掲(3)
- (6) 前掲(3)
- (7) 前掲(3)

- (8) 品川裕香『輝きMAX!すべての子どもが伸びる特別支援教育』金子書房 2007.8 p.26
- (9) 前掲(8) p.27
- (10) 丸山美和子『LD・ADHD, 気になる子どもの理解と援助』かもがわ出版 2002.10 p.96
- (11) 小松晃子「No.478 ADHD及びその周辺の児童に対する教育的支援の在り方一個に応じた指導と受容する集団作りへの手立てー」『平成14年度研究紀要』京都市総合教育センター 2003.3 p.3
- (12) disorder:混乱 小稲義男他「新英和中辞典」第5版 研究社 1985.p.473
- (13) disability:障害 小稲義男他「新英和中辞典」第5版 研究社1985.p.465
- (14) 森孝一『LD・ADHD特別支援マニュアル』明治図書出版 2001.11 p.35
- (15) 京都市教育委員会・京都市立総合養護学校総合育成支援教育相談センター『総合育成支援教育実践資料』2005.3
- (16) 竹田契一『AD/HD・高機能広汎性発達障害の教育と医療』日本文化科学社 2006.12 p.2
- (17) 文部科学省「小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」2004.1
- (18) 笹森洋樹・大柴文枝「小・中学校における個別の指導計画『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に関する研究—LD, ADHD等の指導法を中心に—』独立行政法人国立特殊教育総合研究所2006.3 p.79
- (19) 前掲(18)
- (20) 林邦雄・牟田悦子『LDと学校教育』日本文化科学社 1998.7 p.25
- (21) 前掲(18)
- (22) 海津亜希子『個別の指導計画作成ハンドブック』日本文化科学社 2007.4 p.17
- (23) 前掲(22)p.3
- (24) 柘植雅義「『個別の教育支援計画』と『個別の指導計画』の必要性」『小中学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症の子どもへの支援』教育開発研究所 2004.11 p.42
- (25) 鹿児島県総合教育センター特別支援教育研修課「個別の指導計画に基づく指導の在り方に関する研究」2005.3p.16
- (26) 前掲(25)p.16
- (27) 静岡県総合教育センター特別支援教育課平成17年度研究紀要第10号「特別支援コーディネーターの実際に関する調査・研究—地域支援体制の中での在り方—」2006.3p.126
- (28) 前掲(25)表紙
- (29) 前掲(25)p.4
- (30) 前掲(27)p.126
- (31) 前掲(27)p.126
- (32) 前掲(3)

第2章 機動的な個別の指導計画を 作成するために

本章では、「機動的な個別の指導計画」(以下「機動的な計画」)に必要な要素を検討し、具体的な形で提示する。そして、内容や運用する上で大切にしたいこと、その作成のプロセスについて述べる。

第1節 機動的な個別の指導計画とは

個別の指導計画作成において必要な4つのプロセスが機動的に働くために、4つの様式を考案した。それらを作成する目的や意図について述べていく。表2-1に示すのは、それぞれのプロセスと、様式の関係である。

表2-1 4つのプロセスと個別の指導計画の様式

プロセス	様式
的確な実態把握をする	(1) 実態把握観点表 (2) 日々の様子メモ
明確な目標設定をする	(3) 基礎票
個のニーズに応じた 支援をする	(4) 日々の取組と総合育 成支援教育委員会での 話し合いシート
よりよい育みにつながる 評価をする	

(1) 実態把握観点表

～的確な実態把握をするために～

個別の指導計画を作成するには、まず子どもの実態を的確に把握しなければならない。中でも、担任の観察による実態把握は大切である。しかし、実態を把握する上で、子どもの一面しか見えていなかったり、現象面に振り回されてどこに課題があるのかわからなかったりすることはないだろうか。また、子どもの実態を個別の指導計画に記録する際、何をどう記述したらよいのかわからないことがあるのではないかと考えた。そこで、子どもを見る観点を表にし、誰もが多面的に子どもの実態を理解できるように考えた。

次頁表2-3は「実態把握観点表」である。これは、実態把握の場面で作成するものであり、本表を作成する目的や工夫した点について述べる。

(ア) 多面的な観点から見る

子どもの実態を的確に把握するために、以下の観点を挙げた。

表2-2 実態把握の観点

学習スキル	社会スキル
学習面での課題 (聞く、話す、読む、書く、数量、運動・機能)	人とのコミュニケーションでの課題 (情緒の安定、対人関係・社会性、 限定された趣味やこだわり)
	自分をコントロールすることでの 課題 (注意集中、多動性・衝動性)

これらの観点は、先行研究を基にLD、ADHD、高機能自閉症の特徴的な課題を分類・整理し、筆者がまとめたものである。(33)

なお、これらは障害名を判断するためのものではなく、子どもの傾向や課題を知ることで具体的な支援の手掛かりにするためのものである。診断名がついている子どもの場合でも、別の診断名の傾向の課題にチェックがつくことも多い。その子どもの課題は何かを知ることが大切であると考へ、多面的な観点から見られるようにした。

(イ) 実態を見直す

1年間で3回の見直しが行えるように、1つの学年欄に3つのチェック欄を設けた。子どもの実態を見直す機会を定期的に設定することで、目標や支援の妥当性を振り返ることができるのではないかと考へている。

(ウ) 得意なことに着目する

「得意なこと」の欄を設けた。子どもの苦手なことを支援し力をつけることも必要だが、得意なことを見つけてその力を伸ばしていくことは、もっと重要なことであるとする。そうすることで自信を持ったり、苦手なことにも挑戦しようとする気持ちを起こすことにつながるのではないだろうか。そのためには、担任が常にその子の得意なことを意識し、それを生かせるような場面を設定することが必要なのである。

年3回の実態の見直しのときに、その子の得意なことが生かしているか、伸ばせているかという担任自身の振り返りができるチェック欄を工夫した。また、担任が替わっても子どもの得意なことを申し送ることで、新しい環境の中で早い時期から子どものよさが生かされるようにしたい。

また、チェック項目の文章の表現は、「～できない」や「～が難しい」という否定的な表現ではなく、「～できる」といった肯定的な表現にした。これは、子どものできないことや苦手なことばかり着目するのではなく、「ここまではできる」「これは得意」というように、子どものできることに目を向けて欲しいと考へたからである。

(エ) 継続して観察をする

6年間の子どもの実態が一目でわかるような書式にした。子どもの今までの変容や成長、克服するのが難しいところなどがわかるようにすることで、継続した指導・支援ができると考へる。

このように、「実態把握観点表」を使って、子どもの実態を的確に把握することが、個別の指導計画を作る第一歩だと考へる。

表 2-4 基礎票

個別の指導計画 ③ 基礎票

学年初めに記入・年度途中に見直し 学年末に記入	氏名	家庭環境 生育歴				相談歴 検査						
	(男 女)	平成	年	月	日生							
	1年	2年		3年		4年		5年		6年		
担任名												
本人の願い												
保護者の願い												
担任の願い												
指導・取組の方向	学校	家庭	学校	家庭	学校	家庭	学校	家庭	学校	家庭	学校	家庭
効果のあった取組												
評価・変容												
その他 （委員会・校外連携等）												

(2) 日々の様子メモ

～的確な実態把握をするために～

表2-5は、「日々の様子メモ」である。日々の生活の中での子どもの気になる行動や反応、子どもの起こしたトラブル等の出来事を、担任は自分のノート等にメモしておくことが多い。そのような記録を、大切な参考資料として共有し、次年度へ申し送ることができたら、より有効に指導に活かせるのではと考え、個別の指導計画として位置づけた。

(3) 基礎票

～明確な目標設定をするために～

前頁表2-4は、「基礎票」である。これは、目標設定の場面で使用する。

(ア) 実態と願いを明らかにする

目標設定のために必要なことは、的確な実態把握と共に本人や保護者が何を望んでいるのか、どんな願いを持っているのかを明らかにすることである。これは、本市の個別の指導計画でも大切にしてきたことである。「こうなりたい」「こうなって欲しい」という願いの達成に向けて今何を目標としたらよいかを考えていくのである。どの子どもも、大きな目標は同じ「社会人として幸せに生活していくこと」であると考えている。そうなるために、この子にはどんな力をつけていかなければならないか、どんな力を伸ばしていくことが必要なのかも考えて目標を設定していかなければならない。

(イ) 目標を見直す

1年間の目標については年度当初に決めるが、年度途中に見直す必要がある。子どもの成長や、年度当初には見えていなかったことが日々の関わりの中で見えてくることもある。実態把握観点表の年3回のチェックをする折りに、目標についても見直し、修正・加筆をする。

(ウ) 系統立てた指導・支援につなげる

また、先ほど示した「実態把握観点表」や本市の個別の指導計画と同じく、この「基礎票」も6年間の成長と指導・取組の方向性がわかるような書式にしている。そうすることで、学年が替わる度に指導・支援が振り出しに戻るということなく、一貫した指導・支援ができるのではないかと考えている。

(4) 日々の取組と総合育成支援教育委員会

での話し合いシート

～個のニーズに応じた支援・よりよい育みに
つなげる評価をするために～

(ア) 支援

次に考えるのは、目標が達成できるための具体的な支援である。1年間の目標を達成するために、日々の具体的な取組がある。しかし、目の前の子どもにどんな取組をしたらよいか、担任が一人で悩んでいることも多いと思われる。しかし、担任一人で悩み考えるのではなく、複数の人間が知恵を出し合って、今の子どもの現状に適合する支援を考えることができれば、担任の精神的負担は少なくなり、子どもにとってよりよい支援のアイデアが見つかることが期待できる。そして、その話し合いの場で個別の指導計画を記入することができれば、時間的な負担は少なくなる。

次頁表2-6は、「日々の取組と総合育成支援教育委員会での話し合いシート」（以下「話し合いシート」）である。総合育成支援教育委員会での話し合いの中で記録していくことができる個別の指導計画の書式を考えた。「今」の子どもの現状に合った支援を行うことを大切に考え、基本的に1ヶ月に1回程度、総合育成支援教育委員会を行うという前提でこのシートの作成・活用を考えている。そして、その話し合いの手順に沿った書式にした。総合育成支援教育委員会での司会・コーディネーター役は、総合育成支援教育主任が行う。

表2-5 日々の様子メモの一部

個別の指導計画 ② 日々の様子メモ () 月 年 ()

日	曜日	時間 (例:1時間目-国語, 中間休み)	子どもの様子 (よかったこと, 気になったこと, 支援したこと など)	感想 (思ったこと, わからないことなど)	記入者

(イ) 評価

支援を行ったことで、子どもにより効果をもたらされることは喜ばしいことである。しかし、それだけで子どもの十分な育みにつながると言えるだろうか。行った支援・指導はなぜ有効だったのか、行った支援が子どもに有効に働かなかったのなら、それはなぜなのか、次はどうしたらよいのか等の評価をする必要があると考える。また、年に2回や3回という長い期間のことを評価するのではなく、1ヶ月に1回という短い期間に評価を行う

ことで、常に子どもの実態に応じた支援ができるのではないかと考える。そのような評価を次の担任やその子の指導に関わる人々に伝え、系統立てた指導の積み重ねを行うことで、子どもの育みにつなげることを目指している。

このような「機動的な計画」により、的確に実態を把握し、実態や願いをもとに明確な目標を設定し、個のニーズに応じた支援と評価を行うことが、子どもの実態に素早く対応し、指導・支援にすぐに活きるものになるのではないかと考えた。

