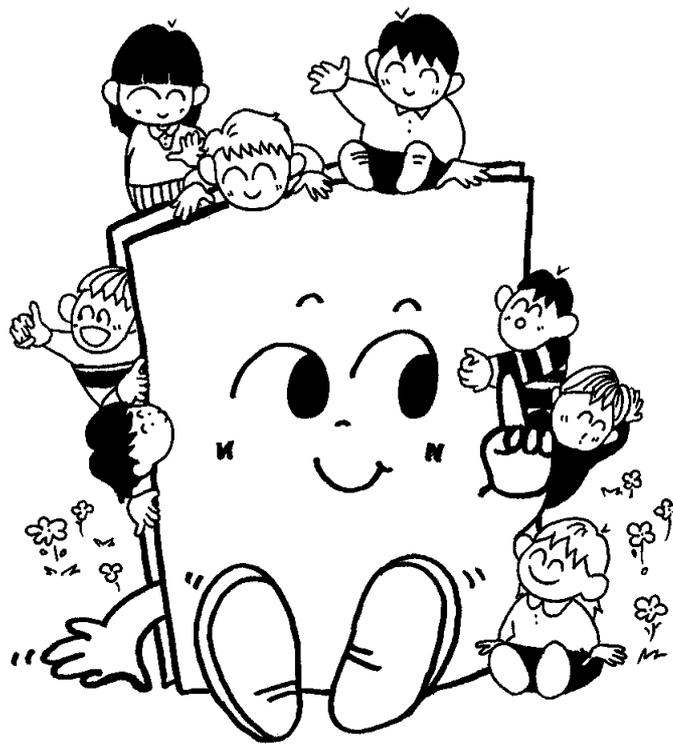


# 個別の指導計画 作成ハンドブック

～学習のつまずきへの  
ハイクオリティな支援～



(課題番号 14710118)

平成 14～16 年度 科学研究費補助金(若手研究(B)) 研究成果報告書

「学習障害児等の個別の指導計画作成支援マニュアルの開発に関する研究」

研究代表者 海津 亜希子

(独立行政法人 国立特殊教育総合研究所)

# 個別の指導計画 作成ハンドブック

～学習のつまずきへの

ハイクオリティーな支援～

## はじめに

この本は、平成 14 年度科学研究費補助金(若手研究(B)14710118)の助成を受けておこなわれた「学習障害児等の個別の指導計画作成支援マニュアルの開発に関する研究」をもとにして、まとめられました。研究の発端は、“LDの子どもたちに何か効果的な指導方法はないものか”という問いへの一つの答えを探すことにありました。

昨今、通常の学級の中で、状態像が理解しにくい子どもたちが存在すること、これらの子どもたちに対し、何らかの支援が急務であることがいわれています。LDの子どもたちも、支援を必要とする子どもたちの一部です。

「LDの指導法は？」と尋ねられ、即答できない背景には、LDと一口にいても、子どもによってあらず状態像が様々なことが挙げられます。つまり、LDという大きな枠で捉えつつも、個々を捉える視点が必要になるのです。

その子が“どういうつまづきをもっているのか、習得している部分・得意な力は何か、本人や保護者のニーズは何かなどの実態把握を行い”、“その子にあった目標を設定し”、“目標を達成するために、どのような指導の計画を立て”、“計画が適切であったかどうかの評価を行う”……。このように、個に焦点を当てた指導計画づくりがLDの子どもたちにとって不可欠であり、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になるかもしれないと思うようになりました。これが個別の指導計画に関心を持ち、取り組んだ所以です。

LDへのアプローチをきっかけに考え始めた個別の指導計画でしたが、気づいてみると、これは決してLDに限ったことではない、全ての子どもに通じる考え方であると今は感じています。

全ての子どもたち、そして、あらゆる場で子どもたちに向き合っておられる方々に、この本を贈りたいと思います。

独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

海津 亜希子

## 目次

### この本の趣旨と構成

#### 第 I 章 個別の指導計画とは？

個別の指導計画とは	1
個別の指導計画作成までの流れ	1
個別の指導計画を立てることのメリットとは？	3

#### 第 II 章 子どもを知るところからスタート～実態把握(アセスメント)～

実態把握(アセスメント)でのポイント	5
このプロセスでとらえること～「えがお君の場合」～	6
子どものつまずきを把握するツール	7
子どものつまずきの要因を探る	10

#### 第 III 章 指導・支援がめざす方向は？～目標の設定～

目標の設定でのポイント	13
このプロセスでとらえること～「えがお君の場合」～	14
いろいろなレベルの目標	15
目標として取り上げる領域	16
長期目標の設定の仕方	17
目標を考えていくうえで大切なこと part1	18
Quiz	18
一人の子どもについて複数の人と話すことの重要性 ～研究結果から～	19

#### 第 IV 章 具体的な指導・支援のマップを描こう～指導計画の作成～

指導計画の作成でのポイント	21
このプロセスでとらえること～「えがお君の場合」～	22
具体的(簡潔)かつ観察・評価可能な目標とは？	23
短期目標の設定の仕方	25
長期目標と短期目標の関係(2つのタイプ)	26

短期目標の中に含む条件とは？どのような手だてを用意したらよいか？	27
目標達成の基準	29
子どもの得意な学習スタイルを指導に活かす	31
個別の指導計画の具体例～「えがお君」を例に～	33
目標を考えていくうえで大切なこと part2	37
Quiz	37
<b>第V章 個別の指導計画をもとに本番開始～指導の展開～</b>	
指導の展開でのポイント	39
このプロセスでとらえること～「えがお君の場合」～	40
指導の際の一般的な配慮	41
日々の記録の取り方	47
<b>第VI章 つぎにつながる評価を！～総合評価～</b>	
総合評価でのポイント	49
このプロセスでとらえること～「えがお君の場合」～	50
評価の記述の仕方	51
数値化するのが難しい課題をどう評価するか	52
ゴールはつぎのスタートラインにつながる	54
個別の指導計画がもたらすメリットは～通常の学級での実践研究結果から～	55
<b>さいごに</b>	57
<b>個別の指導計画に関する研究をすすめるにあたり参考にした文献</b>	58
<b>資料</b>	63
①個別の指導計画作成に関するセルフチェックリスト	
②学習領域スキル別つまずきチェックリスト	
③学力のつまずき要因	
④個別の指導計画書式（長期目標と短期目標を対応させるタイプ） （教科で立てるタイプ 小学校/中学校用）	
⑤その他の書式（日々の記録用紙） （作文の評価用紙）	
<b>イラスト</b> （表紙および54ページ） 武重朋子（長野県立上田養護学校）	

