

第5章 小・中学校における個別の指導計画

第5章 小・中学校における個別の指導計画

1. 個別の指導計画の役割

個別の指導計画については、平成16年1月の文部科学省「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手支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」において以下のように記されている。

『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。平成11年3月告示の盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領において、重度障害者の指導、自立活動の指導に当たり作成することとされており、小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒についても、必要に応じて作成することが望まれる。』

障害のある児童生徒を生涯にわたって支援する視点から、教育、医療、福祉等の関係機関の関係者及び保護者等が児童生徒の障害の状態等に関わる情報を共有化し、一人一人のニーズを把握して、教育的支援の目標や内容、関係者の役割分担などについて計画を策定するのが「個別の教育支援計画」である。これに対して「個別の指導計画」は、一人一人の児童生徒に対して効果的な指導を行うために教育課程を具現化したものであり、教科や領域ごとに、一人一人に関して具体的な指導目標、内容・方法等を示したものである。

あらゆる「計画」には、「作成(Plan)」「実施(Do)」「評価(Check)」「改善(Action)」のプロセスとサイクルが大切であり、「個別の教育支援計画の策定」「個別の指導計画の作成」においても、PDCAのプロセスとサイクルを通して教育的支援をよりよいものに改善していくことが望まれる。

上記のガイドラインを参考に、小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒に対する個別の指導計画の役割を整理すると以下ようになる。

- (1) 一人一人の障害の状態に応じたきめ細かな指導が行える。
- (2) 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。
- (3) 校内の教職員の共通理解や校内体制づくりに役立つ。
- (4) 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。
- (5) 児童生徒自身にとってもめざす姿が明確になる。
- (6) 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。
- (7) 引継ぎの資料となり、一貫性のある指導ができる。

2. 書式及び記載内容

個別の指導計画は、作成することよりも活用すること、どのように役立てるかが最も重要である。日々の指導の実践が効果的に行われるように、指導に携わる複数の教師が情報を共有化し、指導の一貫性や統一性を図るためのものであり、担任が替わっても継続的な指導が

できるように引き継がれるものである。

（１）書式及び記載内容

個別の指導計画の書式や記載内容について、文部科学省では特に定めてはいない。小・中学校の現場では、必要な部分だけを書きとめた比較的簡便なものから、児童生徒の情報が詳細に記されたものまで様々な書式のものが使用され始めている。学習面や行動面等の領域で整理したもの、教科ごとに計画したもの、指導時間で分けたもの等いろいろ工夫が見られるが、実際に学校で活用している例はまだ少ない。

小・中学校における個別の指導計画は、学級担任や教科担任を中心に特別支援教育コーディネーター等が協力して立てていくことが想定される。経験の浅い担任でも指導の焦点が絞りがやすく、目標を適確に把握して指導できるように、書式や記載内容については活用のしやすさを優先すべきである。個に応じて作成すべきものであるが、一人一人に応じて書式を変えるよりも、ある程度学校で書式を決めておく方が取り組みやすいと思われる。作成に当たっては、学級担任や教科担任が、自分の行っている指導・支援の工夫や配慮をまず書き込み、足りない情報等を校内委員会等において話し合い、付け足していく方法が進めやすい。

記載内容については、教育的ニーズの把握のための「実態把握」、目標や指導内容、手立て、方法等を記した「指導計画」、そして指導実践の「記録」と「評価」までが入る。それらがA4版2～3枚程度になっていると、記入者の負担は少なく、指導経過の中での児童生徒の変容に合わせて随時修正がしていける。記入に当たっては、担当する複数の教師の意思の疎通と共通理解が図れるように、また、保護者や専門機関の関係者とも情報を共有化するために、できるだけ専門的な用語は避け、誰にでもわかりやすい表現に心がけることも大切である。

書式については、文部科学省の「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）」に、資料として個別の指導計画の様式例が目的別にいくつか示されている。また、本研究の成果として作成した「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」に掲載している『子どもと教師のための支援シート』は、気づきから実態把握、実態から目標設定、目標から指導内容や手立ての工夫等、校内委員会等で個別の指導計画を作成するにあたり、気づきから校内支援を検討するための児童生徒の情報を整理しやすいシートになっている。（第2章参照）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">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） |
|---|

短期目標に合わせて定期的に評価することにより、指導計画は見直し改善していくようにする。必要に応じて、指導計画は修正したり書き加えたりすることになる。指導の記録と共に個人用のファイルを用意し、綴じ込んでいくようにすれば、指導者が活用しやすい。実態把握の情報については、学校で保管している他の調査票と重なる場合もあるので、コピーを取るか資料のある場所を明記すればわざわざ転記する必要はない。