表2-6 日々の取組と総合育成支援教育委員会での話し合いシート

個別の指導計画④日々の取組と総合育成支援教育委員会での話し合い 年 氏名 ()			
年 月			
1. 実態 (学習スキル)		(社会スキル)	
聞く		情緒の安定	
話す		対人関係 社会性	
読む		限定された 趣味や こだわり	
書く		注意集中	
計算・推論		多動性 衝動性	
運動・機能 その他			
2. 目標			
3. 支援(個別に・学級全体に)		(支援に込めた願い) (短期目標)	4. 評価(指導の実際・子どもの変容)
~~~~~			
総合育成支援教育委員会での話し合い・その他			

## 第2節 機動的な個別の指導計画の作成手順

ここでは、「機動的な計画」の記入の仕方や留意点について述べていく。

### (1) 実態把握観点表(前掲表2-3 p.7)

#### (ア) 記入の内容

子どもの力がまだ不十分な項目にチェックを入れ、どこに課題があるのかを見つけていく。

それぞれの観点については、大・中・小カテゴリーに分け、その観点のどこでつまづいているのが細かく把握できるように考えた。

例えば、「学習面での課題」については、「聞く」「話す」「読む」「書く」「数量」「運動・機能」の大カテゴリーがある。「読む」に課題があるという場合には、その中の何が課題なのかを絞るために、中カテゴリー「文字・言葉を読む力」「文章を読む力」「読解の力」を設定した。「読解の力」に課題があるという場合には、さらに小カテゴリーである「語句の解説があれば文章の内容の大体がわかる」「語句の解説がなくても自分で文章の内容の大体がわかる」等を設定して、どこに課題があるのか細かく絞れるようにした。小カテゴリーについては、比較的簡単なことから難しいことへと順に項目を作り、どこまでならできるのか系統立てて見るようにした。

#### (イ) 基準

同じ項目でも、学年によってどの程度をできていると判断するかが異なるものがある。例えば、「伝えたい内容を相手にわかるように伝えることができる」という項目についての場合、1年生の子どもと6年生の子どもでは、この程度できて欲しいと思うものが違う。どの程度をできていると判断するかは、その学年相当の程度ができているかどうかで判断すると考える。

### (2) 日々の様子メモ(前掲表2-5 p.9)

実態を的確に把握するために、担任がその子どもについて日々気づいたことや気になったことなどを書いておく。従来、担任が自分のノート等にメモしておいたことを、また個別の指導計画に清書し直すといった二度手間になることも多かった。担任の負担を軽くするといった意味でも、この「日々の様子メモ」に参考となることを書かためていくことは有効ではないかと考えた。加えて、子どもに関わった他の教職員からの気づきも、記入できるようにした。そうすることで、子どもに

ついでに様々な場面での情報が集まり、より実態が明らかになるのではないかと考える。

さらに、子どもの作品や学習の足跡(ノートやプリント、テストなど)の中で気になるものや子どもの課題が顕著に表れている物なども、コピーしたり写真に撮ったりして、申し送りの資料として残しておけると大変参考になると思われる。

### (3) 基礎票(前掲表2-4 p.8)

#### (ア) プロフィール

まず、子どもの「氏名・生年月日」「家庭環境・生育歴」「相談歴・検査」等把握しておくべきものを記入しておく。基礎票作成時に、保護者から聞き記入しておくことで、その後の担任が、保護者に毎年同じ内容を尋ねることがないようにしたい。また、入学以降に心理検査等を行うことがあれば、その都度結果を記入しておく。

#### (イ) 1年間の目標

次に「本人の願い」「保護者の願い」を話し合いの上記入する。そして、本人・保護者の願いと実態を基に、「担任の願い」として1年間の目標、指導・取組の方向を記入する。指導・取組の方向については、学校と家庭の両方での指導・取組について記入し、学校と家庭とで連携を図りながら、効果的な支援につながるようにしたい。

目標の内容は、実態把握観点表の項目を引用することができる。例えば、「手遊びや物思いにふけることなく集中できる」にチェックがついた場合、その子は「手遊びや物思いにふけることなく集中できる」という項目をそのまま目標にすることができる。目標を明らかにするためにもチェック項目は、肯定的な表現にした。

また、実態把握観点表の項目には、空欄を設けており、子どもに合った目標となる項目を記入できるようにした。

#### (ウ) 学年末の評価

学年末には、1年間の評価を行う。それは、前掲表2-4「基礎票」(p.8)の下半分「学年末に記入」と記してあるところに記入する。後ほど述べる「話し合いシート」に赤で下線が引かれているところを中心に、1年間行った様々な取組の中で、効果があった取組や子どもの変容についてまとめて記録する。1年間の評価をまとめることで、担任自身が自分の指導を振り返ることができるということと、評価を申し送ることで、次年度の担任の指導の参考になると考える。総合育成支援教育委員会での話し合いの内容で特に記しておくべきこ

とや学校サポートチーム他、校外連携機関との連携があれば、その旨についても記録しておく。

#### (4) 日々の取組と総合育成支援教育委員会 での話し合いシート（前掲表2-6 p.10）

##### (ア) 実態の共通理解

次頁表2-7に沿って作成の手順を説明する。

まず初めに、子どもの実態についての話から話し合いを始める。年度初めの総合育成支援教育委員会の話し合いでは、担任は「実態把握観点表」や「基礎票」に記したことから話すことになる。しかし、その次の月からは、最近の子どもの様子や気になること等を話す。担任以外の参会者から見た子どもの様子などもあれば話を付け加える。関わった教職員からの気づきが「日々の様子メモ」に記してあれば、それも話に付け加える。担任の話の中で、もっと聞きたいことがあれば随時質問する。総合育成支援教育委員会のメンバーの中から決めた記録者が、②の実態のところの話の内容を記録する。記録の枠は2種類あり、子どもの実態に合わせ、使いやすいものを選ぶ。学習スキルと社会スキルという大きな枠のみのものと、学習スキルの中でも「聞く」「話す」…と分かれているものがある。

記録は、その場でパソコンに入力し、プロジェクターにつないで、全員に見えるように大きく映し出す。そうすることで視覚的にも確認でき、参会者全員が子どもの実態を共通理解できる。また、記録をそのまま個別の指導計画として残していくことができる。担任も、話すことや質問を受けることで子どもの実態をより確かに見つめることができると考えている。このように、子どもの実態を担任が書くという従来多かったスタイルから、担任は話すだけにして書く負担を軽くし、全員で実態を共有することで具体的な支援のアイデアが出やすくなる土壌づくりを大切に考えた。

##### (イ) 目標の確認

次に、子どもの長期目標を、全員で確認する。あらかじめ、①のところには「基礎票」に挙げた1年間の目標(長期目標)を記入しておく。

##### (ウ) 具体的な支援策の話し合い

その次に、最近の実態と照らし合わせ、今困っていることが改善し、目標達成に近づけるような具体的な支援のアイデアを参会者で出し合う。

自分が担任だったらどうするか、以前にこんなことをしたら効果があった、などということについて話し合う中で、担任一人では考えられなかつ

た支援の発想が生まれるのではないかと考える。また、わかっているつもりでもつい忘れがちになっていたことが大切な支援であることなど、担任自身も一度自分の指導を見直すことにもつながるのではないかと考える。

支援のアイデアについては「実態把握観点表」の項目と対応する形にした「支援方法の具体例」(巻末資料参照)を作成したので、それも参考になればと考えている。たくさん出た支援のアイデアの中から、できそうなことを③に記入する。記入の仕方として「～の場で～する」「～するとき～になるよう働きかける」など、いつ、何をするかを具体的に書くことで実際の支援につながるのではないかと考える。支援についても全員で記録を見て確認し、共通理解することを大切にしたい。

##### (エ) 短期目標

最後に、その支援に込めた願いを④のところに記入しておく。

記入の仕方としては「～することで～になるのではないか」「～を通して～を身に付けさせたい」などその支援をすることでこうなって欲しいと考える願いや、何のためにその支援をするのかを書いておく。そうすることで、よりねらいが明らかになり、後で見てもわかりやすいのではないかと考える。そして、これがその子どもの短期目標にあたるものとなるのである。

##### (オ) 実践へ

ここまでの話し合いの内容を「話し合いシート」に記入して、総合育成支援教育委員会は終了する。そして次の日から、③に記入された具体的な支援を実践していくのである。

このように、総合育成支援教育委員会のメンバーが膝をつき合わせて、様々な知恵を出し合い、その子のニーズに合った具体的な支援策を1ヶ月に1度程度の短いサイクルで話し合うことこそが、子どもに生きる個別の指導計画になるのではないかと考える。

##### (カ) 短いサイクルでの評価

約1ヶ月の実践を行った後、次の月の総合育成支援教育委員会で、評価を行う。

まず、指導・支援の実際や子どもの反応、変容を担任が話す。参会者から、もっと聞きたいことや質問があれば随時行う。担任や、関わった教職員からの気づきが「日々の様子メモ」に記してあれば話に付け加える。そして、行った支援・指導は有効だったのか、行った支援が子どもに有効に働かなかったのならそれはなぜなのか、立てた目

標は適切であったか等についてみんなで話し合う。この話し合った内容が評価となる。前月の「話し合いシート」の⑤のところに記録者が記録する。

続いて今の実態の話について話し合いを行い、新しい話し合いシートの①～④を記入する。

**(キ) 有効な支援を継続させる**

記録した評価の中で、効果があった支援や子どものよい変容については、赤で下線を引くなどして、後で見てもわかりやすいようにする。そうす

ることで、その子にとっての有効な支援を申し送り、その支援を継続させることができると考える。

**(ク) 特記事項**

「総合育成支援教育委員会・その他」の欄には、話し合いの内容の中で特に記入しておくことがあればその内容を記入しておく。また、必要に応じて校外機関との連携を図ることも有効な支援である。そのような機会があればその内容や必要事項などについても記入しておくようにする。

表2-7 日々の取組と総合育成支援教育委員会での話し合いシート

個別の指導計画④日々の取組と総合育成支援教育委員会での話し合い		年 氏名 ( )	
年 月			
1. 実態 (学習スキル)		(社会スキル)	
聞く	<b>児童の実態を記入</b> 総合育成支援教育委員会の中で担任が子どもの様子や気になることを話し、記録者が記録する。	情緒の安定	
話す		対人関係 社会性	
読む		限定された 趣味や こだわり	
書く		注意集中	
計算・推論		多動性 衝動性	
運動・機能 その他			
2. 目標			
<b>目標を記入</b> 年度当初に1年後を想定して目標とする姿を記入しておく。その後は子どもの変容や新たな気づきにより随時加筆・修正する。		①	
3. 支援(個別に・学級全体に)		4. 評価(指導の実際・子どもの変容)	
<b>記入例</b> ・～の場で～する。 ・～するときに～になるよう働きかける。		<b>記入例</b> ・～することで～になるのではないか。 ・～を通して～を身に付けさせたい。	
<b>支援を記入</b> 目標達成に向けて、今何が できるか支援のアイデア を出し合い、できそうなこと を記入する。		<b>支援に込めた願いを記入</b> その支援をすることで「こう なって欲しい」と考える願いや 何のためにその支援をする のかを記入する。	
③		④	
		<b>評価を記入(次の会で)</b> 子どもの変容や行った支援・立て た目標が適切であったかなどにつ いて次の総合育成支援教育委員 会で話し合い、結果を記入する。	
		⑤	
総合育成支援教育委員会での話し合い・その他		<b>有効に働いた支援や子            どものよい変容には赤            で下線を引くなどして印            をつけておく。</b>	
⑥ 随時記入			

### 第3節 機動的な個別の指導計画の運用

#### (1) 支援体制

この「機動的な計画」を運用するにあたっては、総合育成支援教育委員会が機能することが欠かせない。また、それを支えるためには、学校全体の支援が必要になる。どのようにその体制を整えていくのかについて述べる。

#### (ア) 総合育成支援教育委員会

「機動的な計画」を作成し、運用するためには、総合育成支援教育委員会がどれだけ機能するかということにかかっている。

第1回目の総合育成支援教育委員会では、子どもに関する様々な情報や担任の観察、実態把握観点表などから見える子どもの実態について総合育成支援教育委員会のメンバーが共通理解をすることから始まる。担任への質問を交えながら、子どもの実態を把握し、担任によって基礎票に記された子どもの長期的な目標や指導・取組の方向がそれでよいのかどうかをメンバー全員で検討する。この話し合いによって1年間の計画の柱が決まる。また、この話し合いによって、担任による子どもの見取りや指導の方向性がこれでよいのかどうか明らかになる。このように考えていてよいのだろうかと不安になっていた担任にとっては、安心し、確信を持って今年1年頑張る取り組みもうと思える話し合いになるであろう。子どもへの取組をよりよいものにするために、また、担任を支えるためにも総合育成支援教育委員会での話し合いが大切であると考ええる。

第2回目の総合育成支援教育委員会では、1回目以降の子どもの様子や気になること等を担任から聞き、その様子を踏まえて目標達成に向けて今どんな支援をしていけばよいのかということについて話し合う。