## この本の趣旨と構成

### ● この本の趣旨

この本は、「個別の指導計画ってどんなもの？」「どうやって作ればいいの？」「作っているが、今のやり方でいいの？」などの疑問に対して、少しでもお答えできればと思っています。

さらには、次のような特徴をもっています。

◇ 通常の学級をはじめ、様々な場で、LD等の子どもたちとかかわっていらっしゃる先生方と行った研究をもとに書かれています。

研究を通して、個別の指導計画を作成することによる効果や、作成にあたっての課題が徐々に明らかになってきました。この本では、多くの先生方が、作成に際して難しかった内容について、特に詳しく述べています。

◇ LDと個別の指導計画との関係を重視しています。

通常の学級の中で、特別な支援を必要とする子どもたちの中にLDがいます。しかし残念ながら、「LDのある子どもたちには、こういう指導が効果的！」という端的かつ明確な内容を断言することはできません。なぜなら、LDといっても十人十色、子どもによって様々であり、10人いれば、10通りの指導法が存在するからです。したがって、その子どもにあった指導・支援を行うためには、その子どものことを知り、得られた情報からどのような指導・支援の方向につなげるかを考えるというプロセスが不可欠になります。これがまさに、個別の指導計画を作成していくプロセスであり、LDの子どもたちにとって、大きな支援の一つになると思われました。

◇ 学習面に焦点をあてています。

行動や社会性などの面でつまずきがある場合、周囲への影響もあることから、比較的対応が速やかになされやすい傾向にあります。指導や支援に関し、個別の指導計画が作成されることもしばしばです。一方、行動面に顕著なつまずきがみられず、学習面でのみつまずいている場合、その子どもに対する支援の優先度、緊急性は低くなりがちです。しかし、学校で学習に充てる時間の多さ、子どもにとって学習は基本的な営みであることから考えても、学習のつまずきを軽視することはできません。そこで、本書では特に学習面に焦点をあてた個別の指導計画作成につ

いて取り上げます。

◇ 全ての子どもたちの指導・支援に通じると考えます。

主にLDのある子どもを想定し個別の指導計画について話をすすめていきますが、これは決してLDに限ったことではありません。

## ● この本の構成

第Ⅰ章では個別の指導計画についての概説を述べていますが、第Ⅱ章以降は、具体的に個別の指導計画の作成方法について説明しています。個別の指導計画を作成する際には、「子どもの実態を把握する段階」「目標を設定する段階」「評価する段階」など、いくつかのプロセス分けることができます。このようなプロセスごとに、個別の指導計画を作成するにあたって重要と思われる点(ポイント)を挙げ解説していきます。Ⅱ章以降の構成は、具体的には以下のようになっています。

### <Ⅱ章～Ⅵ章の構成>

- ① **プロセス(例:「実態把握」「指導計画作成」)でのポイント**  
→各プロセスにつき4～11のポイントを挙げています。
- ② **プロセスでおさえること ～具体例を通して～**  
→①のポイントをおさえた個別の指導計画の具体例を挙げています。  
(「えがお君」という子どもを例に、個別の指導計画を作成していきます)
- ③ **ポイントについての具体的な説明**  
→①のポイントの中で、特に解説が必要な内容についてピックアップし、説明しています。

# 第1章

## 個別の指導計画とは？



## この章では…

個別の指導計画とはどういうものか、作成するにあたってのたまかな流れについてみていきます。

### ● 個別の指導計画とは

個別の指導計画とは、障害のある子どもの状態像に応じ、的確な指導・支援の提供が実現できるよう、学校における教育課程等をふまえ、目標、指導・支援内容、評価の観点等を含んだものです。平成11年3月に告示され、平成14年度より完全実施されている盲学校・聾学校及び養護学校の学習指導要領において、自立活動や重複障害児の教育について作成が義務化されました。自立活動とは、「個々の児童または生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことを目標にしています。つまり、子ども一人一人の障害の状態や発達段階などの的確な把握に基づいて、目標や指導・支援内容、評価の観点を明確にすることが求められており、その役割を果たすのが個別の指導計画です。

平成16年に文部科学省から出された、小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の子どもの教育に関するガイドラインでは、これらの子どもたちへも必要に応じて個別の指導計画を作成することを求めています。

### ● 個別の指導計画作成までの流れ

ここでは個別の指導計画を作成するプロセスについて紹介しましょう。個別の指導計画作成というと、計画を立てる部分のみがクローズアップされがちですが、実は、どういう方向性の計画を立てるべきかを見定める実態把握(アセスメント)や、計画の効果や課題を検討する評価も大切なプロセスの内の1つであり、とても重要な役割を果たします。

まずはじめに、子どもの現在の状態(例えば、つまづいている課題や習得しているスキル)、子どもや保護者のニーズなど、あらゆる角度から情報を集め、**実態把握(アセスメント)**を行います。

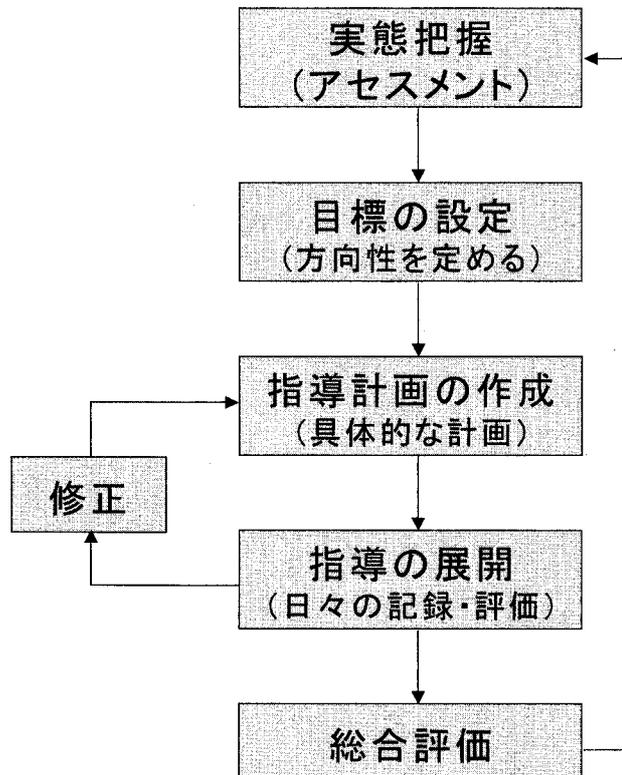
次に、これら実態把握(アセスメント)の結果から、どういふことをめざしたいか、目標にしたいかについての方向性を定めます。