(2) 作成者

小・中学校における個別の指導計画は、日常の行動観察から最も児童生徒の状態がわかっている通常の学級の担任を中心に作成していくことが望ましいが、多くの通常の学級の担任にとって、学級経営という視点での経営案は作成したことがあっても、個々の児童生徒についての課題を分析して深く掘り下げていくという経験は少ないと思われる。現状では、通常の学級の担任が一人で実態把握から課題や目標を絞り込み、指導計画を立てていくことはかなり難しい。特別支援教育コーディネーター、特殊学級担任、生徒指導や教育相談担当の教師、養護教諭等の校内委員会のメンバーが協力し、児童生徒の情報を整理しながら話し合い作成していくことになる。

特別な教育的支援が必要かどうかの判断や具体的な支援の手立て等については、必要に応じて、専門家チームや巡回相談員、支援担当地域の養護学校の教師等からも専門的な視点からの指導・助言を受けるようにする。また、通級による指導を受けている児童生徒の場合は、通級指導教室の担当教師も作成にかかわり、通級指導教室において受けている指導内容等について、在籍学級の個別の指導計画に反映させるようにする。

A. 通常の学級だけで指導を受けている子ども

作成に関わる者

- 1) 通常の学級担任 ◎
- 2) 校内のコーディネーター ○
- 3) 特殊学級or通級指導教室の担当教師 ○
- 4) 校内委員会のメンバー ○
- 5) 専門家チーム、巡回相談員 △
- 6) 支援担当地域の養護学校教師 △
- 7) 保護者 △

B. 通常の学級に在籍して通級による指導も受けている子ども

作成に関わる者

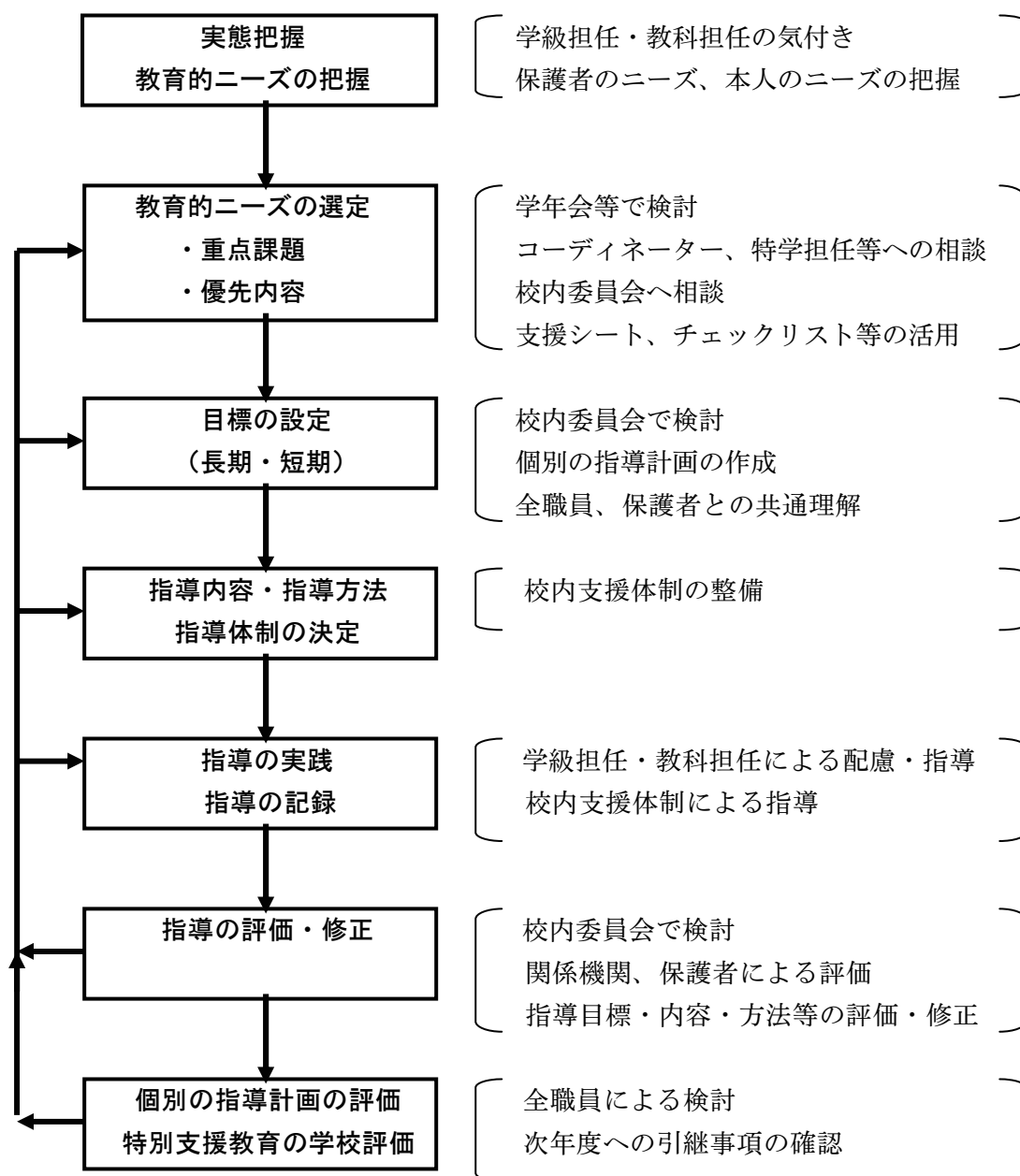
- 1) 通常の学級担任 ◎
- 2) 通級指導教室の担当教師 ◎
- 3) 在籍校のコーディネーター ○
- 4) 校内委員会のメンバー ○
- 5) 専門家チーム、巡回相談員 △
- 6) 支援担当地域の養護学校教師 △
- 7) 保護者 △