第3回目以降の総合育成支援教育委員会では、前月の話し合いの中で決めた支援を行ってみてどうだったかという評価について話し合うことから始める。子どもの変容や支援の効果などについての担任や関係の教職員の話、「日々の様子メモ」に記載された内容から子どもの実態を見つめ直す。そして、目標の妥当性や支援の継続・変更について評価を行い、その月の目標や支援を話し合い、個別の指導計画として記載していく。

このように、この「機動的な計画」の作成は、総合育成支援教育委員会での話し合いなくしてはできないのである。

また、そのためには、総合育成支援教育委員会をコーディネートする総合育成支援教育主任をはじめ、総合育成支援教育委員会のメンバーが、子どもや担任を支えみんなで個別の指導計画を作っていこうという気持ちをもつことは、不可欠になってくる。

#### (イ) 学校全体の意識

子どもや担任を支援していこうという意識は、総合育成支援教育委員会だけでなく、学校全体にも求められる。全校体制として、教職員全員がその意識をもつことで、総合育成支援教育はよりスムーズに進むのではないだろうか。

そのために、年度当初の総合育成支援教育研修会では、子どもの実態や目標について全教職員に知らせておく。さらに、その後の子どもの実態、短期目標とすること、行っていく支援等総合育成支援教育委員会での話し合いの内容についても、総合育成支援教育主任が、職員会議や打ち合わせ等の折りに適宜伝えるようにし、協力を求める。

このように、日常的に、全体の場で話題に挙げ、子どもの実態を共有し、共に悩み考えることで、全校体制として子どもや担任を支援していこうとする意識が強くなることを目指している。そのような土台のもと、子どもの様子や支援等について話題となることが多くなったり、よい支援が他の子どもの指導にも活かされたりすることにつながればと考える。子どもの成長や変容を共に喜び合える姿勢こそが、よりよい支援体制につながるものであると考える。

#### (2) 留意点

この「機動的な計画」を活用するには、その保管についても留意する必要がある。

まず「日々の様子メモ」について考えてみたい。担任はいつでもすぐに日々の様子について記入できるように手元に置いておきたいと思うだろう。しかし、他の教職員にもいつでも気軽に記入してもらえると子どもの様々な場面での実態がよくわかる。1冊のノート等にしてしまうと、誰が持つのか、どこに置くかということが難しくなる。

そこで、ルーズリーフを使用することを考えた。ルーズリーフは、紙を一枚ずつばらして使用することができ、誰もが自分が書く用紙をいつも手元に置いておける。また、その用紙をルーズリーフ用のリングバインダーに綴じるときには、間に挟み込むなど自由にどんな順にも綴じることができる。そして、「実態把握観点表」「日々の様子メモ

モ」「基礎票」「話し合いシート」を一つのルーズリーフ用のリングバインダーに綴じるという形式にしてはどうかと考えた。増えていく物については、間に綴じていき、参考資料としての子どもの作品や学習の足跡となるプリントやノートのコピーや写真、心理検査等の記録や資料等は、多穴クリアーポケットに入れて一緒に綴じていく。この一冊のルーズリーフ用のリングバインダーを一人の子どもの「機動的な計画」とすることで、様々な情報が詰まった、誰が見てもわかりやすいものを目指した。

ただし、この「機動的な計画」は、極めてデリケートな個人情報である。秘密の保持に留意し、資料の取り扱い、置き場所等は、慎重に考える必要がある。職員室の中で教職員の目につきやすいところでありながら、鍵が掛けられるところがよいのではないかと考える。

### (3) 1年間の流れ

前章で、「機動的な計画」は、4つのサイクルが常に連続して、止まってしまうことなく動いていなければならないと述べた。では、そのサイクルは、どのような流れで動いているのか。また、いつ、誰が、作成し、運用していくのだろうか。

学校における「機動的な計画」に関わる1年間の取組内容と、いつ、誰がどのプロセスを作成するのかについてまとめたものが表2-8である。

個別の指導計画がある子どもについては、始業式までに前担任からの引き継ぎをすることから始まる。4月の間に学級の子ども全員の観察を行い、LD等の傾向が気になる子どもについては、チェックリストを使って傾向を見る。その中で、個別の指導計画の作成が必要な子どもに関して「実態把握観点表」を使い、実態を把握する。生育歴等の情報と保護者、本人の願い、担任の願いとしての1年間の目標を「基礎票」に記入する。また、日々の実態については「日々の様子メモ」に記入していく。

6月の総合育成支援教育委員会で、子どもの実態と目標を検討、共通理解し、校内研修等の場で全教職員にも知らせる。7月以降の総合育成支援教育委員会で、先程述べた手順で今の実態と支援を話し合い、実践、評価を行うことを繰り返し、「話し合いシート」に記入する。

その間、年3回の実態と目標の見直しを行う。年度末には、担任が基礎票に1年間の評価を記入し、次年度に引き継ぐ。

表2-8 「機動的な個別の指導計画」に関わる取組

月	取組内容	誰が
4月	・個別の指導計画の引継（始業式までに） ・観察・気になる子どもを挙げる（DSM-IV-TR等によるチェック）	前担任と担任 担任
5月	・「実態把握観点表」での実態把握（初） ・「基礎票」学年初めに記入の部分記入（家庭訪問時等に保護者・本人と協議、引継事項について確認。） ・「日々の様子メモ」に記録を残していく。	担任 担任と他の教職員
6月	・第1回総合育成支援教育委員会、実態の共通理解、目標確認 ・校内研修（年間計画と気になる子どもの共通理解）	総合育成支援教育委員会
7月	・第2回総合育成支援教育委員会、「話し合いシート」に記録	総合育成支援教育委員会
8月	・校内研修（講師を招いての研修、事例研修など）	全教職員
9月	・実態把握観点表での実態把握（中） ・「基礎票」の目標見直し ・第3回総合育成支援教育委員会、「話し合いシート」に記録	担任 総合育成支援教育委員会
10月	・第4回総合育成支援教育委員会、「話し合いシート」に記録	総合育成支援教育委員会
11月	・第5回総合育成支援教育委員会、「話し合いシート」に記録	総合育成支援教育委員会
12月	・第6回総合育成支援教育委員会、「話し合いシート」に記録	総合育成支援教育委員会
1月	・実態把握観点表での実態把握（末） ・「基礎票」の目標見直し ・第7回総合育成支援教育委員会、「話し合いシート」に記録	担任 総合育成支援教育委員会
2月	・第8回総合育成支援教育委員会、「話し合いシート」に記録	総合育成支援教育委員会
3月	・第9回総合育成支援教育委員会、「話し合いシート」に記録 ・「基礎票」学年末に記入の部分記入 ・校内研修（年間反省、気になる子どもへの取組と子どもの変容）	総合育成支援教育委員会 担任 全教職員

※この他に、必要に応じて校外連携機関とケース会議を開くことがある。

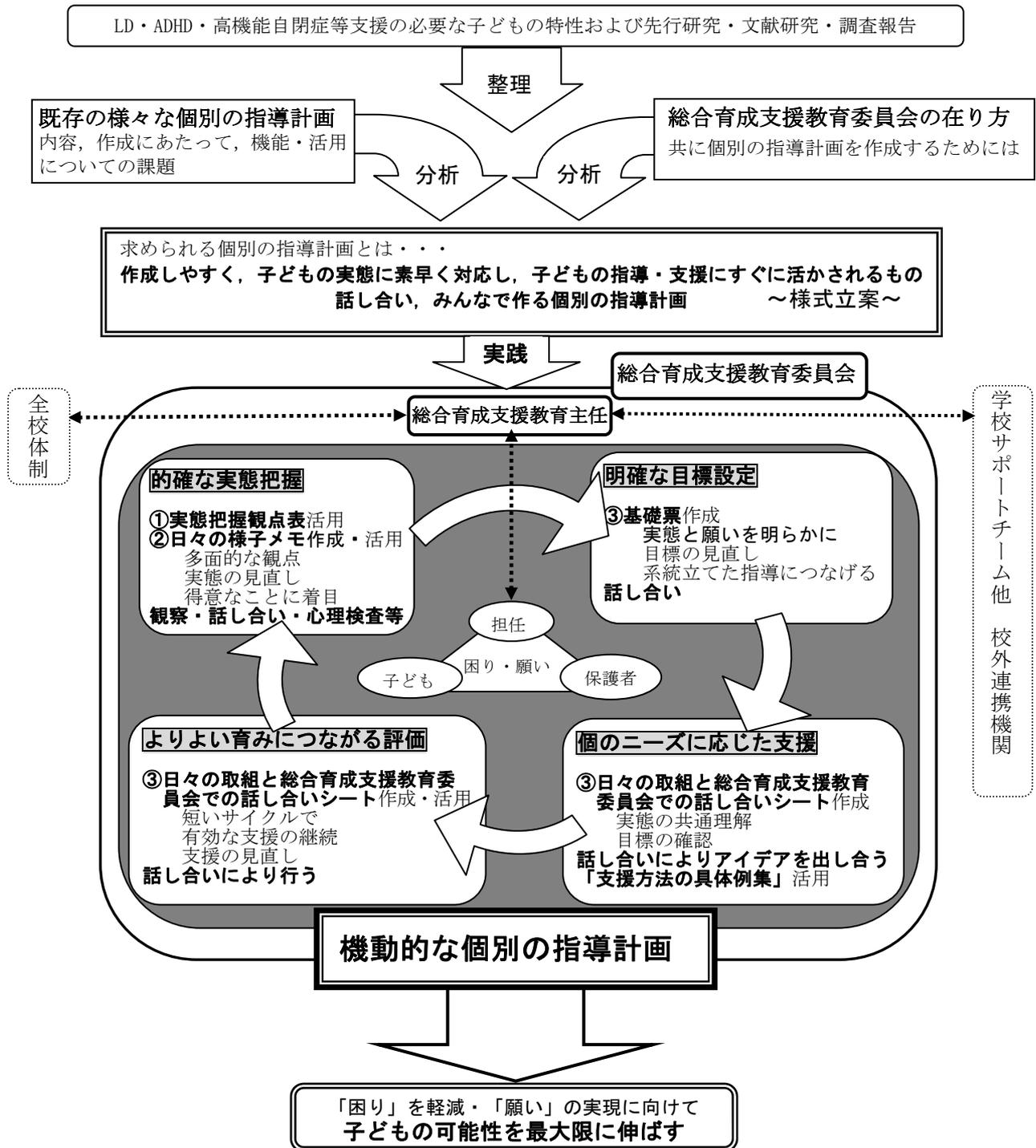


図2-1 研究構造図

図2-1は、研究構造図である。中央にある「実践」の矢印の下は、個別の指導計画の作成における4つのプロセスの連続について示している。この「機動的な計画」では、LD等支援の必要な子どもが困っていることや、子ども・保護者・担任の願いを中心に据える。そして、総合育成支援教育委員会を十分に機能させ、先に挙げた4つのプロセスが短いサイクルで何度も連続して行われることを目指している。そうすることで、目標を見据え

ながら、常に今の子どもの実態に応じた適切な支援を行うことができ、子どもの可能性を最大限に伸ばすことができると考える。

次章では、その実践の様子を報告する。

(33) 渥美義賢「小・中学校における個別の指導計画『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に関する研究—LD, ADHD等の指導法を中心に—』独立行政法人国立特殊教育総合研究所2006.3 p.21

### 第3章 機動的な個別の指導計画 運用の実例

本章では、「機動的な計画」を運用した「書くこと・読むことに困難がある子ども」の事例を提示し、個別の指導計画の具体的な在り方を考察する。

#### 第1節 書くこと・読むことに課題がある 子どもの事例 ～小3 A児～

A児は、明るく活発で、休み時間には友達と運動場へ出て遊んでいることが多い。とても優しく、困っている友達に声を掛けたり、手伝ったりすることができる。

学習では、いつも意欲的で、話や説明を最後までしっかり聞くことができる。そして、活動内容を理解してすぐに行動できる。

しかし、2年生の頃から、書くこと・読むことには、課題があるのではないかと担任が気に掛けていた子どもである。3年生になっても、引き続き課題を抱えている様子であった。A児について、どこでつまづいているのか、どのような支援をするとよいのかということを継続的に考えていく必要があると判断し、個別の指導計画を作成していくことになった。

##### (1) 実態把握観点表

次頁表3-1は、A児の実態について記述した実態把握観点表の一部である。これによると、学習スキルの「読む」「書く」の項目に課題が集中していることがわかる。

「書く」の項目では、「文字・言葉を書く力」や「文章表現の力」の両方に渡って多くの課題が見られた。具体的には、

- ・ 文字の形がとりにくい
- ・ 文章を書くとき罫線や枠からはみだしたり、まっすぐに書けなかったり、枠の中にバランスよく納めることができなかったりする。
- ・ 漢字や単位の記号に不用な送り仮名をつけることが多い。(先生い、cmち、など)
- ・ 長音、拗音、促音、撥音の間違が多い。
- ・ 助詞が抜けることが多い。
- ・ 作文は、長い文章を書くが、意味が通じない文章になる。

という様子であった。一方、「平仮名が文字や言葉として書くことができる」「感想が書ける」につい

ては、十分にできるということがわかった。

「読む」の項目では、「文字・言葉を読む力」「文章を読む力」に多くの課題があり具体的には、

- ・ 教科書等の文章を読んでいると途中の言葉をとばして読むことがある。
- ・ 文章の読み方がたどたどしかったり、勝手に文章を作って読んだりすることが多い。
- ・ 家では音読の練習を嫌がる。

という様子であった。しかし、「平仮名が言葉として読める」ということや、「読解の力」には特に問題はないということがわかった。

その他に、「自分の感情がコントロールできる」に課題があることもわかった。具体的には、「イライラして怒ったり泣いたりすることがある」とのことだった。どのような場面で起こるのかについて観察や聞き取りを行ったところ、

- 学校では、
- ・ 課題を速く仕上げたいとの思いが強くと、思い通りに速く仕上げられないとき
  - ・ 間違いを直したりするとき
- に多いということだった。

- 家庭では、
- ・ 音読の宿題で文章がうまく読めないとき
  - ・ 弟が先に宿題等を終えて違う課題をしているとき

などに多いということがわかった。A児の中に、「したいのにできない自分」に対する葛藤があり、それが「怒る」、「泣く」という行動に出ているのではないかと思われる。

一方、A児の得意なことは、

- ・ 算数の計算
- ・ 表現（セリフを言うなど）
- ・ 誰とでも仲良くできる

であった。

これらのA児のよさを生かすことを考えながら、支援の方法を探っていきたいと考えた。

実態把握観点表や観察、保護者からの聞き取りから、A児の課題は、次の項目にあると整理した。

- ・ ノートやプリントの枠からはみ出さずに文字を書くこと
- ・ 長音・拗音・促音・撥音などを含む言葉の読み書き
- ・ 学年相当の漢字の読み書き（送り仮名の間違いも含めて）
- ・ 文章を間違わずにすらすら読む
- ・ 順序立てた文章を書く

なお、「自分の感情がコントロールできる」に



表3-2 A児 基礎票の一部 (5月~10月担任記入)

個別の指導計画 ③ 基礎票

学年初めに記入・年度途中に見直し 指導・取組の方向	氏名	A児		家庭環境	公開を差し控えます	
	本人の願い	字のなおしがないようになりたい。		3年	4年	
	担任名本人の願い	・字を間違えずにかけようになって欲しい。 ・音読がすらすらとできるようになって欲しい。		OO OO		
	保護者の願い	①日常の日記や作文の中で、1・2年生で学習した漢字を使えるようにしたい。 ②自分で読み返して間違いに気づき、書き直す力をつけたい。 ③文字をとばさず、つまらず、間違えず国語の教科書の1段落程度が音読できるようにしたい。		字のなおしがないようになりたい。 間違えずにかけようになって欲しい。 音読がすらすらとできるようになって欲しい。 宿題が自分でできるようになって欲しい。		
	担任の願い	①日常の日記や作文の中で、1・2年生で学習した漢字を使えるようにしたい。 ②自分で読み返して間違いに気づき、書き直す力をつけたい。 ③文字をとばさず、つまらず、間違えず国語の教科書の1段落程度が音読できるようにしたい。		①日常の日記や作文の中で、1・2年生で学習した漢字を使えるようにしたい。 ②自分で読み返して間違いに気づき、書き直す力をつけたい。 ③文字をとばさず、つまらず、間違えず国語の教科書の1段落程度が音読できるようにしたい。		
	指導・取組の方向	<b>学校</b> ①机間指導・個別指導・言葉がけて、漢字を使うことを繰り返し意識させる。 ②直すことが負担にならないような支援の工夫。 ③みんなの前で読むときは、あらかじめ読む箇所を知らせ、心の準備ができるようにし、少しずつ読む量を増やして、自信を積み重ねられるようにする。	<b>家庭</b> 宿題のときは横について励ましたり間違いがないか意識できるように言葉がけをしたりする。	<b>学校</b> ①机間指導・個別指導・言葉がけて、漢字を使うことを繰り返し意識させる。 ②直すことが負担にならないような支援の工夫。 ③みんなの前で読むときは、あらかじめ読む箇所を知らせ、心の準備ができるようにし、少しずつ読む量を増やして、自信を積み重ねられるようにする。	<b>家庭</b> 宿題のときは横について励ましたり間違いがないか意識できるように言葉がけをしたりする。	<b>学校</b>