続いて、その目標を達成するための具体的な計画を練っていきます。子どもが目標を達成できるように、こちら側はどのような手だてを講じたらいかにについて念入りに検討していきます。さらに、どういふ様子がみられた場合に目標達成とみなすか、評価の基準を明確にしておきます。

そして、いよいよ実際に子どもを前にした指導に入ります。立てた計画が適切であったか日々の実践と照合し評価します。目標は妥当であるか(高すぎないか、低すぎないか)、取り上げる課題の内容は適切か、課題の順序は適切か、手だての量や質は適切か(手だての量は少なすぎないか、多すぎないか、支援の内容は適切か)など、あらゆる面から評価を行います。そして、必要に応じて計画の修正を行います。このような修正を行いながら、効果的な指導計画が完成されていきます。

最終的な段階では、指導計画に基づいた指導を学期や年ごとに評価していきます。子どもの能力に変化がみられたかどうか、目標としたスキルの獲得は実現されたか、どこまで達成したか、残された課題は何かなどの評価を行います。また、指導した側の評価(効果のあった点、課題点)もあわせて行います。さらに、次にどういふ目標や計画につなげていきたいかなどの見通しを含めた評価も添えます。これらの評価が、次の学期や学年の実態把握(アセスメント)の際の資料へとつながっていきます。

以上のステップは、ひとつひとつのステップがばらばらに行われるのではなく、一連のサイクル(「実態把握(アセスメント)」→「計画」→「実際の指導」→「評価」→「実態把握(アセスメント)」→「計画」…)として機能することが重要です(図1)。



個別の指導計画の流れ

## ● 個別の指導計画を立てることのメリットとは？

個別の指導計画を立てることで、どういうメリットが生じるでしょうか？

### 1) どういう点をさらにアセスメントすべきかが明確になる

実態把握(アセスメント)を行うことで、子どもの状態像をより詳細につかむことができるのはもちろんのこと、さらにどういう情報を集めることが必要ということが自ずと明確になってきます。

### 2) 指導の方向性が明確になる

前もって指導計画を立てておくため、指導の方向性が明らかになると同時に、体系的な指導・支援が可能になります。

### 3) 評価の視点が明確になる

2つめのメリットとも関連しますが、指導計画を立てる段階で、具体的な目標を設定することにより、どこまでクリアできたなら○、できてなかったら×というように、子どもの達成度、関わる側の指導・支援に対する評価の視点が明確になります。

### 4) 指導の意図することが他の人へ伝えやすくなる

個別の指導計画という目に見える形のものを作成することにより、他の人へ自分がどういうことを意図して指導・支援を組んでいるかが伝えやすくなります。

### 5) 子ども自身が自分の学習の方向性を理解しやすくなる

主役である子ども自身が、自分が何をめざして学習しているのかを理解し、自分の学習に対してモニタリングをすることは重要です。子どもも含め、読む人にとってわかりやすい個別の指導計画を心がけることにより、そのことが可能になります。

### 6) クラス全体への相乗効果をもたらす

対象とする子どもに対して個別の指導計画をもとにわかりやすい授業を努めたところ、結果的にクラス全体にとってもわかりやすい授業になったとの報告もあります。

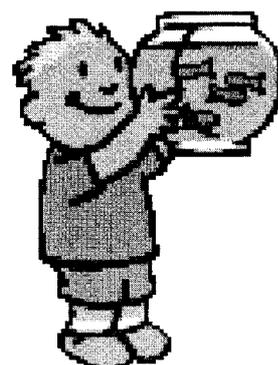
### 7) 作成者のスキルアップにつながる

教師の中に子どもをみていく際の視点が構造化されていきます。子どものつまずきの見立て、つまずきの要因にあわせた指導が論理的になされるようになるほか、「指導計画—指導の展開—評価」というサイクルが、思考の中でも循環されるようになります。

さらに、個別の指導計画を作成することにより、作成者自身が自分の指導を振り返る機会が得られます。このような作成者のモニタリングも指導者としてのスキルアップにつながります。

## 第II章

# 子どもを知るところからスタート ～実態把握(アセスメント)～



## この章では…

この章では、実態把握(アセスメント)のプロセスでのポイント、その際に使用可能なツールなどについてみていきます。

### ● 実態把握(アセスメント)でのポイント



このプロセスでのポイントを見ていきましょう。

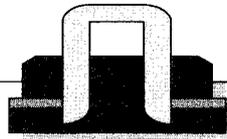
#### 実態把握(アセスメント)でのポイント

- ① 子どもがつかまづいている領域を発見する
- ② 子どもがつかまづいている課題を発見する
- ③ 子どもがどこまで習得しているかを把握する
- ④ 子どもの強い力を発見する
- ⑤ 課題を遂行している時の子どもの様子について把握する
- ⑥ 子どもがつかまづいている要因を推定する
- ⑦ どの部分で支援を必要としているかを把握する
- ⑧ 子ども本人のニーズを把握する
- ⑨ 家族のニーズを把握する

## ● このプロセスでとらえること ～「えがお君の場合」～

ここでは、先のポイントにしたがって次のような内容をおさえます。

例)



5年生のえがお君は、「書く」「推論する」領域につまずきがある。(→ポイント①)

「書く」では、漢字を正確に書くことや作文が難しく、「推論する」では図形の問題が困難である。(→ポイント②)

2年生までの漢字は習得している。作文も気持ちの表現などは豊かだが、限られた量の文になりがちである。図形については、概念を表すことばの理解はできているが、形の構成・分解、模写が難しい。(→ポイント③)

えがお君は、ことばの理解や表現は得意である。(→ポイント④)

学習に対して意欲はあるのだが、自分の思うようにはかどらないと「どうせできない」と言って、あきらめてしまうことも多い。不器用さもある。(→ポイント⑤)

このつまずきの背景には「目と手を協応させる力」「(漢字を)正しく認知したり、記憶したりする力」「(形を)捉えたり、頭の中で操作する力」の弱さがあるかもしれない。(→ポイント⑥)

こうみると、「運動面の問題」「形の認知や記憶、操作」に関して、支援を必要としているようだ。(ポイント⑦)

本人も漢字が書けないこと、短い作文しか書けないことを気にしている。(→ポイント⑧)

保護者も支援の方法がわからないこと、自信を失ってきていることに対し危惧している。(→ポイント⑨)