◎は責任者orキーパーソン
○は必要な作成支援者
△は関係者

3 作成の手順

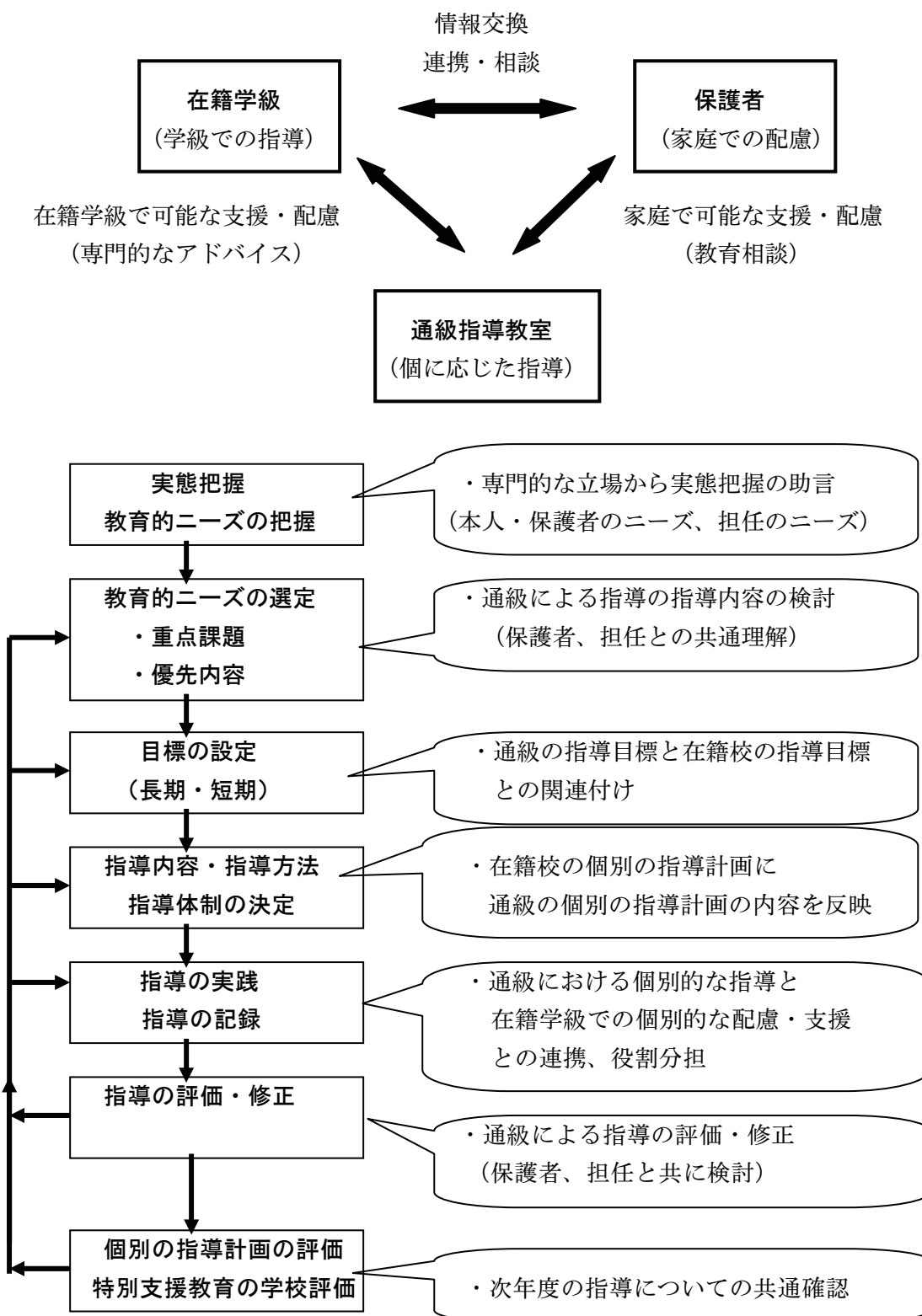
作成に当たっては、担任が一人で考えるのではなく、学年会や他の教師からの情報を得たり、保護者から家庭生活の様子を聞いたり、また、専門機関から諸検査の結果等の資料を適切に得たりしながら実態把握を行い、校内委員会において、コーディネーターを中心に重点課題や優先内容についてよく協議し、作成していく。