(3) 基礎票

担任は、5月の家庭訪問の時に、「できるようになりたいこと、できるようになって欲しいこと」について本人や保護者から話を聞いた。本人の願いは「字の直しがないようになりたい」であった。書くことが苦手であるという思いや間違わずに書けるようになりたいという思いを持っていることがよくわかった。保護者の願いは、「字を間違えずに書けるようになって欲しい、音読がすらすらとできるようになって欲しい、宿題が自分でできるようになって欲しい」ということであった。

これらの願いとA児の課題を踏まえ、担任の願いとしてA児の長期(1年間)目標を以下のように立てた。

- ・ 日常の日記や作文の中で、1・2年生で学習した漢字を使えるようにする。
- ・ 自分が書いた文章を、自分で読み返して、間違い(送り仮名・助詞・促音等)に気づき、書き直す力をつける。
- ・ 文字をとばさず、つまらず、間違えず国語の教科書の1段落程度が音読できるようにする。

これらの姿を目指して日々の取組を行うことになった。表3-2は、それらを記した基礎票の一部である。

(4) 日々の取組と総合育成支援教育委員会

での話し合いシート

ここでは、7月(表3-6 p.21)、10月(表3-7 p.23)の「話し合いシート」を取り上げ、その時のA児の実態及びそれに対する支援と評価について述べていく。

(ア) 7月の支援

国語の学習では、家での音読の練習を頑張っているのだが、学校で長文の音読をするときには、読めなくなってしまうということが多かった。また、自分が書いた文章の見直しができず、間違っていることが多かった。習った漢字がなかなか身につかず、宿題の日記やその他の文章を書く場面では、ほとんど平仮名で書いていた。家庭での学習では、いつも弟が速く学習を終えてしまうことに対してイライラしていることが多かった。また、それらの影響からか、学習に対して自信や意欲を無くしている様子だった。

そこで、総合育成支援教育委員会での話し合いの中で2つのことに取り組むことを考えた。1つめは、「自信が持てるようにする」2つめは、「1・2年生で習った漢字が日記の中で使えるようにする」である。

次に、そのためには具体的にどのような支援を

したらよいかについて話し合った。

まず、「自信が持てるようにする」のために、3つの具体的な支援策が出てきた。

1つめはA児の得意な「算数で活躍できる場面を作る」である。算数で「できた」という自信を持つことで、他の場面でも意欲的になって欲しいと思ったからである。

2つめは、「算数や理科の時間に、感想などの短い文章を書く機会を作る」である。組み立てを考えて長い文章を書くことは難しいが、得意な算数や理科の学習場面で、感想などの短い文章を書くことならできると思われる。そのような場面を設定する中で、「書ける」という自信をつけて欲しいと考えた。

3つめは、「音読は1文程度にし、あらかじめ読む順番を知らせておく」である。安心して学習する中で、意欲を取り戻させたいと考えた。

次に、「1・2年生で習った漢字が日記の中で使えるようにする」のために、3つの具体的な支援策が出てきた。

1つめは、「日記の中で、これだけは漢字で書いて欲しいというものを表にして作って渡し、いつもそれを見て日記が書けるようにする(表3-3漢字たしかめシート)」である。総合育成支援教育委員会の話し合いの場で、実際のA児の日記を見ていくと、同じ言葉をよく使っていることがわかった。例えば、「学校」「楽しい」「作った」「走った」、などである。そこで、これらの言葉を正しく漢字で書けるようにすることから始め、漢字を使うことに慣れさせたいと考えた。また、これらの言葉の表(漢字たしかめシート)を見ることで、見直しをする習慣をつけさせたいということも考えた。

2つめの支援策は、「文章の組み立てや、気持ちを表現する言葉のマニュアルを作って渡す(日記の書き方)(表3-4)」である。これによって、順序立てた文章を書いたり、自分の気持ちに合った表現をしたりすることができる手がかりになるようにした。また、A児が気にするので、漢字たしかめシートや日記の書き方は、使っていても目立たない下敷きのような形にすることにした。さらに、書くときにこのシートで他の部分を隠すことで、自分が書いているところを見やすくすることにもつなげたいと考えた。そして

3つめは、「見直しができるように『見直しチェック表』(表3-5)を渡す」である。「見直しをしなさい」と何度言っても正しく書けていないのは、何を見直したらよいかのわからないのでは

ないかという話になった。何を見直したらよいかのわかるものがあれば、自分でも見直しができるのではないかと考え、「見直しチェック表」を作ることにした。

表3-3 漢字たしかめシート

わ	ら	や	ま	は	な	た	さ	か	あ		
	ラク ラクキッズ ランチルーム	休み 時間	回る 回った メリクリ クリスマス	ベット ポトル ホーム ベース ポトル	走る 走った 人 百円玉 ほか 後 本番 バッター ピニール	中 長い 何人 二年生 人数 人間	トッ シポ ール	楽しい 楽しかった 小さい 小さな 中間 休み 作る 作った 手 出る	下 白 シール 三年生	満足 お母さん お父さん 思う 思った オープン スベース 来ない 来なかった 公園	当たる 当たりたい 当たった 言う 言った 行く 行った 上 運動場

表3-4 日記の書き方

よかつたときのことば あたたかい気持ちになった 一番だった うきうきした気分になった うまいと思った えらいと思った ええろこひした 気に入った おすめ 思い出になった かんだうした きりりとした さいごだった すばらしいと思った 大切に思った 楽しみにしている ドキドキした トキドキした とくべつだ びっくりした めがほかほかした ほっとした いまいかんだった わくわくした	よくなかったとき のこぼれ いけなかった 一番だった いらいらした おかしんと思った おそろしかった がっかりした がなしかった きつかった 気分がわるかった きらいになった くやしかった くまくました くらくなった こまった こわかった さびしかった ぜんぜんへだった 大人になった だめだった ドキドキした びっくりした ひどかった わるかった	①(国) (画) (七)	②(国) (画) (七)	③(国) (画) (七)	④(国) (画) (七)	⑤(国) (画) (七)	⑥(国) (画) (七)	⑦(国) (画) (七)	日記の書き方 「あたたかい気持ちになった」「うきうきした気分になった」「うまいと思った」「えらいと思った」「ええろこひした」「気に入った」「おすめ」「思い出になった」「かんだうした」「きりりとした」「さいごだった」「すばらしいと思った」「大切に思った」「楽しみにしている」「ドキドキした」「トキドキした」「とくべつだ」「びっくりした」「めがほかほかした」「ほっとした」「いまいかんだった」「わくわくした」
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

表3-5 見直しチェック表

⑦ ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①	たしかめまじゅう) 月 日 (
⑦ ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①	(

表3-6 A児 日々の取組と総合育成支援教育委員会での話し合いシート（7月 総合育成支援教育委員会での記入）

個別の指導計画④日々の取組と総合育成支援教育委員会での話し合いシート 3年氏名（ A児 ）		
19年 7月		
<p>1. 実態(学習スキル・・・聞く・話す・読む・書く・数量・運動・機能・児童の得意なこと)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・リズムカルな音読(三年とうげ)はできている。(耳から入っている?) 家での音読も苦になっていない。</li> <li>・算数の学習やそろばんの練習(家でのお稽古事)をがんばっている。</li> <li>・魚に興味があり、夏休みの自由研究は魚のことをしらべようと張り切っている。</li> <li>・音楽ではリコーダーでつまづいている。運指が難しい。</li> <li>・紙の端をきちんと合わせて折ることができない。</li> <li>・不器用さが目立つ。</li> <li>・字の雑さも不器用さからきているものではないか。</li> <li>・家でも漢字の練習をがんばっているが定着しにくい。</li> <li>・日記はほとんどひらがなで書かれている。</li> </ul>	<p>(社会スキル・・・情緒の安定・対人関係・社会性・限定された趣味やこだわり・注意集中・多動性・衝動性)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校では普段は精神的には安定しているが、長文の音読を一人でする場面では、かたまってしまいできなくなる。</li> <li>・家では弟が宿題など何でも速くできるのでイライラすることもある。</li> <li>・自分が書いた文字や文の見直しができず、間違っていることが多い。</li> </ul>	
<p>2. 取り組む課題</p> <p>A. 自信をなくし意欲も低下している。</p> <p>B. 習った漢字が身につかない。</p>	➔	<p>3. 目標</p> <p>A. 自信が持てるようにする。</p> <p>B. 1・2年生で習った漢字が日記の中で使えるようにする。</p>
<p>4. 支援</p> <p>①算数で活躍できる場面を作る。</p> <p>②算数や理科の時間に感想などの短い文章を書く機会を作る。</p> <p>③音読は 程度にし、あらかじめ読む順番を知らせておく。</p>	<p>(支援に込めた願い)</p> <p>①自信をつける。</p> <p>②書くことが決まっている中で書けるという自信をつける。</p> <p>③長文を音読しなくてよい、読む所がわかっているという環境の中で安心して学習し、意欲が取り戻せるようにする。</p>	<p>5. 評価(指導の実際・子どもの変容)</p> <p>①算数では、発表する回数が増え自信を持ち、意欲的に活動できていた。繰り下がり暗算の問題では、間違いが多かった。短期記憶が苦手なのか?しかし計算の足跡を残すようにすることで間違いが少なくなった。文章問題などの読み間違いは多い。</p> <p>②短い文章は間違いが少ない。</p> <p>③順番をあらかじめ知らせておくことで心の準備もでき、スムーズに読めた。</p>
<p>④日記の中でこれだけは漢字で書いて欲しいというものを表にして作って渡し、いつもそれを見て日記が書けるようにする。(漢字たしかめシート)(下敷き型にする。)</p> <p>⑤文章の組み立てや、気持ちを表現する言葉のマニュアルを作って渡す。(日記の書き方)</p> <p>⑥見直しができるように「見直しチェック表」を作って渡す。(「小さい「っ」は抜けていませんか?」「習った漢字は使えますか?」などの問いかけの文に対して○をつけられるようなもの)</p>	<p>④見直しをする習慣をつける。漢字を使うことに慣れるようにする。A児が気にするので、下敷き型にすることで使っていても目立たないようにする。また書くときに他の部分を隠すことで自分が書いているところを見やすくする。</p> <p>⑤マニュアルを見ることで、文章の組み立てや、表現の仕方がわかるようにする。</p> <p>⑥何を見直したらよいのかを明示することで自分で見直す力をつけたい。</p>	<p>④習った漢字が使えるようになってきた。漢字たしかめシートをもらったことを本児がとても喜んでいる。保護者もとても喜ばれている。「日記を書くことが楽しみなようになってきた」とのこと。</p> <p>⑤どんな順に文を書いたらいいのか参考になったようだった。日記の内容や表現も以前より豊かになってきている。</p> <p>⑥小さい「っ」が抜けることが減ってきた。他の間違いも減ってきている。文字に対しての意識がとても高まった。</p>
<p>総合育成支援教育委員会での話し合い・その他</p> <p>漢字たしかめシートなどの支援教具を作ったことで本児や保護者がとても喜んでくれたことは、指導者としても嬉しい。家庭でも保護者が別の漢字について書いたものを作るなどしてくださるようになり「こんな支援をしたらよいということがわかってよかった」と言われた。家庭でもできる支援や自分でできるようになるということは将来的に考えてとても大切だと感じた。</p>		

(イ) 7月の評価

それらの支援を実践し、次の総合育成支援教育委員会において、支援に対する評価を行った。

「自信が持てるようにする」に対する具体的な支援「算数で活躍できる場面を作る」では、指導

者が意図的にA児の活躍する場面を作ったことで発表する回数が増え、意欲的に活動できていた。

また、「算数や理科の時間に、感想などの短い文章を書く機会を作る」では、短い文章や書きやすい内容であったことで、間違いも少なく、書け

ていた。

「音読は1文程度にし、あらかじめ読む順番を知らせておく」については、A児だけではなく、「全員が1文ずつ音読する」という機会を多く作った。そして、誰が読むのかをあらかじめ知らせておいた。文が短いことと、心の準備ができたことで、スムーズに読むことができた。

以上のことから、概ねこれらの支援は有効だったと考えられ、A児が自信を持って意欲的に活動できる場面が増えた。また、これらの支援は、A児だけではなく他の子どもにとっても安心して学習できることにつながり、学級全体にとっても効果があった。