## ● 子どものつまずきを把握するツール

子どもがつまずいている課題をどのような視点で把握したらよいか、頭を悩ませるところです。そこで、子どもがつまずいている課題や、子どもがどこまで習得しているかを把握する際の視点となるツールを紹介しましょう。

この「学習領域スキル別つまずきチェックリスト」(資料参照)は、2段階式になっています。まず、大きなチェック項目(数字のチェック項目)についてつまずきがみられるか否かをチェックし、つまずきが見られる場合のみ、その下に構成されている小さなチェック項目(アルファベットのチェック項目)でつまずきの内容をさらに詳しく把握するようになっています。つまずきが見られる場合には○印等でチェックをしていきます。

ここでチェックされた項目を、目標として取り上げていくという方法もあります。

ここでは、えがお君の場合を例にみてみましょう。

－ えがお君の「学習領域スキル別チェックリスト」の結果(一部抜粋) －

< IV. 書 >			
チェック			
○	12. 文字を書くのに困難がみられる	チェック	
↳	a. 平仮名の書き間違いがある (例: 鏡文字「く」→「>」を書く、形態的に似ている「い」と「り」を間違う)		
	b. 片仮名の書き間違いがある (例: 鏡文字「テ」→「ㄨ」を書く、形態的に似ている「シ」と「ツ」を間違う)		
	c. 習った漢字が書けない →付表「学年別漢字配当表」参照	○	
	d. 漢字の書き間違いがある (例: 細かい部分を書き間違える… 「赤」→「赤」 へんとつくりを反対に書く… 「粉」→「粉」 意味的に関連のある漢字と書き誤る… 「入」→「出」)	○	
	e. 書くときの姿勢や、鉛筆などの用具の使い方がぎこちない	○	
	f. 字の形や大きさがうまくとれなかったり、まっすぐに書けないなど読みにくい字を書く	○	
	g. 独特の筆順で書く		
	h. 文字を写すのが難しい (例:黒板に書いてあることを写すのが遅い)	○	
	13. 単語を正確に表すことに困難がみられる		
↳	a. 文字の順序を書き間違えたり (例:とおまわり→とおわり、混同したり (例:にぐるま→にじまる) して書く		
	b. 文字を抜かしたり (例:しかい→しか)、余分な文字を加えて (例:せんせい→せんせいい) 書く		
	c. 促音(例:がっこう→がこう)や、拗音(例:せんしゅう→せんしょう)、長音(例:おうさま→おおさま)などの特殊音節を含む単語を間違えて書く		
○	14. 文を書く上での基本的な構造の理解に困難がみられる		
↳	a. 主語、述語の文が作れない、順序がおかしいなど文の組み立てが理解できていない		
	b. 「は」、「を」、「へ」など、助詞を適切に使うことができない		
	c. 。、「」など符号を正しく使うことができない	○	
○	15. 文章を書くのに困難がみられる	チェック 習得学年	
↳	a. 思いつままに書き、筋道の通った文章を書くことができない		1
	b. 事実の羅列のみで内容的に乏しい		1
	c. 限られた量や、決まったパターンの文章しか書かない	○	1
	d. 修飾と被修飾との関係に注意して書くことができない		3
	e. 指示語や接続語の役割と使い方に注意して書くことができない	○	3

< II. 量と測定 >		
チェック		
	9. 時刻や時間の概念の理解に困難がみられる	チェック 習得学年
→	a. 昨日、今日、明日、早い(前)、遅い(後)というような時間の概念を表すことばの意味が理解できない	1
	b. 時計を見て時刻が読めない	2
	c. 日、週、月、年などの理解ができない	2
	d. 時間(時、分、秒)の計算ができない	3
	10. 量を比べたり、測ったりすることに困難がみられる	
→	a. 長さや重さといった量がどういうものか理解できない	1
	b. 長さや重さなどの量を比較することができない(直接/間接比較/任意単位による測定を含む)	1
	c. ものさしなどの計器のもつはたらきや目盛りの構造を理解することができない	2
	d. 量を表す基本単位(例:cm <sup>(2)</sup> 、g <sup>(3)</sup> )について理解できない	2
	e. 単位の換算(例:15cm←→150mm)ができない	2
	f. 面積についての単位や、測定の意味が理解できない	4
	g. 面積を求めることができない	4
	h. 角の大きさというものを理解したり、それを測定することができない	4
	i. 体積についての単位や、測定の意味を理解することができない	6
	j. 体積を求めることができない	6
	k. 速さの意味や、表し方について理解できない	6
	l. 速さを求めることができない	6
< III. 図形 >		
チェック		
○	11. 図形を理解したり、構成したりすることに困難がみられる	チェック 習得学年
→	a. 前後、左右、上下など、位置や空間の概念を表すことばの意味が理解できない	1
	b. 形を構成したり、分解したり <sup>(2)</sup> することができない (例:  は  がいくつでてきているかといった問題を解くことができない)	○ 1
	c. 図形を模写することができない	○ 1
	d. 図形の弁別ができない(例:似たような図形のグループの中から、同一の図形を探し出すことができない)	○ 3
	e. 図形を構成する要素(例:辺、頂点 <sup>(3)</sup> 、直径、半径 <sup>(4)</sup> )や構成要素間関係が理解できない	3
	f. 三角定規やコンパスなどの器具を用いて図形を描き出すことができない	○ 4
	g. 立方体や直方体といった立体図形について理解できない(例:側面がいくつあるかがわからない)	6
	h. 立方体や直方体といった立体図形の見取り図や立面図などを描くことができない	6

## ● 子どものつまずきの要因を探る

子どもがつまずいている課題の背景要因を探っていくことは、支援をどのようにするかを考え、ていく上で非常に重要になってきます。しかし、その背景要因を断定することは難しいでしょう。したがって、ここでは、「推定」でかまいません。「もしかしたら、このつまずきの背景には、〇〇な要因があるかもしれない」といった仮説をもつことが大切です。そのような仮説でまずは初めてみて、子どもとのやりとりを進めていく中で、その都度修正していけばよいのです。