【個別の指導計画作成の手順】



【通級指導教室との連携】

通級による指導を受けている場合には、個別的な指導の場である通級指導教室での指導と在籍学級の中での担任による指導との役割分担を明確にする。在籍学級での個別の指導計画を作成するに当たっては、通級指導教室の担当との連携を密にし、通級で作成された個別の指導計画の内容が反映されるようにしていく。（記入例1、記入例2）



記入例1 通級指導教室（情緒障害）－実態把握－

児童名	○ ○ ○ ○	在籍校	○○小学校○年○組	作成日	○○年○月 日
保護者の願い ・落ち着いて学習に取り組む。 ・友達となかよくする。 ・相手の話をきちんと聞く。		家庭・地域の様子 ・スイミング（週1回） ・学童保育（週3回）		関係機関 ・地域療育センター （担当：○○）	
対人・社会性 ・大人には人なつこいが、子どもには自分から関わりを求めない。 ・夢中になるとまわりの状況に関係なくいつまでも続けている。					
行動・情緒 ・些細な刺激に注意が逸れやすく、落ち着いて席に着いていることが難しい。 ・興味があることに対して興奮しやすい。					
コミュニケーション ・相手の話を最後まで聞かないため、思い違いが多い。 ・一つの話題で会話することが難しく、話題が転々としてしまう。					
認知・学習 ・書字に困難がある。筆圧も弱く苦手意識がある。絵を描くことは好きである。 ・記憶力がよく、駅名や虫の名前などをよく覚えている。					
運動・動作 ・全身を使った協応運動のバランスが良くない。 ・はさみやのり付けなどの微細な運動にもぎこちなさが目立つ。					
生活習慣 ・持ち物の管理が難しく、忘れ物やなくし物が多い。 ・整理整頓が苦手で、机のまわりやロッカーから物が出ていることが多い。					
通級指導教室の様子 ・だれに対しても親和的であるが、特定の相手に対しての意識が薄い。 ・自分の興味や関心が優先した言動が多い。 ・文脈や経緯から状況を読み取ることが難しい。 ・興味のあることないことで集中の差が激しい。 ・粗大運動、微細運動ともに協応が良くない。			在籍校の様子 ・一斉で活動することが難しい。 ・授業中の立ち歩きが多い。 ・ちょっとしたことに注意が逸れやすい。 ・予想のつかない突飛な行動をとることがある。		
担当の願い ・相手に注目して対応する。 ・場面や状況に意識を向ける。 ・集中して最後までじっくり取り組む。			学級担任の願い ・落ち着いて学習に取り組む。 ・自分の持ち物を管理する。 ・話を最後まで聞く。		

記入例2 通級指導教室（情緒障害）一月別指導計画ー

○ 月				
指導場面		指導内容	指導のねらい	支援の手立て
小 集 団 指 導	朝・ 帰 り の 会	当番活動 持ち物調べ 予定の確認 ふりかえり	・ 係の役割を意識する。 ・ 二人組で協力して活動する。 ・ 自分の持ち物を意識して管理する。 ・ 学習の予定をプリントに書き、一日の見通しをもつ。 ・ 自分の行動の一日をふりかえる。	・ 手順表などの視覚的な手がかり ・ リストや図を活用 ・ 一時間ずつ確認 ・ ふりかえりシート
	社 会 的 ス キ ル	絵画配列 （お話づくり） ジェスチャー	・ 時間の推移や因果関係がわかり、簡単なお話をつくる。 ・ ことばを使わずに身体表現で相手に伝える。 ・ 出題者に注目して解答する。	・ 「そして」「それから」等指導者が接続詞を補足 ・ 話さないためのマスク ・ 伝わりやすいモデル ・ ステージなどの活用
	集 団 遊 び	カードゲーム フルーツ バスケット	・ 相手を意識して活動する。 ・ 順番やゲームのルールを守る。 ・ 勝ち負けに対して適切に対応する。 ・ ルールに従って活動する。	・ 順番を番号等で明示 ・ 個人用のルールカード ・ 適切な対応を評価 ・ ルールを大きく表示
	運 動	動物歩き サーキット 風船 バレーボール	・ 全身を使いバランスよく運動する。 ・ 困難でもあきらめずに最後まで取り組む。 ・ チームで声をかけ合い、協力して活動する。	・ 側で身体の動きを補助 ・ できているところを評価 ・ 声のかけ方のモデル ・ 協力していることを評価
個 別 指 導	こ と ば ・ 数	スリーヒント クイズ カルタづくり 絵描き歌	・ ヒントを最後まで聞いてから答える ・ 絵を手がかりに簡単な文章を考えて書く。 ・ 勝手に描かずに、歌の指示に合わせて描く。	・ ヒント記入用紙 ・ 書く前に話をさせ修正 ・ 一つ一つの区切りを強調
在籍校 の様子		・ 友達との関わりはまだ少ないが、誘われると受け入れる場面が増えている。 ・ 会話は一方的なものばかりではなく、自分が理解できないと聞き返すなど相手を意識したやりとりが出てきている。 ・ 班での活動は参加できる場面が増える。大勢の中ではまだ順番やルールへの意識は薄く、割り込んだり好きなときに取り組んだりする。 ・ 夢中になっているときでも、指示で切り替えができるようになってきている。		