次に、「1・2年生で習った漢字が日記の中で使えるようにすること」への具体的な支援「日記の中で、これだけは漢字で書いて欲しいというものを表にして作って渡し、いつもそれを見て日記が書けるようにする(漢字たしかめシート)」では、このシートを見ながらであるが、習った漢字を使って文章が書けるようになってきた。また、保護者からは、このシートをもらったことをA児がとても喜んでおり、家で日記を書くことが楽しみになってきたという話を聞いた。そして、保護者も大変喜ばれ、家庭でも新たなシートを作られたとのことだった。また、「日記の書き方」を参考に日記の内容や表現も、以前より豊かになってきた。

もう一つの支援「見直しができるように『見直しチェック表』を作って渡す」については、何を見直したらよいかのかわかり、自分で見直しができるようになってきた。特に間違いの多かった「促音が抜けること」が減ってきた。他の間違いも減ってきて、文字を正しく書こうとする意識がとても高まった。この3つの支援もA児にとって、かなり有効だったと言える。

なお、「見直しチェック表」「日記の書き方」については、A児以外の子どもについても必要に応じて活用することができた。

#### (ウ) 10月の支援

この時期のA児は、学習に集中できなかつたり、作業が雑になったりすることが多くあった。文章の間違いを見直すように指示したときは、なかなか自分で間違いの箇所が見つけれず、すぐに指導者に聞きに来るということが多かった。そこで、具体的な支援として、4つの支援を考えた。

1つめは、書く場面などで、「少なめの課題を与える」である。一度に多くの課題を与えずに、少しずつ課題に取り組むことで、丁寧に正しく書い

て欲しいと考えたからである。

2つめは、「まめに机間巡視をし、間違っているところにヒントを与え、間違いに気づいて直せるようにする」という支援である。提出前に間違いを直すことで、提出後は、直すことなく花丸がもらえる。そうすることで、自信と意欲を持って集中して学習できると考えた。

3つめは音読について、前月から5～6行の小段落ならスムーズに読めるようになってきたので、「音読は、無理のない課題(5～6行)で続ける」ということにした。5～6行というA児にとって、自信を持って読める量にしておくことをしばらく続けることで、自信を確かなものにしたと考えた。そして、4つめは、「席替えをする」である。周りの環境の影響を受けやすいようなので、座席の位置を配慮したり、落ち着いたタイプの子どもの近くの座席になるようにしたりすることで、集中し丁寧に作業できるように考えた。

#### (エ) 10月の評価

1つめの支援「少なめの課題を与える」では、丁寧に正しく書くということが確実にできなかった。作文などを書くときに「ここまで」と内容や分量を区切って書かせた。しかし、「間違わないように書かなければいけない」という思いが強くなり、書きたいことを書く意欲を途切れさせてしまい生き生きとした内容の作文が書けなかった。担任からは、「間違っているでも本人に全部書かせてから、後で指導者と一緒に間違っているところを直す方がよいのではないかと感じた」という感想があった。その後の作文で、一通り下書きをした後担任が間違っているところに印をし、書き直すということをしたが、直すところがわかっていると安心して書けるようで、丁寧に書き直していた。内容も、生き生きとした表現ができていた。



図3-1 作文の清書

2つめの支援「まめに机間巡視をし、間違っているところにヒントを与え、間違いに気づいて直せるようにする」でも、1つめの支援と同様に、間違いを気にして自信をなくし、書けなくなってしまうことが多かった。間違いことを予防し、間違わなかったということ自信をつけるよりも、間違ったことを直して「できた」という思いを持たせることがA児にとっては自信になるということがわかった。

表3-7 A児 日々の取組と総合育成支援教育委員会での話し合いシート（10月 総合育成支援教育委員会で記入）

個別の指導計画④日々の取組と総合育成支援教育委員会での話し合いシート 3年氏名（ A児 ）	
19年 10月	
<p>1. 実態(学習スキル・・・聞く・話す・読む・書く・数量・運動・機能・児童の得意なこと)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 図形一色々な四角形の中から、長方形と正方形が選び出せなかった。斜めになっているとわからないようだった。視覚の検査の必要性要検討。時間を気にしてあせったから間違えたのかもしれないが？</li> <li>・ 漢字一時間がたつと忘れやすい。おしい間違いが多い。</li> <li>・ 書くことを課題にするとしんどくなるのではないか。</li> <li>・ 社会や理科などのまとめのときに正しく文や字が書けるようにしたいが難しい。</li> </ul>	<p>(社会スキル・・・情緒の安定・対人関係・社会性・限定された趣味やこだわり・注意集中・多動性・衝動性)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 周りの席の子どもの影響で、ふざけたり雑な作業になることが多い。</li> <li>・ 直しがあるとき、自分で間違いの箇所が見つかられず、すぐに聞きに来る。再度じっくり見直すように声を掛けると見つけられることが多い。</li> <li>・ たくさん課題を与えるとあせってしまい、雑になる。</li> </ul>
<p>2. 目標</p> <p>A. 日常の日記や作文の中で、1・2年生で学習した漢字を使えるようにする。</p> <p>B. 自分で読み返して間違いに気づき、書き直す力をつける。</p> <p>C. 文字をとばさず、つまり、間違えず、国語の教科書の1段落程度が音読できるようにする。</p>	
<p>3. 支援（個別に・学級全体に）</p> <p>①書くことでは少なめの課題を与える。</p> <p>②まめに机間巡視をし、間違っているところにヒントを与え、間違いに気づいて直せるようにする。</p> <p>③音読は、無理のない課題で続ける。(5～6行)</p> <p>④席替えをする。</p>	<p>(込めた願い) (短期目標)</p> <p>①丁寧に正しくできるようになって欲しい。</p> <p>②直しが無い、花丸がもらえるということで、自信をつけて欲しい。</p> <p>③負担を少なくして、間違わずに読めるようにする。間違わずに読めたことで自信をつけて欲しい。</p> <p>④友達の影響を受けやすいので、よい影響を与えられる子のそばで集中して間違わずに丁寧に作業ができるようにしたい。</p>
<p>4. 評価（指導の実際・子どもの変容）</p> <p>①少ない課題でも確実にできなかった。間違っても本人に全部書かせてから、後で一緒に直す方がよいのでは。書く意欲を優先させたい。</p> <p>②間違いを気にして自信をなくし、書けなくなってしまった。あまりよい方法ではないようだ。</p> <p>③効果があった。前もって当ておいて心の準備をさせたこともよかった。これからも続けたい。</p> <p>④一番前の席にして集中してできるようになった。</p>	
<p>総合育成支援教育委員会での話し合い・その他</p>	

3つめの支援の「音読は、無理のない課題（5～6行）で続ける」では、確実に読めることで、自信を持ち、意欲につながった。「どの小段落を誰が読む」ということを事前に予告しておくことで、心

の準備ができ、確実に読むことができた。

4つめの「席替えをする」では、一番前の席にし、落ち着いたタイプの子どもの近くにすることで、集中して学習できた。

## 第2節 総合育成支援教育委員会での話し合い

「機動的な計画」の運用のためには、総合育成支援教育委員会の話し合いが不可欠である。そして、その総合育成支援教育委員会の話し合いが、機能していなくてはならない。しかし、実践を通して、話し合いが機能するためには、いくつかの課題があることが見えてきた。見えてきた課題とその課題を克服するための手立てについて述べる。

### (1) 見えてきた課題

#### (ア) 実態の把握について

毎月の総合育成支援教育委員会での話し合いは、担任から、今の子どもの実態について話をしてもらうことから始まる。総合育成支援教育委員会のメンバー全員が子どもの実態について共通理解するためには、子どもの様子について詳しくわかる方がよい。担任も、気になることや困っていることをたくさん抱えているため、子どもの実態については、多くの話が出た。しかし、色々な話を詳しく話していると、とても時間が掛かってしまった。そのため、支援についての話し合いをする時間が短くなったり、会議全体の時間が予定より延びてしまったりすることが度々あった。

#### (イ) 短期目標の設定について

「話し合いシート」に記入するにあたって、表3-6(p.21)にあるように、担任の話す子どもの実態から、話し合いの中で何が課題なのかということを読み出すことが必要であると考えた。そして、「取り組む課題」という欄を設け、今取り組んでいこうとする課題、さらに、取り組む課題から「短期目標」を設定し記入しようと考えた。しかし、話し合いを進める中で、実態から今取り組む課題を絞るということがとても難しかった。そして、取り組む課題が定まらず、いつの間にか話が別の方向に行ってしまうこともあった。また、取り組む課題が絞れないと短期目標も決まらないので、話し合いには、かなりの時間が掛かってしまった。

#### (ウ) 支援策について

子どもの実態についての話はたくさん出るが、肝心の支援策については、なかなか意見が集められなかった。なぜ、意見が出にくかったのかということについては、話し合いの流れに問題があるように思った。つまり、今何について話し合っているのかが明確でないということである。今は、支援策を出すときなのか、実態について話し合っ

ているときなのかわからなくなり、気がついたら話し合いが終わっていたということが多かった。

#### (エ) 評価について

支援を行った次の月に、その支援に対する評価を行ったが、評価の話と新しい月の実態との話が入り交じってしまうことがあった。結局、支援に対する評価は、どうだったのかがはっきりしないということがあった。

#### (オ) 記録について

総合育成支援教育委員会の中で、記録者を決め、話し合いの記録を取る。しかし、何について話しているのかわかりにくかったり、違う話が入り交じったりすることが多く、記録がとりにくい様子だった。また、話し合いの内容を、それぞれの人が異なる捉え方をしていて、記録されたものと話していた人の意図とが違っていた。

### (2) よりよい話し合いに

前述したように、見えてきた課題をまとめると、次の4点になった。

- ・実態についての話に時間が掛かる。
- ・取り組む課題を絞ることが難しい。
- ・話し合いの焦点が定まらない。
- ・個別の指導計画となる記録が残せない。

これらの課題を克服するために行った手立てとその結果及び考察について述べる。

#### (ア) 要点を絞って話す

1つめの「実態について話すのに時間が掛かる」については、担任に話の要点を絞って話すようにしてもらった。具体的には、「話し合いシート」の実態の項目に沿って話してもらったことで、とりとめのない話にならず、ポイントがはっきりした。後述の「話し合いの焦点」についての話と重なるが、話し手に「時間をあらかじめ決めて知らせておく」ということも要点を絞って話すためには、有効かと思われる。

#### (イ) 無理に課題を絞らない

2つめの「取り組む課題を絞ることが難しい」であるが、目指す目標は長期目標(1年間)である。無理に今取り組む課題を絞らずに、今の実態を見据えて、長期目標として目指す姿になるためには、どんな支援をすればいいのかを考えることにした。そのため、長期目標を「話し合いシート」にあらかじめ記入しておき、その月の実態と照らし合わせて支援を考えることにした。そうすることで、課題を絞ったり短期目標を決めたりする話し合いの時間がいらなくなり、時間が随分短縮され

た。また、なぜその支援をするのか、支援をすることでどうなって欲しいのかという「支援に込めた願い」を書くことで、それが短期目標に代わるものとなった。

### (ウ) 見通しをもった話し合い

3つめの「話し合いの焦点が定まらない」については、話し合いの流れの共通理解が必要であると考えた。そこで、総合育成支援教育委員会のメンバー全員に話し合いの流れを書いたプリントを渡し、そのプリントの流れに沿って会を進めていくようにした。表3-8は、「総合育成支援教育委員会話し合いの流れ」である。その結果、プリントを手掛かりに、司会である総合育成支援教育主任に話し合いの流れを意識して進めてもらうことができた。また、他のメンバーも、話し合いの見通しを持ちながら、意見を出し合うことができた。そして、話の焦点がずれることがなくなり、話し合いの方向も定まった。

しかし、まだ全体的に話し合いの時間が長くなる傾向がある。話し合いの流れのプリントのそれぞれの項目に、時間配分をあらかじめ記入しておく時間を意識しながら話し合いができるのではないかと考える。

表3-8 総合育成支援教育委員会話し合いの流れ

総合育成支援教育委員会の流れ	
1.	前月大切にしようとした支援の確認（総合育成支援教育主任）
2.	前月の評価・・・支援の中での子どもの変容や支援の効果など (担任より)
3.	最近の様子・・・気になっていること、困っていること、うまくいっていること、など（担任より）
4.	年間目標の確認（総合育成支援教育主任）
5.	今後大切にしたい支援・・・気になっていることが改善され、 年間の目標達成に近づくために (具体的な支援についてみんさんのアイデアをたくさん出して下さい)
6.	支援に込めた願いを確認（総合育成支援教育主任）

### (エ) 記録を確かめながら

4つめの「個別の指導計画となる記録が残せない」であるが、確かに、記録する人それぞれの話し合いの内容の捉え方によって記録が変わるのは、やむを得ない。そこで、記録者が自分の手用の用紙に記録するのではなく、総合育成支援教育委員会のメンバー全員が見る中で記録すれば、記録の内容を確認しながら進められるのではないかと考えた。