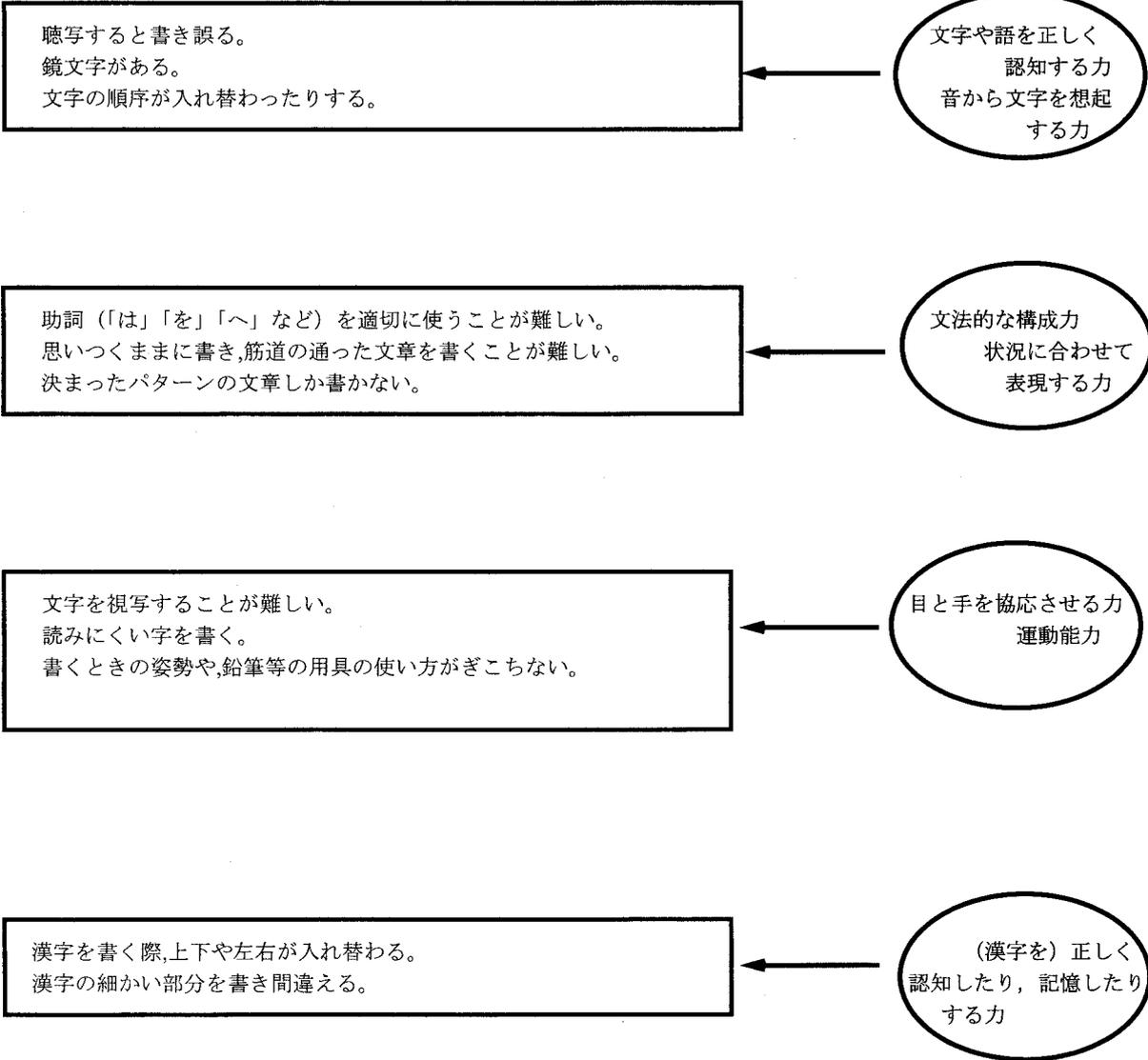
そこで、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」といった領域ごとに、つまずきとその背後にあると思われる代表的なつまずき要因についてみていきます(資料参照)。ただし、つまずきに1つの要因のみが関わっていることはむしろ少なく、実際には複数の要因が相互に作用し合っていることが考えられます。