4 作成上の留意点

（１）気付き

特別な教育的支援が必要かどうかの鍵を握るのは、担任の気付きであるが、判断はとても難しい。学級全体に落ち着きがないと、担任は集団指導に重きを置き、個々の特別な教育的支援にまで手が回らない。個々の目先の行動への対応に追われると、学級集団がまとまらなくなる。LD・ADHD等の児童生徒は、うまく取り組めない面はあるが、上手に取り組める面もあるため、特別な支援の必要性を担任は感じにくい。発達障害という視点よりも、「わがまま」「やる気がない」等の態度の問題と捉えやすい。しかし、性格特性であっても、家庭環境に問題があっても、発達障害が背景に考えられる場合でも適応状態に困難さが見られるのであれば、そこに何らかの支援が必要であることに変わりはない。学級担任の「少し気になる」ことが「気付き」の出発点となる。

学級担任や教科担任が特別な教育的支援の必要な児童生徒に気付いたら、担任が一人で抱え込まずに、まず学年会等で話し合い、支援の手立てを工夫してみる。学年単位での対応が難しい場合は、コーディネーターや特殊学級担任等に相談し、校内委員会での事例検討に出していくようにする。

日頃の行動観察から、「いつ」「どこで」「どのような時に」「どんな問題が起きるか」、つまりきや困難さの様子を把握しておくことが大切である。授業中の態度や友達関係の様子などから、児童生徒が出している小さなサインを見のがさない目をもつことを担任には期待される。また、担任が見逃していたり見誤っていたりする面を、他の学級や学年の教師が気付き、補っていけるように、常に児童生徒のことについて教師同士が情報交換できるような学校の雰囲気づくりも大切である。

（２）実態把握（教育的ニーズの把握）

実態把握は、個別の指導計画を作成するもとになるものである。指導に携わる者及び関係者の共通理解が重要であり、話し合いの資料としての情報を共有化するために、シート等を活用していく。

学校生活の様子については、学級担任が書きやすい視点で整理するとわかりやすい。学習面、行動面、対人関係等の領域で分類したり、学習面をさらに教科ごとに分けたりする方法もある（資料１、資料２、資料３）。どうしてもうまく取り組めていない面ばかりに注目しがちになるが、得意な面やよいところも取り上げることで、児童生徒の全体像が見えてくる。学校生活の様子だけでなく、家庭生活や地域での様子等、関わりのある人たちから情報を集め、できるだけ多面的に実態を捉えるようにする。

支援の対象となる児童生徒のつまりきや困難さが、LD・ADHD・高機能自閉症等の特性から生じているかどうかを見きわめるためには、行動観察だけでなく、チェックリスト等を活用するようにする。また、認知発達の特性を把握するために、WISC-ⅢやK-ABC等の心理検査を実施して資料とする。医療機関等の専門機関を利用している場合は、必要に応じて、障害の状況や諸検査の結果等の情報を得るようにするが、その際、児童生徒の状態像を診断名や障害名による特性にあてはめて見すぎないようにする。チェックリストの活用についても、発達障害の視点から児童生徒の特徴をつかむ必要があるかどうかを見るためであり、障害かどうかを判

断するためではないことに留意が必要である。

実態把握をもとに校内委員会等で事例の検討をしながら、特別な教育的支援の必要な児童生徒について個別の指導計画を作成していく。実際には担任を中心にコーディネーターや特殊学級担任等の協力を得ながら作成していくことになる。まず、担任が特別な教育的支援の必要な児童生徒に対する自分の捉えとこれまで行っている配慮や支援の工夫についてまとめ、それをもとにシート等に整理した実態と照らし合わせながら話し合いを進めていく。つまずきや困難さについて考えられる原因や背景、これまでの配慮や支援の工夫についての効果や問題点等から現状の課題を整理し、これからの特別な教育的支援について検討していく。必要に応じて、教育委員会に設置された専門家チームや巡回相談員、支援担当地域の養護学校の教師、通級指導教室の教師、関係機関の専門家等からも指導・助言を受けるようにする。