その記録の方法であるが、初めは、「話し合いシート」を模造紙大に拡大して、黒板や壁等に貼り、そこに記録することを考えた。しかし、それ

では、記録として残しておくために、また元のサイズの用紙に写し直すという作業が必要になる。「少しでも時間の負担の少ないものを」という思いで個別の指導計画の作成を考えているのに、これではその役目を果たさない。

そこで、次の方法を考えた。記録者が会議中の記録をその場でパソコンに入力していき、その記録をプロジェクターにつないで全員に見えるように映し出すという方法である。これなら、全員で記録を確認しながら進められ、且つそのままその記録を、個別の指導計画として残すことができる。この方法で記録をしてみてもらったところ、やはり、記録を全員で確かめながら進められたので、発言者それぞれの意向に沿った内容を記録することができた。発言者には、記録された文章が自分の意図と違うと感じたときは、記録者にその旨を伝えてもらうようにした。そうすることで記録を打ち直してもらうことができた。メンバー全員で話し合いの内容を共通理解しながら進めることができたことを実感した。

会議の後、記録者や総合育成支援教育委員会のメンバーに今回の記録の仕方について尋ねると、

- ・手間が少なく簡単だ
- ・書き直しやコピーなどが簡単にでき、手書きにはない便利さがある
- ・これなら記録をきちんと残していけるという感想を聞くことができた。

記録者の中には、「前回までは、会議中の記録はメモ程度で、後ほど清書するものと考えていた」という意見もあったが、この記録の方法で、会議中の記録がそのまま個別の指導計画として残していけることを、実感してもらうことができた。

このように、記録の方法を工夫し、記録を全員で確かめながら個別の指導計画を作成することの大切さがよくわかった。

パソコンでの記録については、今後、実態の項目ごとの変容を、並べて見られるようにできれば、

子どもの実態がよりわかりやすいのではないかと考える。話し合いがさらに充実し、記録しやすくなるような工夫ができればと感じた。



図3-2 総合育成支援教育委員会の様子

## 第4章 研究の成果と課題

前章で述べたA児の事例から、この「機動的な計画」のそれぞれの様式・内容及び作成・運用について、筆者の考察するところを述べる。

### 第1節 様式・内容についての考察

#### (1) 実態把握観点表

##### (ア) 課題を明確に

表3-9 実態把握観点表の一部 A児の課題

		初	中	末	
児 童 の 実 態	読 む	文字・言葉を読む力 平仮名が言葉として読める。			
		長音・拗音・促音・撥音など含む言葉が読める。	✓	△	
		学年相当の漢字が読める。	✓	✓	
		文章を間違わずすらすら読める。	✓	✓	
		文中の「」などで、内容に合った読み方ができる。	✓	✓	
	書 く	文章を読む力 文章の内容の大体 語句の解説があればできる。			
		読解の力 語句の解説がなくても自分でできる。			
		文章の中の人物の気持ち 語句の解説があればできる。			
		とばし読みをしない。	✓	✓	
		勝手に読みをしない。	✓	✓	
書 く	文字・言葉を書く力 ノートやプリントにはみ出さずきちんと字が書ける。	✓	✓		
	平仮名が言葉として書ける。				
	長音・拗音・促音・撥音を含む言葉が書ける。	✓	✓		
	学年相当の漢字が書ける。	✓	△		
	文章表現の力 日記や作文などしたことやあったことの記事が一人で書ける。	✓	△		
感想が書ける。					
送り仮名の間違いがない。(漢字・単位の記号例…cm)	✓	✓			
助詞を抜かさずに書ける。	✓	△			
意味の通じる文章が書ける。	✓	✓			

表3-9は、実態把握観点表のA児の課題の多い部分である。学習スキルの「読む」「書く」の項目に課題が集中しているということがはっきりわかった。また、「読む」「書く」について、全部が課題なのではなく、「読む」の中の「文字・言葉を読む力」と「文章を読む力」に課題があり、「読解の力」には特に課題がないということもわかった。このように、ぼんやりとしていた課題が、この実態把握観点表を使うことで、はっきりし、さらに細かくどこに課題があるのかが明確になった。

##### (イ) 多面的な実態把握

年度途中に実態を見直したときに、社会スキルの「注意集中」の項目にも課題があることが見えてきた。そして、「読む」「書く」における課題を克服するためには、「注意集中」についての支援も必要だということがわかった。この実態把握観点表を使うことで子どもの多面的な実態が見え、支援を考えるとときに役立つということが言える。

##### (ウ) 個に応じた項目を作成

この実態把握観点表には、それぞれの項目の他に、個に応じた項目を記入できるような空欄が設けてある。A児についても、以下の項目を新たに付け加えた。

- ・ とばし読みをしない
- ・ 勝手に読みをしない
- ・ 送り仮名の間違いをしない
- ・ 助詞を抜かさずに書ける
- ・ 意味の通じる文章が書ける

どの項目もA児にとって、今後継続して支援を行い、克服できるようにしたい課題である。このように、個人によって、元の項目にはない細かい課題が見えてくる。継続して支援していきたいものを自由に書き込める空欄があることは、まさに個に応じた、個別の指導計画にとって必要なものであると感じた。

##### (エ) 得意なことを生かす

7月には、自信と意欲を無くしていたA児に得意な算数の学習で活躍できる場面を作ることで、苦手な音読に挑戦する意欲を持たせることができた。担任が、子どもの得意なことを把握し、それを生かすことはとても大切なことであると実感した。また、実態把握観点表の中に「得意なこと」の項目があり、それが生かしているかどうかを常に確認するということは、担任自身が自分の指導を振り返ることであると言える。

このように、この実態把握観点表を使うことで、子どもの得意なことを生かしたり、子どもの得意なことを生かせるように、担任自身が自分の指導を意識したりできると考える。

##### (オ) 実態の見直し

先ほども述べたが、実態把握観点表を使って子どもの実態を見直すことで、子どもの課題が新たに見え、実態がさらに明らかになった。その他に、年度途中に実態を見直す中で、今まで課題だと思っていたことができるようになったことに気づくことがあった。

表3-9にあるように、9月に実態の見直しをしたところ、「読む」では、年度初めにはチェックがついていた「長音などを含む言葉が読める」ができるようになってきていたことに気がついた。また、「書く」では、助詞が抜けることが減ってきたり、日記などの文章が一人で書けるようになってきたりと、完全には言えなくても、以前よりできるようになってきたことがあることがわかった。また、苦手だったことができるようになってきたことで、落ち着いて学習できるようになり、学習中のA児の感情も安定してきたようだった。ともすれば、担任には課題が目につくことが多く、「あれもこれもまだできていない」と感じがちであるが、実態把握観点表を使って実態を見直すことで、で

きるようになったことや子どもの成長に着目しやすくなった。

このように、実態の見直しをすることは、子どもにとっても、担任にとっても大変重要なことであると考えられる。

## (2) 日々の様子メモ

日々の様子をメモしておくことは、時間に追われているとつい後回しになり書けずに終わってしまうことが多い。毎日少しでも自分なりに時間を決めて書くことが望ましい。毎日が無理なら週に一度の学年会に時間を設定し、学年の担任と一緒に書くということも1つの方法ではないだろうか。

今回、子どもの学習の足跡であるノート等の作品のコピーは、記録として残すことができた。これらの記録があることで、担任自身が自分なりの分析をしたり、総合育成支援教育委員会で話し合う時の資料にし、参会者で分析したりすることができた。子どもの記録を残すということは、大切であると感じている。

## (3) 基礎票

### (ア) 的確な実態把握の上に

実態を的確に把握していなければ、明確な目標設定はできない。今回の実践では、実態把握観点表等での的確に実態を把握できたことが、目標を立てる上での大切な手掛かりになったと考える。

### (イ) 家庭との連携

基礎票には、家庭と話し合う機会を持たなければ記入できない項目が多い。そのため、必然的に家庭と話し合いを持つことが増えた。その際、保護者の思いを聞いたり、家庭と共にどのような支援をしていくかを話し合ったりすることができた。その結果、家庭と学校が連携し、同じ方向を目指して取り組むことができた。

### (ウ) 目標の見直し

A児の場合、年度当初は、主に「書く」についての課題が気に掛かり、「書く」に関する目標のみを挙げていた。しかし、年度途中で「読む」での課題についても支援をしていく必要があることがわかってきた。そこで、「読む」での課題についても目標として挙げることにした。

このように、日が経つうちに、指導者には、今まで見えていなかった子どもの実態が見えるようになってきたり、ときには、子どもの実態そのものが変化したりすることがある。より確かな実態に即した目標を設定することが大切であると考え

る。そのために、一度立てた目標も、途中で見直す必要がある。

## (4) 日々の取組と総合育成支援教育委員会

### での話し合いシート

### (ア) 実態を見つめ直す

担任は、1ヶ月に1回の総合育成支援教育委員会のときに、子どもの実態を話すことで、その時の子どもの実態を見つめ直すことができた。また、話し合っていく中で、何が課題なのかがはっきりしてくることが多くあった。A児の場合も、「長文の音読では、読めなくなって止まってしまう」「家では弟が宿題など何でも早くできるのでイライラしている」という話から、「どうしてそうなるのだろう」「自信を無くしているのではないか」「自信をつけさせたら変わるかもしれない」と話し合いが進んでいき、課題がはっきりしてきた。このように、話し合うことで子どもの実態や課題がより明らかになると考える。

### (イ) 明確な目標設定の上に

実態を把握した上で支援のアイデアを出す、何を指して支援をするのかということがはっきりしなければ、その場しのぎの支援になってしまう。今の実態と年度当初に立てた目標を見比べながら、どんな支援があれば目指すべき姿に近づけるのかを常に考えることが大切である。今回の実践では、長期目標を常に先に置きながら、この支援をすることで今月はこうなることを目指す（短期目標）という二段構えの目標設定の上で支援をすることができた。このことが、目指すべき方向に向かう支援につながったと考える。

### (ウ) 様々な支援のアイデア

総合育成支援教育委員会のメンバーが子どもの実態を共有することで、どんな支援をしたらよいのか様々なアイデアが出し合えた。「正しい文章で日記が書けない」という課題には、「何が書けないの?」「習った漢字や促音などを含む言葉が書けない、したことや思ったことが順番に書けない」「全部一度に書けるようにするのは難しいね」「まずは、これだけは漢字で書いて欲しいという言葉を表にしてみるのはどう?」「日記の書き方マニュアルみたいな基本的な文章の組み立ての見本を示してみても?」「下書きみたいにしていつでも見られるようにしたら使いやすいかもしいね」というように、それぞれの指導の経験から、担任一人では思いつかないような様々なアイデアが出てきたことは、複数のメンバーで話し合うこ

との良さであると考え。そして、この話し合いは、年度初めだけでなく、月に一度あるので、そのときの子どもの実態にあった支援が考えられると言える。

#### (エ) すぐに次の支援を考える

また、1ヶ月に1回、総合育成支援教育委員会を開き、支援に対する評価を行ったことで、支援が有効に働かなかったときは、すぐに次の新たな支援を考えることができた。「まめに机間巡視をし、間違っているところにヒントを与え、間違いに気づいて直せるようにする」という支援では、「間違いを気にして自信を無くし、書けなくなってしまった」という結果から、支援を「書く意欲を優先させ、全部書かせてから後で一緒に間違いを直す」という方法に変えた。その結果、落ち着いて丁寧に直すことができ、文章も生き生きとした表現になった。支援が有効に働かなかったらあきらめてしまうのではなく、すぐに次の新たな支援をみんなで考えるということができたのは、この総合育成支援教育委員会で話し合うことの良さである。

#### (オ) 有効に働いた支援を記録に残す

行った支援について記録が残るのは、その後の担任等にとって、指導の大きな手掛かりになる。特に有効に働いた支援には、赤で下線を引くなどして、後で見てわかるようにしておくことが支援を継続させるためにも大切だと感じた。

#### (カ) 学級全体への効果

「あらかじめ音読する所を知らせておく」や、「日記の書き方」「見直しチェック表」など、A児への支援と考えて行ったことが、結果的に学級全体にとっても効果的であったということが多かった。「個別の指導計画」は、個別に指導するためのものではなく、学級集団への支援として効果をもたらすものであるということを改めて感じた。

## 第2節 作成・運用についての考察

### (1) 作成について

作成のしやすさという点については、どうだっただろうか。「簡単に書ける」という点から考えると、総合育成支援教育委員会を開くために様々な調整が必要であったり、話し合いにある程度の時間が掛かったりと、作成するための準備が必要であるため、「簡単に書ける」とは言えないかもしれない。しかし、担任等誰か一人に掛かる負担という面では、負担は少なかったと感じている。総合

育成支援教育委員会という時間を設定することで、継続的に必要な計画を作成していくことができると考えると作成するための準備は、やむを得ないのではないだろうか。