ここでは、えがお君がつまずきを示した「書く」「推論する」についてのつまずき要因についてみてみましょう。

## IV. 書 く

<つまずきの例>

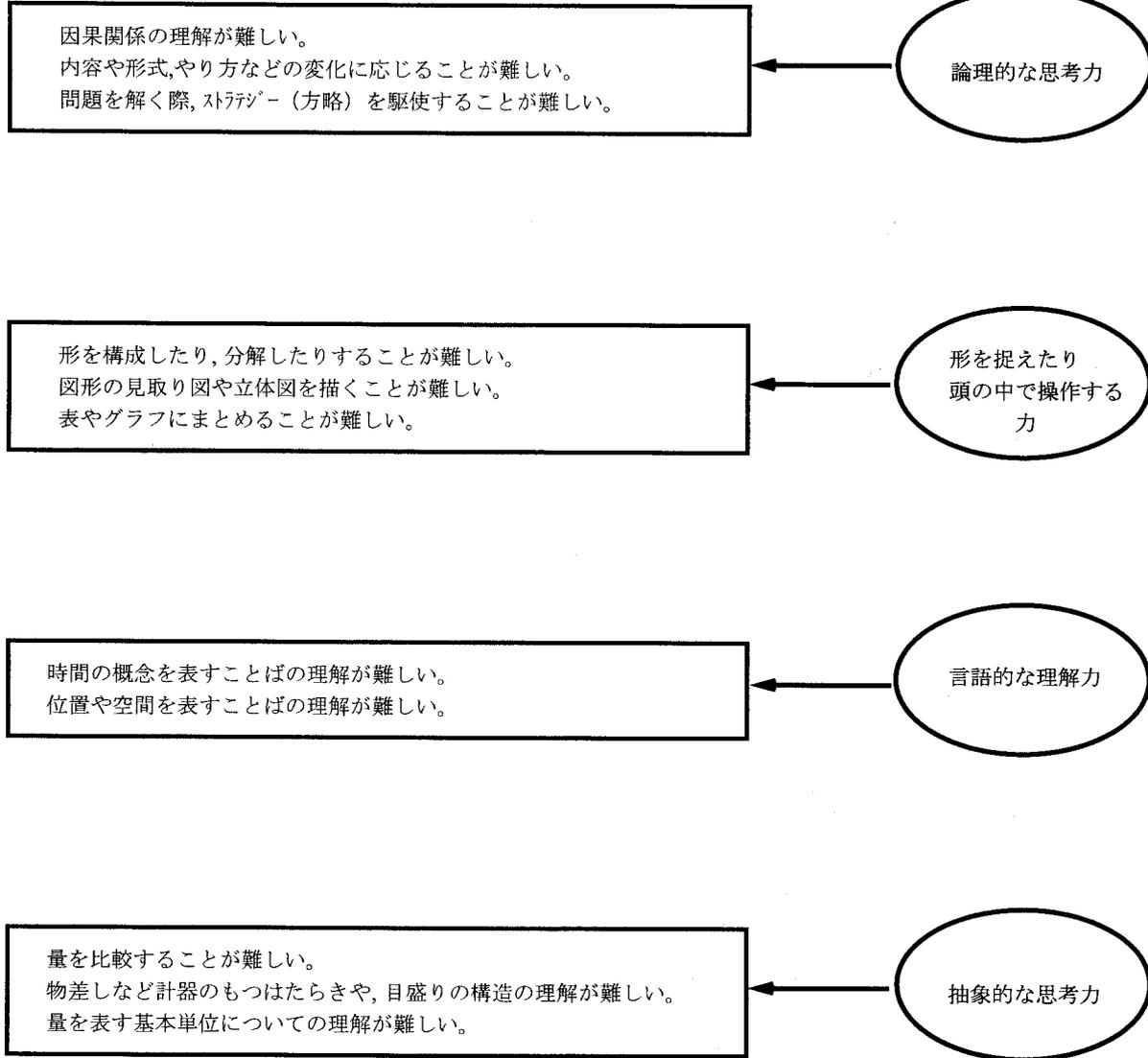
<要因>



## VI. 推論する

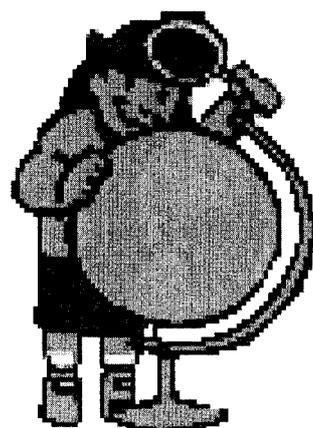
<つまずきの例>

<要因>



## 第三章

### 指導・支援がめざす方向は？ ～目標の設定～



## この章では…

実態把握(アセスメント)の結果を受けて、どういうことをめざしたいか、大まかな目標の方向性を決めていきます。

### ● 目標の設定でのポイント



ここでのポイントを見ていきましょう。

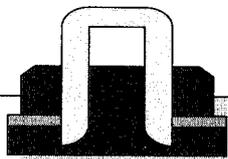
#### 目標の設定でのポイント

- ① 目標の優先順位を決める
- ② 基本的なつまずきからアプローチする
- ③ 他の領域や課題への影響を考慮する
- ④ 次につながるような目標を設定する
- ⑤ 日常生活・社会自立といったことを考慮する
- ⑥ 子ども本人のニーズを考慮する
- ⑦ 家族のニーズを考慮する
- ⑧ 立てた目標について他の人の意見を聞く

## ● このプロセスでとらえること ～「えがお君の場合」～

ここでは先のポイントにしたがって次のような内容をおさえます。

例)



実態把握(アセスメント)では、「漢字が正確に書けないこと」「いつも短い作文になってしまうこと」「図形問題が苦手なこと」がつかずきとしてあった。なかでも、特に本人が困っているのが、「週1度の漢字テストで点がとれないこと」「平仮名だけの短い作文になってしまうこと」であった。そこで、これらの解決を優先させることにした。(→ポイント1)

漢字については、「週1度のテストに出題される漢字の習得」とともに、「3年生レベルの復習」から始めることにした。作文については、「内容を膨らませるスキル」を具体的に指導することにした。(→ポイント2)

漢字を覚える際、本人の得意なやり方を見つけることができれば、形の理解といった点で共通する図形の理解にも応用できるのではないだろうか。(←ポイント3)

また、現時点では漢字の書きについて取り組んでいこうと思うが、将来的には、必ずしも全ての漢字を書くことができなくてもパソコン等を用いて(漢字変換しながら)文章を書くことができるようになればと思う。(←ポイント4)

本人がもっている不器用さの問題とあわせて考えてみても、パソコンの使用等、代替手段の利用は、日常生活・社会自立の面で有用だろう。(←ポイント5)

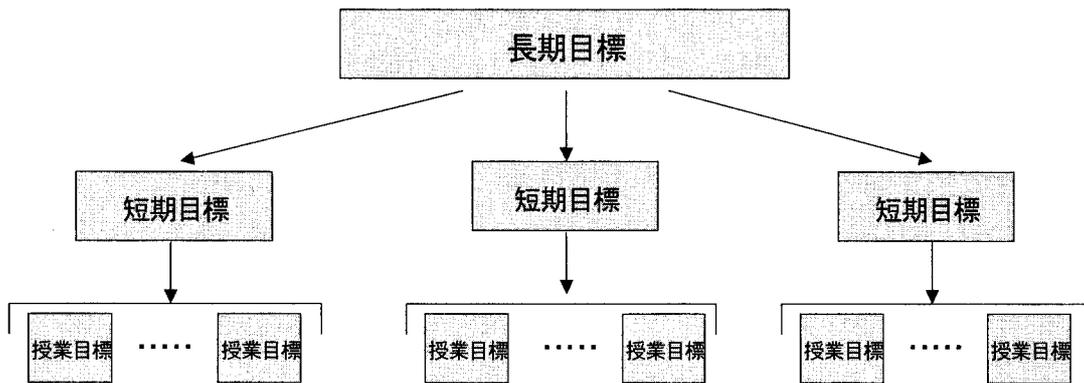
これらについて取り組むことは、子ども本人や保護者のニーズとも合致していると思われる。(→ポイント6, 7)

このような目標の方向性について、本人や保護者へはもちろんのこと、チームティーチングで入っている先生や通級の先生たちとも話し合ってみた。(→ポイント8)

## ● いろいろなレベルの目標

目標と一口にいても、いろいろなレベルがあります。たとえば、長期目標といわれるものは、いわば大きな目標であり、大方約1年間をスパンとして立てる目標です。短期目標は、小さな目標で、かなり具体的、学期や月など短いスパンで立てる場合が多いようです。さらに、授業計画目標は、日々の授業の目標とも言えるでしょう。（短期目標や授業目標は、教科の単元と関連させて立てることも可能です。）

これらは相互に関連しながらも、階層的になっています。最終的には、長期目標(ゴール)をめざして、具体的に設定された小さな目標をコツコツとクリアしていきます。



## いろいろなレベルの目標

## ● 目標として取り上げる領域

本書では学力や認知能力に焦点を当てていますが、その他にもいろいろな領域が個別の指導計画の中では取り上げられます。従来長期目標や短期目標で取り上げる主な領域には、以下のようなものがあります。このように計画を立てていく際には総合的にみていくことが重要です。