文部科学省の調査で6.3%と示されたように、校内で特別な教育的配慮の必要な児童生徒は数人いる可能性は高い。事例の検討は限られた時間の中で効率良く進めることが求められる。対象となる児童生徒の膨大な資料を必要とせず、課題を絞り込んで話し合いを進めることができるインシデント・プロセス法などは、自分ならどう考えるという参加型であるため、校内研修会や学年会等で教師がグループで取りくみやすい事例検討の方法の一つである。

事例検討の目的は、複数の教師により子どもを多面的に捉えること、課題についての共通理解を図ること、課題の把握から目標を設定すること、そして参加者全員で具体的な支援のアイデアを出し合うことである。

支援内容の検討に当たっては、以下のような点がポイントになる。

- ・事例に対しての具体的な支援になっていること。
- ・事例提案者（学級担任・教科担任）にとっても支援になっていること。
- ・学級の他の児童生徒への支援にもつながるものであること。
- ・毎日の指導の中で、実行し継続できる支援内容であること。
- ・指導の評価の基準が明確になっていること。

目標を決めて指導の計画を立てていくためには、担任のニーズだけでなく、本人のニーズ、保護者のニーズを明らかにしておくことも大切である。ニーズがなければ指導の成果は期待できない。担任が特別な教育的支援が必要と感じても、本人や保護者のニーズがそれほどない場合もある。その場合には、本人や保護者にニーズが出てくるまで、情報交換をしながら話し合いを続けることも必要になる。

（３）目標の設定

目標は実態把握に基づいて立てる。対象となる児童生徒の教育的ニーズに合った適切な目標でなければならない。特にLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の場合は、学校生活における課題がたくさん出てくることが考えられるので、認知面や行動面に留意しながら、重点課題や優先内容を絞り込んでいくことが必要になる。長期的な観点と短期的な観点で、児童生徒が達成可能な目標を設定する。立派な目標を立てても、実現が難しい目標では達成意欲につながらない。そのためには、指導内容を段階的に取り上げ、具体的な目標を設定するようにする。また、目標は達成したことを確認できることが大切であり、できるだけ客観的な評価ができるように表記の仕方等を工夫する。

目標設定のポイントとなる観点には以下のようなことがある。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①つまずきや困難さの実態把握に基づいて立てる。②達成が可能な目標を立てる。③達成が観察できる具体的な表現を使う。④現在の達成レベルとこれからの目標レベルを明らかにする。⑤複数の目標を一つにしない。⑥目標達成の評価の基準を明確にする。⑦段階的になるように工夫する。⑧教師の手立てではなく子どもができることを目標にする。 |
|---|

（４）指導内容・方法、支援体制の決定

特別な教育的配慮の必要な児童生徒への指導は、本人への課題設定等の個別的な対応（指導内容の個別化）と学級集団の中での個別的な対応（指導方法の個別化）の両面から考えていく（記入例３）。目標に照らして、めざす姿を明確に意識して指導していく。特にLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の場合は、学習面のつまずきの状態からつまずきに対する指導のみを考えるのではなく、つまずきの原因をよく分析して、一人一人の特性に応じた支援の手立てを考えていく必要がある。また、まわりから認められることで自己評価を高め、自己有能感を得ていくことを念頭に置くことも大切である。学級からの取り出しで、困難さに対する個別的な指導を行うだけでなく、集団の中で評価される場面をできるだけ設定していくようにする。そのためには、学級の児童生徒がお互いを認め合える学級集団をつくっていくことが重要である。

本研究で作成した「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」は、つまずきについての見方と指導方法について、教室における指導・配慮とより個に応じた指導という２つの観点でまとめ、具体的な指導・配慮についてわかりやすく工夫してある。（第２章参照）

支援の手立てには以下のようなことがポイントになる。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①教材・教具の工夫 ②指示・教示の工夫 ③学習場面の工夫 ④集団編成の工夫⑤活動内容の工夫 ⑥援助の方法の工夫 ⑦手順や計画の工夫 ⑧指導体制の工夫 |
|---|

校内支援の体制については、各学校における人的配置や物的環境整備にも大きく左右されるが、一人一人の教育的ニーズに応じた体制をできる限り整備していく。現状では無理という姿勢では、いつまでたっても体制を整備することは難しい。指導の担当者、指導の場等、現況にどのような工夫ができるかを考えながら、計画を立てていく必要がある。