### (2) 運用について

筆者の行った研究実践が、この研究のサブテーマである「機動的な計画」になっていたかということについて考えてみたい。4つのプロセスが、一連のサイクルとして常に連続して動き、子どもの実態に素早く対応し、子どもの指導・支援に活きるものになっていたかということである。

今回の実践において、実態把握観点表等での確に実態を把握したことが、明確な目標の設定を行うことにつながったと感じている。また、明確に目標設定ができたことで、目指すべき方向に向かった支援を考えることができた。そして、約1ヶ月という比較的短いサイクルで、支援についての評価を繰り返し行ったことで、効果的な支援を行うことにつながった。これらのことから、4つのプロセスは、連続して動いていたと言えるのではないだろうか。

では、4つのプロセスが連続して動くことができた大きな理由は、どこにあるのか。それは、「1ヶ月に1回個別の指導計画を更新する」と決めたことにあるのではないだろうか。年度当初に作成したままのものでは、子どもの実態が十分見えていなかったり、今の子どもの実態とずれたりすることもある。しかし、1ヶ月に1回、実態や目標、支援を見直すことで、今の子どもの実態に素早く対応できるものになった。しかも、それを担任一人で行うのは、困難であっても、総合育成支援教育委員会という機会を設定し、チームで行うことで可能になったと考える。

今回の実践では、1ヶ月に1回というサイクルで総合育成支援教育委員会を開いたが、サイクルの長さについては、「今の子どもの実態に素早く対応する」という目的を持って臨む範囲であれば、それぞれの学校の実情に合わせて行うとよいのではないだろうか。

## 研究を終えて

この研究実践から、LD等支援の必要な全ての子どもたちに、適切な支援を行うためには、個別の指導計画が必要不可欠なものであることを改めて確信した。そして、個別の指導計画を作成する

ことで一定の成果が得られることもわかった。

そこで、この研究を通して導き出した、個別の指導計画が生きて働くための、いくつかのキーワードについて述べたい。

### **子どもの今の姿を確かめながら**

子どもが見せる姿は、その子どもの一部に過ぎない。子どもの実態を把握するためには、様々な視点から一人の子どもを見ようとするのが大切である。子どもを見る視点の幅を広げたとき、初めて見えてくるものがある。教師は、その視点の幅、多面的な視点を持つことが必要である。実態把握観点表を用いて子どもの実態を見つめるなどするうちに、自ずとその視点が培われていくのではないだろうか。

また、その中でも、子どもの課題にだけ注目するのではなく、子どもの得意なことに注目できる視点を持つことを忘れてはならない。A児が得意な算数の学習で活躍する場を得て自信をつけたように、教師が子どもの得意なことに着目し、その力を伸ばしたりクラスの中で生かしたりすることが、その子どもの大きな自信となり、苦手なことへチャレンジできる意欲につながるのである。

さらに、その子どもの実態は常に変化することを視野に入れておかなければならない。年度当初の子どもの様子と、年度途中の子どもの様子には、変化がある。1つの支援をする前とした後にも何らかの変化があるのではないだろうか。教師は、その変化を見つめて、今の子どもの実態を常に把握しておく必要がある。そして、その実態に応じた支援を考えていかなければならない。年度当初に作った個別の指導計画だけでは、日々変容する子どもの実態に対応できると言えるだろうか。常に子どもの今の姿を確かめながらどのような支援をしていく必要があるのかを試行錯誤することが大切ではないかと考える。

### **常に手直しを重ねて**

日々変容する子どもの実態に応じた個別の指導計画を作るためには、見直しや修正が不可欠であると考えられる。年度当初の子どもの実態から立てた目標も、年度途中に子どもの実態を見直し、変化に合わせて目標も見直し、修正したり付け加えたりする必要がある。そのときの実態に応じた目標を立て直すということが大切なのである。

目標を達成するための支援についても、支援が有効であったかどうかの評価を行い、有効でなかったのなら、別の支援の方法を考え直さなければならない。年度当初に考えた支援が有効である

とは限らない。手直しを重ねてそのときの子どものニーズに応じた支援を見つけ出ししていくことが求められるのである。

### **いつも全校体制の中で**

この「機動的な計画」を作成するためには、総合育成支援教育委員会での話し合いが欠かせなかった。事例としてあげてはいなかったが、A児の担任以外のたくさんの担任も、自分の困っていることや不安なことなどについて色々な話をした。話しながら、自分一人で悩み自分一人で抱えていたことを他の教職員が共有してくれること自体に、まず1つ心が軽くなったようだった。総合育成支援教育委員会のメンバーが、「こんな支援を試みたらどう?」「このやり方はうちのクラスでは効果的だったよ」とアイデアを出してくれる。そこに、自分一人で悩んでいるのではない、みんなに支えられているのだという安心感が生まれるように感じた。月に1回の総合育成支援教育委員会は、その時の子どもの実態に応じた支援のアイデアを話し合うことができ、会議が終わると、「よし、この方法でまた頑張ってみよう」と元気が沸いてくるものになった。

また、その子どもの担任だけでなく、総合育成支援教育委員会のメンバーであるその他の教職員も、この「機動的な計画」の作成に参加することによって、子どもの実態を見つめたり、支援の仕方を考えたりする目を持つことにつながったと感じている。

さらに、総合育成支援教育委員会を充実させるために必要になるのが、総合育成支援教育主任のコーディネート力である。メンバーの意見をうまく拾い上げたり、子どもの実態と支援のアイデアを結びつけたり、みんなで考えていこうという意識を盛り上げたりすることで、より総合育成支援教育委員会が充実したものになる。

しかし、総合育成支援教育主任は、知識と技能、臨機応変に動けること等様々な力が必要な役目である。今後は複数の総合育成支援教育委員主任を置くことも視野に入れることが望ましいのではないだろうか。

また、今回総合育成支援教育委員会を充実させたことで、学校全体の総合育成支援教育に対する意識の高まりも感じられた。子どもの実態の把握の仕方やよい支援を、総合育成支援教育委員会の中だけでなく、全校に広め、全校体制として総合育成支援教育の環境を整え、教職員間の連携が図れるようにすることが大切である。

## 次へつなげるために

この個別の指導計画は、今の子どもの指導・支援のためのものであると同時に、今後の指導・支援の継続のためのものでもある。「引き継ぐ」ということを意識して記録を残していくことが大切である。子どもの実態については、今何がどの程度できるのか、得意なこと何なのか、できなかったことができるようになってきた経過や、継続して課題となっていること何なのか、など多くの情報がわかっているなければならない。支援についても、有効であった支援を引き継いでいくことができれば、新しい環境の中でも早いスタートが切れるのではないかと考える。このような必要な情報が盛り込まれた個別の指導計画を引き継ぐことは、新しい環境の中で、子どもが持っている可能性を引き出す近道と言えないのではないだろうか。

最後に、よりよい「機動的な計画」にするために今後考えていきたい2つのことについて述べる。

1つめに「子どもに知らせる個別の指導計画」という点について意識していかなければならないと考える。教師や保護者が作成する個別の指導計画とは別に、子どもに自分の課題を意識させるものが必要である。そして、その課題が達成できたかどうか振り返ることができるようなものを個別の指導計画として位置づける必要がある。「できない」ことを意識させすぎて自尊心を下げてしまうのはよくないが、自己理解させることは大切なことであると考え。自分は何が苦手で、その苦手なことをどんなやり方で補うのか、将来その苦手なことにどう付き合っていくのかを考えさせられるような支援が必要なのではないだろうか。

2つめは、「将来を見据えた個別の指導計画」である。将来の就労を目指して、今何を必要があるかというトップダウンの考え方と、今得意なことは何で、その力を積み上げて将来に生かすというボトムアップの考え方の両方を視野に入れて計画を立てていく必要があるということである。目の前のことだけでなく、将来、就労するために必要な力について考えるためには、家庭との連携は欠かせないものになる。子どもの将来がよりよいものになるように話し合う中で、家庭で行うこと、学校で行うことを一緒に考えられるのではないだろうか。今回事例としては挙げられなかったが、学校と家庭との考え方がなかなか同じ方向に向かないケースもあった。しかし、個別の指導計画の作成を機会に、子どもの将来を真ん中に置いて話し合い、子どもにとってよりよい支援や連

携が図れるようにしたい。

連携については、校外機関との連携についても、考えていかななくてはならない。今回の事例では、特に必要な場面はなかったが、福祉等の機関も含めていつでも連携が図れるようにしておき、個別の指導計画に記録していけるようにすることが望まれる。さらに、今後は個別の指導計画の幼・小・中・高・大学そして就労機関に向けての連携が必要になってくる。必要な情報が引き継げるように、記録を残していくことを考えなければならない。事前に相手校に情報を伝え、配慮できるようにすることで、全ての子どもが新しい環境の中で安心してスタートが切れるようにし、充実した生活を送れるようにしたい。

## おわりに

研究協力校での総合育成支援教育委員会では、どの先生方も支援の必要な子どもたちにとってどうすることが一番よいのかをととも一生懸命に考え熱心に話し合っていた。そして、それぞれの教室では、工夫を凝らして支援されている姿があった。実践を進めるにつれて、先生方の日々の努力や子どもたちの姿をもれなく、そしてなるべく負担にならないような方法で記録に残し、引き継げるようにできないかという思いが益々強くなった。この実践を通して、個別の指導計画を形式だけに終わらせるのではなく、指導・支援に活かせるものにしなければならぬと改めて感じた。

社会全体には、LD等支援の必要な子どもたちへの十分な理解が得られているとは言えない現状がまだまだあり、過ぎしにくい思いをしている子どもがいる。しかし、個別の指導計画を作成し、引き継いでいくことから、その子に関わる人々が理解を深め、子どもたちへのよりよい支援が始まるのではないだろうか。保護者と子どもが安心して教育に未来を託せるためにも、個別の指導計画を作っていかななくてはならない。そして、これからは、LD等支援の必要な子どもたちが、生涯にわたって、必要な支援を当たり前で受け取ることができ、持っている可能性がもっと広がるような社会を作っていけるようにしなくてはならない。

最後に、本研究の趣旨を理解していただき、快く協力していただいた京都市立洛央小学校の教職員の方々、保護者の方、そして子どもたちの頑張りによって研究が進められたことに心よりの感謝の意を表したい。

指導者の姿勢		具体的な支援
各 学 習 ス キ ル	聞くことへの支援	注意集中・多動性・衝動性の支援方法の具体例参照
	話すことへの支援	情緒の安定・対人関係・社会性の支援方法の具体例参照
	読むことへの支援	家庭に事前に伝え練習しておいてもらう。
		読む文字を指で追うようにする。
		行頭の文字を指で追うようにする。
		行頭に付箋紙を貼り、ずらしていく。
		文章の行間に薄い色で線を引く。
		単語のまとまりごとに／を引く。
		分かち書きにする。
		読みにくいところにラインを引く。
他の部分を隠す。		
読み仮名を多く打つ。		
字体やサイズを変える。		
文章の行間をあげたものを用意する。		
文章を拡大コピーして黒板に貼り、指示棒で追っていく。		
指導者の範読に合わせて読む。		
絵、写真、図、動作などを利用して内容が理解できるようにする。		
板書の文字を大きめに書く。		
文字を書くことへの支援	書きやすいペンや鉛筆、消しやすい消しゴムを使うようにさせる。	
	濃い鉛筆を使ったり、鉛筆にグリップをつけたりして書きやすくする。	
	罫線だけのノートではなく、マス目のノートを使う。	
	大きいマス目のノートを使う。	
	文作り等のプリントはマス目のものか罫線のものか選択できるようにする。	
	一画目を記入してやる。	
	一文字が書けるマス目の入った黒板のマス目に番号をつけておき、どのマス目から書き始めるなどを示す。	
	練習する字数を減らして丁寧に書けるようにするなど分量や書き方にバリエーションをつける。	
	コンピューターの漢字変換を使い、正しい漢字が選択できるようにする。	
	漢字の構成要素(へんやつくり)を色分けして示したり、部首の意味から理解できるようにする。	
板書をノートに写す場合は、書く順番を決めておいたり、書く場所に目印をつけたりする。		
子どもが書き終わった行から消していく。		
作文を書くことへの支援	テーマについてあらかじめ家庭に知らせておき考えておくようにさせる。	
	テーマについてあらかじめ大きな流れを提示し、何を書くのか明確にする。	
	字数を少なめにするなど心理的な不安を減らす。	
	写真など作文を書くときの手がかりを用意する。	
	絵日記のように文章だけでなく手がかりになるものを加える。	
ワープロを使用する。		
計算する 推論する ことへの 支援	書きたいことを話し、テープに録音したものを指導者が筆記し、それを書き写す(または自分で聞いて書く)。	
	視覚的な手がかりまたは具体物を使って1要素ずつ理解させる。	
	問題文を視覚的な補助手段を使って再構成する。	
	内容を整理して短くする。	
	キーになる言葉にアンダーラインを引く。	
	マス目のあるノートを使い問題を写したり計算したりするときの位取りをわかりやすくする。	
形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする。		