### 個別の指導計画で取り上げられる主な領域

学力	(「読む」「書く」「計算する」など)
認知	(「抽象的思考」「記憶」など)
心理	(「不安」「自尊心」など)
社会性・行動	(「対人関係」など)
言語・コミュニケーション	(「自己表現」など)

## ● 長期目標の設定の仕方

いきなり詳細に目標を立てることは難しいでしょう。逆に、その時々で状況で目標を立てていたのでは、体系的な指導にはなりません。

そこで、まずは、大まかな目標の方向性を定めていきます。これが「長期目標」にあたります。以下の用語は長期目標でよく用いられるものです。

### 長期目標でよく用いられる語

- …… 知る
- …… 理解する
- …… 応用する
- …… 使用する など

上記の語を用いた具体的な長期目標の例をみていきましょう。

## 長期目標の例

### <読み>

- ・ ことばの意味を知る
- ・ 書かれている文章の内容を理解する
- ・ 教科書を読む際、読み飛ばさないよう指でたどりながら読むなどのスキルを応用する

### <書く>

- ・ 書く際の手順を知る
- ・ 文法的なルールを理解する
- ・ レポートを書く際、自分の言いたいことを論理的に示すなどライティングスキルを応用する

### <算数・数学>

- ・ 算数に出てくる用語や記号の意味を知る
- ・ 概念やプロセスを理解する
- ・ 概念やプロセスを実際の問題に応用する

### <理科>

- ・ 理科に出てくる用語の意味を知る
- ・ 概念や原理を理解する
- ・ 概念や原理を実際の問題に応用する

## ● 目標を考えていくうえで大切なこと part1

目標を考えていく上で、大切なことをいくつかお話したいと思います。

1つめは、目標を設定する際、学習の過程について言及するのではなく、一連の学習を終えた段階で予測される成果・結果について述べるということです。これにより、目標(子どもが獲得をめざすスキル・能力)が明確になります。

また、短期目標でも同じことが言えますが、目標はあくまで子どもの視点に立って設定することです。関わる側の指導目標ではありません。

さらに、1つの目標に対して、2、3の要素(成果・結果)をもちこまずに、1つのことについて述べます。これも、目標をより明確化するためです。

### Quiz

どちらが、目標の表現として適切でしょうか？

<1>①基本的な概念について学ぶ

②基本的な概念を新しい問題で応用する

<2>①数の概念

②数の概念を理解する

<答え>

・<1>は②が正解。①は成果・結果というより、学習過程について述べられています。

・<2>は②が正解。①は単に学習する内容が述べられているに過ぎません。

## 一人の子どもについて複数の人と話すことの重要性 ～ 研究結果から ～

子どもについてどう支援したらよいかと迷っても、先生方は一人で考えたり、悩んだりすることが多いのではないのでしょうか。

そんな時、他の人とその子について話し合う機会をもつことは非常に重要であり有効です。複数の人と一人の子どもについて話すことで、今までになかった異なる視点が得られたり、あらたな要因がみえてきたりします。また、支援に関しても、複数の人とアイデアを出し合うことで、バリエーションがうまれます。

個別の指導計画を初めて作成した人に対して、個別の指導計画を作成する際にどのような支援をすることが有効かを調べた研究では、「複数の人と、一人の子どもについて話し合うカンファレンスが非常に役に立った」との意見が多く得られました。

しっかりとした話し合いの場をもつことは難しいにしても、空いた時間を利用して他の人と一人の子どもについて話すことで、得られるものは少なくないはずです。



## 第Ⅳ章

# 具体的な指導・支援のマップを描こう ～指導計画の作成～



## この章では…

いよいよ具体的な個別の指導計画を立てていきます。前章では、大まかな目標の方向性についてみてきましたが、ここではその達成に向けていかに具体的な目標に細分化できるか、そのための指導・支援はどのようにするかについて考えていきます。

### ● 指導計画の作成でのポイント



このプロセスでのポイントをみていきましょう。

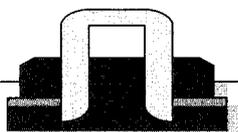
#### 指導計画の作成でのポイント

- ①子ども主体の目標である
- ②肯定的な目標である
- ③目標が1つにしぼられている
- ④観察および評価(○×)可能な目標である
- ⑤条件が示されている
- ⑥基準が示されている
- ⑦子どもの強い力を利用できている
- ⑧課題の順序が適切である
- ⑨手だての量が適切である
- ⑩必要に応じて、計画の見直しや修正を行う

## ● このプロセスでとらえること ～「えがお君の場合」～

ここでは次のような内容をおさえます。

例)



えがお君の個別の指導計画を具体的に立てた。

長期目標は「習った漢字を作文の中で使える」「長い作文を書くことができる」にした。

短期目標は「3年生の漢字 100 字(チェックリスト「悪～研」)について、間違った漢字を示された際、その部分を修正することができる(80%以上)」「クラスの漢字テストで毎回10問中7問は正解する」「指導者によるモデルの作文を見た後、(指定された)接続詞を使って10行程度の作文を書くことができる」にした。(←ポイント1, 2, 3, 4, 5, 6)

えがお君は、聞いて覚えることが得意(聴覚型学習者)と思われるので、漢字を覚える時は、ことばによる意味づけやゴロなどで覚えられるよう、教材を工夫しよう。(←ポイント7)

「書く」領域については、作文の中で漢字を使用できるよう、まずは習得漢字を増やす。

それから、作文の中で使えることをターゲットにしていこう。(←ポイント8)

手だての量については、漢字を覚える際の意味づけやゴロのヒント、作文のモデル提示でよいだろう。パソコンについては、様子を見ながら導入の仕方を考えることにする。(←ポイント9)

計画をもとに指導を展開し、必要に応じて柔軟に見直しや修正を行うつもりである。

(←ポイント10)

## ● 具体的(簡潔)かつ観察・評価可能な目標とは？

指導計画の作成の段階でいわれる目標とは「短期目標」のことです。「長期目標」が全体的なフレームワークとすると、「短期目標」はその中に属するより具体的な目標といえます。たとえば「今年中にフランス一周旅行を達成する」といったことを決めたとします(これが長期目標にあたるでしょう)。それを実現するためには「お金を〇月までに〇〇円貯める」「日常会話程度のフランス語をマスターする」「フランスの生活事情(交通、宿泊、気象 etc、)についての情報を得る」などのプランをあれこれ立てるのではないのでしょうか。つまり、最終的な目標を達成するために、具体的にイメージがわくような目標を立てていくのです。これがまさに「短期目標」といえます。そこで、いかに具体的に目標を表現できるかを考えたいと思います。たとえば「子どもがかけ算を理解する」といった短期目標を立てたとします。しかし、子どもが理解したかどうかは、子どもの内面で起きていることなので、外からではうかがい知ることはできません。それでは、「かけ算九九をすべて間違わずに言う」「2桁×1桁のかけ算を5つ連続で間違わずに計算する」といった目標の表現にしてはどうでしょうか？このような行動に表れる表現方法であれば観察可能であるし、複数の人がみてもみな同じ評価をすることができます。