記入例3 個別的な指導、学級の中での配慮

課 題	支援の手立て		評 価
	個別的な指導	学級の中での配慮	
・板書を写すのに時間がかかる	・個別に声かけをして黒板に注目させる ・ノートと黒板の書式を揃える	・大事なところは色で目立つようにする ・ワークシートを使う	
・算数の文章題が苦手	・問題を読み上げてから解かせる ・大事なところに下線を引かせる	・絵や図を使って出題する ・問題文を論理的に整理する	
・学習の準備や片づけができない	・個別に声をかけ、一つずつ確認する ・個人用の整理箱を用意する	・大きな手順表を掲示する ・机やロッカーの整理の仕方を図示する	
・給食や掃除等の当番活動に参加できない	・教師や友達とペアで活動させる ・個人用の手順表を使う	・慣れるまで活動内容や場所が決まった担当にする	
・予定の変更に対応できない	・事前に何度も説明する ・個人用に図・表を使う	・変更前、変更後がわかる大きな図・表を使い説明する	
・指示に従えず、自分勝手な行動が多い	・1回にひとつの指示を具体的に指示する ・適切な行動はすぐにほめる、ポイントにする	・活動の流れや行動のルールをわかりやすく説明する、図示する ・友達のよいところを認め合うようにする	
・思っていることをうまく話せない	・「だれ」「いつ」等に合わせて話をさせる	・適切なことばを補いながら話をさせる	
・思いついたことを場面に関係なく一方的に話す	・相手の話を最後まで聞いてから話すように声かけする	・話すときは手を挙げるルールを徹底する	
・注意の持続が難しく最後まで取り組めないものが多い	・個別に声をかけ活動に集中させる ・課題の量を調整する	・最後まで到達できなくても、できたところまでを評価する	
・教科書の音読で読み誤りが多い	・コピーして文節で区切ったプリントを用意する ・定規をあてて読ませる	・友達が読むときも指でなぞらせる ・意識してゆっくり読む	

（５）指導の実践と記録

特別な教育的支援は、指導の担当者が変わっても継続されなければならない。指導の実践について、できるだけ具体的に必要事項を記録しておく必要がある。指導の記録は評価のための重要な資料になることを念頭に置き、小さなことでもこまめに記載するようにする。「誰が」「いつ」「どこで」「どのような」指導を行い、児童生徒が「どう反応したか」、そして指導者は「どのように対応したか」等についてわかるようにする。

記録事項については以下のようなものを入れておきたい。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①指導者名、指導時間、指導期間②指導場面、指導の形態（集団・少人数・個別）、状況等③指導内容と具体的な指導のねらい④児童生徒の様子（意欲的、消極的などの取り組みの様子も含めて）⑤活用した教材・教具⑥手立ての工夫や配慮事項 |
|---|

（６）評価

評価には、目標に対する児童生徒の評価（変容）と指導や手立てに対する評価、そして個別の指導計画や特別支援教育に関する総括的な評価が考えられる。

児童生徒の評価は、できるだけ基準を明確にし、客観的な評価を行う。「かなりできる」「だいたいできる」等のあいまいな表現は避け、達成が観察できる具体的な頻度や回数等の表現を使うようにする。また、例えば自立を目標にした「一人でできる」という表現にも段階がある。「すべて一人で」から「声かけで」「指さしで」「軽く手を添えて」等、指導前の状態によってはいずれも「一人でできる」という評価に該当してしまうことになりかねない。目標の達成が場面によって異なることもある。その場合は、場面ごとの評価を明記するようにする。指導内容と指導のねらいに対しての児童生徒の反応を記載した日々の記録が、評価のための資料となる。指導の記録の用紙に評価の欄を設けておくとし書き込みやすい。また、目標が一度達成したように見えても、必ずしもそのまま安定していくとは限らない。目標が達成できたという評価をしてもそれで課題を終わりにしないで、その後の経過を確認することも必要である。

指導や手立てに対する評価は、指導者が替わったり引き継いだりする場合にも重要な事柄であり、指導者間で共有化することが不可欠である。見直しが必要なところは随時、改善を図っていくが、効果的な指導や手立てについてもきちんと記し、伝えていく。

児童生徒の評価と指導や手立てに対する評価については、個別の指導計画で決めた一定の指導期間ごとに見直し、改善を図っていく。総括的な評価については、学校の運営計画とも関連付けて年度末の反省と共に行うことになる。いずれも評価のための記録用紙等を活用し、保護者や関係者が客観的な視点で評価し、情報を共有化できるようにしておく。（資料４、資料５）

小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒に対する個別の指導計画は、盲・聾・養護学校や特殊学級に在籍する児童生徒の場合とは異なり、個別の指導計画に学校の教育課程の内容のすべてを網羅する必要はない。特別な教育的支援が必要と思われる児童生徒の具体的な支援内容が記載されるものであり、特定の領域の特化した内容になることも考えられる。大切なのは、個別の指導計画を作成することがゴールではなく、話し合いの結果としてまとめられた個別の指導計画をいかに適切な支援として活用していくかである。特別な教育的支援が必要な児童生徒への支援が、学級の他の児童生徒への支援にもつながり、教師の指導や保護者の養育にとってもメリットがあることが理想である。