定規やコンパスは使いやすい大きさの物、見やすい目盛りの物を使用させる。		
学 習 ス キ ル 全 般 を 通 し て	学習形態の工夫	コース別学習・グループ学習・個別学習・一斉学習など内容に応じて変える。(何通りかの学習プリント、話の進め方のヒントカード、進行表の提示)
		様々な場面で選択肢を用意し、自分に合う課題や手順を選べる機会を設定する。
	個別指導	同一教科での授業の流れをできるだけ一定にする。(例:国語・・・音読→読み込み→質問タイム→漢字ドリルなど)
		協力指導体制(T.T)を活用した授業を計画する。
		机間巡視の中で適切な声掛けや指導をする。
	教材・教具の工夫	受け入れやすい接し方(距離、話し方等)で対応する。
		個別指導の時間を設ける。
		一緒に教材・教具を使いながら正しい使い方を確認する。
		子どもが意欲的に取り組める教材(興味を引く教材、視覚優位の教材～カード、イラストカード、図、絵、写真、指示棒など)を用意する。
		作業プリントは個人が自分に合ったものを選べるように用意する。
テストは、全員で一度本文や問題文を読んでから行う。		
個人が操作できる教材の数を用意する。(教科や学年の協力を得る。)		
具体物を操作できる場を設定する。		

## 個別の指導計画 支援方法の具体例 (人とのコミュニケーションでの課題)

指導者の姿勢	具体的な支援
<b>ルールの確認をする</b>	発表や話し合いのルールを決め、授業の始めに確認する。(声のボリューム等視覚的にわかるように提示しておく等)
	個人との約束を決めておく。(例:1時間に3回まで発言できる—3枚のカードを持たせておく等)
	順番が来るまでの流れを説明し、並ぶべき位置を視覚的に示す。
	「もう少しで順番が来るよ」「次だよ」などと声を掛けながら、順番を待つ練習を指導者と一緒にする。 勝ち負けのあるゲームなどをたくさん経験し、負けることに慣れる。
<b>グループ活動を活性化させる</b>	人間関係、活動の内容を考慮したグループ作りをする。
	活動内容をはっきりさせ、それが視覚的にわかるように提示する。
	指導者が適宜グループに入って適切な支援を行う。
	相手と調子を合わせる活動を多く取り入れ、相手に合わせることや協力することが必要なことを理解させる。(2人で物を運ぶ、二人三脚、同じペースで走るなど)
	指導者が休み時間などに他の子どもとの遊びの仲介者になり一緒に遊べるように声を掛けたり、指導者も一緒に遊んだりすることで仲間に入れるようにする。 活躍できる場面を意図的に作る。
<b>言葉で伝える場を設定する</b>	2人組→グループ→全体等 一人一人が発表できる機会を保障する。
	話したいことが伝えられるようにいくつかの選択肢を示したり、実物や写真や絵などを用意したりする。
	あらかじめ話す内容を書いてから発表させるようにする。
	「いつ」「誰が」「どこで」「どうした」という疑問詞や話型を提示し、それに合わせて話をさせるようにする。 うまく表現できないときは教師が代弁したり、話のポイントを整理したり、共感の言葉掛けをしたりして表現する意欲を持たせる。
<b>認め合う場を設定する</b>	相互評価・自己評価を取り入れる。(努力や成長を確認し合える機会を設定する。) 子どもの特性を考えて役割分担を考える。
<b>スキルを身につけさせる</b>	他人の気を引くためにしているよくない行動には反応せず場に応じて言葉で伝える言い方を指導する。(相手の表情や気持ちが読み取れないときは、絵カードなどで「今は怒っている。」など示して理解を助けるようにする。)
	問題行動への対処の仕方などをあらかじめ決めておき、一貫した態度や行動をとる。
	相手の言葉の意味や意図をそれとなく解説するなどして相手の気持ちを考える態度を養う。
	このような場面ではこのような話し方をするということを実際の場面で繰り返し指導する。
	会話を録音して自分の話し方を聞くなど意識できる場面を作り、その中で他の人との会話を通して同じ点違う点に気付くようにする。 子どもなりの理由で友達に攻撃的な態度をとったりしたときには、子どもの言い分は共感を持ってよく聞いた上で不適切な行動はそれとは別に悪いこととして理解させる。叩いたりしたときは、叩かれた人の身になって「痛い」ことを理解させ、謝罪させる。
<b>自分で感情のコントロールができるようにする</b>	感情がコントロールできないときはどうすればよいかを伝える。(感情をコントロールできなくなりそうときはその場を離れる、困ったときは周囲の助けを呼ぶ、思いを伝えるためのカードを使う等)
	落ち着くことができるような場所(保健室・校長室・空き教室)や自然環境(小動物・花壇・池等)を把握し、約束事を決めて自分で行けるようにする。
	感情がコントロールできないとき(パニック時)は、危険を回避してそっと見守るようにし(たくさんの言葉掛けをすると逆効果になることが多い。)、場合によってはその場所・場面から離す(タイムアウト)ようにする(自分からタイムアウトできるようになるとよい)。
	安定してから受容的に話を聞き(因果関係を図で示すなどして視覚的に整理したり、もう一度その場の状況を再現してロールプレイをしたりしながら)、原因となった状況を振り返らせ、自分の行動について考えさせる。 衝動的な行動に陥る前の子どものサインを見つけるようにする。
<b>こだわりへの理解</b>	好きなものから離れられないときは、場所や時間を決めて行ってよい時と行ってはいけない時を区別して約束を決める。
	こだわること以外に集中できる活動を設定する。 偏食については、単なる好き嫌いなのか感覚・知覚によるものなのかを見極め、無理強いせず少しずつ食べられる物の幅を広げていくようにする。周りの子どもたちにも説明し「特別扱い」にならないようにする。

## 個別の指導計画 支援方法の具体例 (自分をコントロールすることでの課題①)

指導者の姿勢	具体的な支援	
注意集中・多動性・衝動性	<p><b>指示の仕方 の工夫</b></p>	<p>注意を十分引きつけてから指示を出す。(手を叩く、笛や鈴などを鳴らす、静かにする、電灯を消す、さりげなく子どものそばに立って、子どもの肩などに手を置きながら、など)</p> <p>短くゆっくり話す。(一度に複数の指示を出さない。一文一動詞で。)</p> <p>話の見通しを持たせるためにあらかじめ要点を話す。</p> <p>大事なことは繰り返し話す。</p> <p>語調に変化をつける。(声の大きさ、抑揚、スピード、間の取り方)</p> <p>抽象語(あっち、こっち、たくさん、あと少し、だいたい、ちゃんと など)を少なくし、具体的に(時計の針が〇まで、あと〇個・〇回等)話す。</p> <p>否定ではなく、肯定的な表現で話す。(「廊下は走らない」ではなく「廊下は歩こう」、「～できなかったら、～しない」ではなく「～したら、～しよう」)</p> <p>名前を呼んだり、声掛けをしたり、アイコンタクトをとりながら注意を引きつけて話す。</p> <p>質問での追い込みを避ける。(「今、何の時間ですか!」ではなく「〇〇の時間です」「〇〇をします」)</p> <p>はっきりわかりやすく視覚で提示する。(短い言葉、箇条書き、絵や図、カード)</p> <p>教科によって黒板の使い方や板書の色の約束を統一する。</p> <p>全体に指示を出した後、個別に理解できているか確認する。</p> <p>課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて文字や絵などで示したり、リストを作成したりして随時確認できたり振り返ったりできるようにする。</p>
	<p><b>聞く姿勢がとれるようにする</b></p>	<p>視線を合わせる。</p> <p>言葉掛けをする。</p> <p>メモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所を決めて確認する。</p>
	<p><b>見通しを持たせる</b></p>	<p>授業の流れを示し、見通しがもてるようにする。(今何をするのか明らかにする。)</p> <p>集会などでは、内容を前もって伝えておくようにする。</p> <p>時計やタイマーを使用し、「この時間まで」「あと〇分」と予告する。</p> <p>準備・片付けの時間を設定する。</p> <p>予定を変更する場合は直前になって知らせるのではなく、事前に伝え変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する。(どうしても急な変更があったときは謝罪のこぼれがあると納得しやすい。)</p>
	<p><b>学習準備ができるようにする</b></p>	<p>予定表を使って学習の見通しがもてるようにする。</p> <p>適切な声掛けをしたり保護者との連携をとったりして忘れ物(無くし物)がないようにする。</p> <p>忘れた(無くした)場合を想定して指導者が必要なものを準備しておく。(全体の場での叱責は避ける。)</p> <p>必要最低限のものだけ持たせるようにする。</p> <p>自分の物と他人の物の区別がつくように、シールや目印、名前などを必ずつけるようにする。</p> <p>連絡帳やメモを活用して持ち物や連絡事項などを自分で確認する習慣をつける。</p> <p>忘れ物がなかったときには褒める。</p> <p>学習用具の机上準備の仕方を図(絵や写真でも)で示したり準備のタイミングを合図で知らせたりする。</p> <p>課題のどこから始めるのか、どこまで終わったかをわかりやすくするために付箋を付けたリシールを貼ったりするなどの目印をつける。</p>
	<p><b>危険についての指導</b></p>	<p>危険につながることを繰り返し教える。</p> <p>ルールの中には、絶対に守らなければならないものと大目に見てもよいものがあることを教える。(絶対にしてはいけないこと例:殺人、礼節例:食卓のマナー、違法だが悪とはいえないもの例:高速道路でのわずかな超過スピード、文化・社会の中での規範)</p> <p>できるだけ環境を整える。(危険な物を周りに置かない。)</p>
	<p><b>整理整頓ができるようにする</b></p>	<p>子どもが整理整頓できるように箱やラベルを活用し、何をどこへしまえばよいか一目瞭然になるようにする。</p> <p>かばんや体操服の置き場所などクラス全員が同じになるようルールを決める。</p>

## 個別の指導計画 支援方法の具体例 (自分をコントロールすることでの課題②)

指導者の姿勢	具体的な支援
注意集中・多動性・衝動性	机やいすの周りを整理整頓しておく。(指導机も整理整頓しておく。)
	机や椅子の高さが合っているか確認する。
	作業がしやすいように大きめの机を用意したり、立って作業できる場所を設定したりする。
	安定する座席の位置にする。(窓際は気が散りやすい、前方は指導者の指示が届きやすい、2列目は前の席の子どもを模範にしやすい、相性のよい子の近くに、など子どもによっても違う。)
	掲示物を整える。(気が散りやすいと感じたらなるべくシンプルにしたり、後ろに貼ったりする。)
	黒板を整える。(日付や今日の予定以外のものは書いておかない、色とりどりのマグネットやカード類は貼っておかない、必要ならば補助黒板などを利用する等)
	生き物などは目に入ると気が散りやすいのでなるべく遠くに置く。
	時計や表示などを子どもが見やすい位置に設置する。
	活動を妨げるような音をださない配慮をする。
	カーテンをひくなどして刺激を調節する。
	学習しやすいような温度、湿度になるようにする。
待つ姿勢を心掛ける	集中するときのサインを決める。
	視線を合わせる。
	適宜声掛けをする。
導入の工夫をする	興味をひく導入を工夫する。(前時の学習内容の〇×クイズ、テンポよい発問、フラッシュカード等で復習するなど。)
	集中するゲームを取り入れる。
	始まりや活動の変わり目の合図をはっきりさせる。(サイン・音楽・フラッシュカードなど)
めりはりのある授業を展開する	静→動→静の流れを入れる。(授業の山場を作る。)
	活動の間に気分を切り替えられるような時間を設定する(例：配り係や黒板消し係など動いてもよい場面を作る。)
課題が達成できるようにする	達成可能な問題数を設定する。(できたという成功体験を積み重ねられるようにする。)
	課題ができれば褒め、次への意欲付けを行う。
	課題の提出期間を長くしたり短くしたりして調節する。
	やることをカードや表に書き、できればシールを貼るなどして目に見える形で達成できたことを実感させる。
	できたらご褒美(好きな遊びができる、休憩ができる、など)を与える。
	ご褒美がもらえるための約束(取り決め)を確認する。
休憩時間の活用	テストには集中しやすい環境と十分な時間を与える。(場合によっては個別に行う。)
	テストの解答において許容度を広げる。(例：漢字のとめ、はねなど)
休憩時間の活用	休憩時間に思いっきり身体を動かす活動を多く取り入れる。(バランス感覚の要る遊び、回転運動をする遊びなどが有効)

## 個別の指導計画 支援方法の具体例 (その他)

その他	情報の共有・連携	教職員間で児童の様子や指導について情報交換する。
		保護者と連絡を密にとり支援について一緒に考えるようにする。
	普段の心掛け	自分から進んで行動した時や小さな成功や当たり前のことであっても適切な行動(いすに座っている、大声を出さないなど)をしたときは、褒めたり全体に紹介したりする。
		他の子どもたちがその子の特性を理解できるように工夫して伝える。
	常に子どもの言動の理由を考えるようにする。	

* 「支援方法の具体例」については、以下の文献を参考に作成した。

渥美義賢「LD・ADHD・高機能自閉症等の指導内容と自立活動」『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に関する研究—LD, ADHD等の指導法を中心に—』独立行政法人国立特殊教育総合研究所2006. 3, 前掲(11)p. 28, (22)pp. 76~77