この章では、小・中学校における個別の指導計画について、基本的な在り方と作成の手順について取り上げた。毎日の指導に直接携わる通常の学級の担任を中心に作成していくことになるが、個々の事例について特化して情報を深く掘り下げていくという経験は必ずしも豊富とは言えない教師が多い。専門的知識を提供できる立場にある特殊学級や通級指導教室の教師、特別支援教育コーディネーター等がサポートしながら協力して作成していくことになる。たしかに児童生徒の実態は多面的に捉え、情報をたくさん集めていくことは重要なことであるが、特別支援教育はすべての教師がその担い手になっていかなければならないことを考えると、はじめからたくさんの情報が盛り込まれた膨大な資料を作成するよりも、まず、経験の浅い通常の学級の担任でも取りかかることができることから始めていきたい。作成した教師に負担感ばかりが重くのしかかるのではなく、教師自身が作成して良かったと思えることが大切である。そして、誰もがそう思えるように、校内研修や事例検討を繰り返しながら、学校全体のレベルを上げていくことが大切である。

最後に個別の指導計画の作成に当たって大切にしたい観点をあらためて上げておく。

- ① 校内のすべての職員で支援体制をつくる。
- ② 関係者の指導・支援の一貫性や統一性を図る。
- ③ 生涯を見通した目標と支援の手立てを考える。
- ④ 児童生徒の実態を多角的に捉える。
- ⑤ 学級の他の児童生徒の支援につなげて考える。
- ⑥ 指導に携わる教師への支援を考える。
- ⑦ 保護者への支援を考える。
- ⑧ 家庭や地域の教育的ニーズを踏まえる。
- ⑨ まわりの児童生徒や保護者、地域への理解を図る。
- ⑩ 医療、福祉等の関係機関と連携し、専門的な助言を受ける。

(笹森洋樹・大柴文枝)

<文献>

- (1) 文部科学省：小・中学校におけるLD・ADHD・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.
- (2) 柘植雅義編：通常学級での特別支援教育PDCA、教育開発研究所、2005.
- (3) 東京コーディネーター研究会：高機能自閉症、ADHD・LDの支援と指導計画、ジアース教育新社、2005.

資料

資料 1：個別の指導計画（プロフィール）

資料 2：個別の指導計画（教科・領域等）

資料 3：個別の指導計画（実態把握シート）

資料 4：総括的評価

資料 5：目標についての評価、手立てへの評価

資料 1 個別の指導計画（プロフィール）

氏名		学年 組	記入日 月 日	記入者
障害 の状 況等				
家庭 環境				
関係 機関				
学 校 生 活 の 様 子	領域	気になること・困っていること	興味のあること・得意なこと	
	学習			
	行動			
	対人			
	言語			
	生活			
本人 の 願い				
保護 者の 願い				
教師 の 願い				

資料２ 個別の指導計画（教科・領域等）

氏名		学年 組	記入日 月 日	記入者
教科・領域等	担当	目標・課題	具体的な手立て	評価
国語				
社会				
数学				
理科				
音楽				
美術				
保健体育				
技術家庭				
英語				
選択A				
選択B				

資料3 個別の指導計画（実態把握シート）

氏名	年 組 担任名
生育歴	家庭環境
諸検査結果	関係機関

支援が必要なこと
指導の方針

	学校での様子	これまでの対応
授業場面		
休み時間		
当番活動		

担任の願い	本人の願い	保護者の願い
-------	-------	--------

資料4 総括的評価

記入日 年 月 日

○目標に対する評価

評価項目	評価	検討課題
短期目標は妥当であったか	4・3・2・1 良 否	
短期期間は妥当であったか	4・3・2・1 良 否	
指導内容は適切であったか	4・3・2・1 良 否	
指導方法は適切であったか	4・3・2・1 良 否	

○全般についての評価

評価項目	評価	検討課題
実態把握は適切であったか	4・3・2・1 良 否	
優先課題は妥当であったか	4・3・2・1 良 否	
長期目標は適切であったか	4・3・2・1 良 否	
指導形態は適切であったか	4・3・2・1 良 否	
指導体制は適切であったか	4・3・2・1 良 否	
評価は適切になされたか	4・3・2・1 良 否	

【子どもについての評価】	【今後の方針】

資料5 目標についての評価, 手立てへの評価

対象児童 生徒	記載日	年 月 日	年 月 日	記載者
------------	-----	-------	-------	-----

単元名	本児の目標	設定の理由 (本児の実態)	目標の評価	↓	具体的な手立て	手立ての評価
教科 全体				↓		
国語				↓		
算数				↓		
他の 教科				↓		
生活 行動				↓		
家庭						