ここでは具体的に、短期目標を設定する際、利用できる語いについて紹介します。これは、ブルーム(Bloom, B.S.)の認知過程における行動に関する語いを参考にしてあります。学習を「知識」「理解」「応用」「分析」「統合」「評価」といった過程に分け、それぞれの過程での長期目標の例と短期目標として利用可能な語いを挙げています。

## 個別の指導計画の目標として利用できる語い

＜過程＞	＜長期目標の例＞	＜学習の結果・成果を表す語い・短期目標として利用可能な語い例＞
<p><b>1. 知識</b> 学習した内容を適宜思い出すことができる。最も基礎的な段階。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共通用語を知る</li> <li>・方法や手順を知る</li> <li>・基本的な概念を知る</li> </ul>	<p>定義する, 記述する, 同定する, 列挙する, 選ぶ, 概略を述べる</p>
<p><b>2. 理解</b> 学習した内容の意味を正確に把握することができる。単に思い出すというより、覚えたことを自分の表現で言い換えることが可能な段階。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・式の意味をことばで説明する</li> <li>・原理を理解する</li> <li>・表やグラフを解釈する</li> <li>・データから予測する</li> </ul>	<p>説明する, 例を挙げる, 予測する, 要約する, 言い換える, 書き直す</p>
<p><b>3. 応用</b> 学習した内容を新しい状況や具体的な状況に利用することができる。理解の段階から一歩進んだ段階。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・概念や原理を新しい状況に应用する</li> <li>・算数の文章題を解く</li> <li>・図や表にする</li> </ul>	<p>表す, 作る, 解く, 利用する, 操作する, 予測する, 修正する</p>
<p><b>4. 分析</b> 学習した内容を互いがどう関連しているかわかるよう、要素に分解することができる。内容面の理解と、全体的な構造面の理解、両方を必要とする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事実と仮定を区別する</li> <li>・データを分析する</li> <li>・行間を読み取る</li> </ul>	<p>細かく分類する, 区別する, 推論する, 指摘する, 図示する, 関連づける</p>
<p><b>5. 統合</b> 学習した内容を要素に分解し、それを新しい形に再構成することができる。ここでは、新しいことの創造が強調される。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・よくまとまった発表をする</li> <li>・創造的な詩を書く</li> <li>・実験の計画を立てる</li> </ul>	<p>編集する, 組み立てる, 一般化する, 計画を立てる, 再構成する, 関連づける, 書く</p>
<p><b>6. 評価</b> 学習した内容と与えられた目的のもと、その価値を判断できる。最も高度な段階。1～5全ての能力を必要とする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・書かれている内容の論理的な一貫性を評価する</li> <li>・データと照らし合わせて結果が適切か判断する</li> <li>・外的な基準(目的と照らし合わせて)に従って、作品を評価する</li> </ul>	<p>比較する, 記述する, 説明する, 要約する, 支持する, 区別する, 結論づける, 批評する</p>

## ● 短期目標の設定の仕方

長期目標と短期目標の具体例をみてみましょう。

### 長期目標と短期目標の例

#### 長期目標①熟語を知る

- 短期目標 ①-1) 該当する熟語の定義を言う
- ①-2) その熟語を使った例を挙げる
- ①-3) その熟語の類義語を挙げる
- ①-4) その熟語の反対語を挙げる

#### 長期目標②熟語を理解する

- 短期目標②-1) 該当する熟語を自分のことばで定義する
- ②-2) その熟語の正しい使い方と誤った使い方を区別する
- ②-3) その熟語の意味を文脈の中で説明する
- ②-4) 意味の似ている2つの熟語について似ている点と異なっている点を記述する

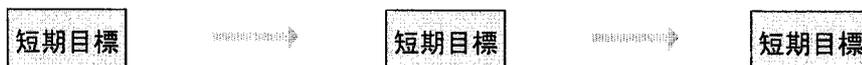
#### 長期目標③熟語を文章(書いたもの)の中で応用する

- 短期目標③-1) 考えや行動、出来事を記述する際、最も適した熟語を選ぶ
- ③-2) 与えられた熟語を使って単文を書く
- ③-3) 与えられたいくつかの熟語を使って段落を書く
- ③-4) 文章を書く際、新しい熟語使う

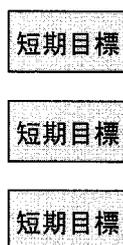
## ● 長期目標と短期目標の関係(2つのタイプ)

長期目標に対して、短期目標の立て方には以下のようなタイプがあります。

- ①長期目標に対して短期目標が、段階的、順次的に述べられるもの



- ②長期目標に対して短期目標が、単に並列的に、異なる特徴として述べられるもの



各タイプの例を紹介します。

### 長期目標と短期目標の関係

- ①のタイプ(短期目標が、段階的、順次的に述べられるもの)

長期目標1)余りのあるわり算のやり方を習得する

→ 短期目標 1.1)九九がすべていえる

1.2)2桁×1桁の計算ができる

1.3)2桁×2桁の計算ができる

1.4)2桁÷1桁の計算ができる

1.5)2桁÷1桁のあまりのある計算ができる

- ②のタイプ(短期目標が、単に並列的に、異なる特徴として述べられるもの)

長期目標2)原稿用紙1枚分の作文を書く

→ 短期目標 2.1)接続詞(「そして」「しかし」)が使える

2.2)会話文を入れることができる

2.3)形容詞または副詞を用いることができる

2.4)比喩の表現を入れることができる

2.5)気持ちの表現を入れることができる

## ● 短期目標の中に含む条件とは？どのような手だてを用意したらよいか？

短期目標をより具体的にするために、短期目標の中では条件に関する記述を添えます。これらの条件を示すことにより、「目標が明確」になるのはもちろんのこと、それに伴って「評価の際の視点も明確」になります。

また、短期目標が具体的に決まったら、次はいよいよ目標達成に向け、それをサポートする手だてを考えていきます。どのような手だてを行うか考えるのは、楽しくもあり、また頭を悩ませることもあります。ひとつの手がかりとしては、先の「短期目標に含まれる条件」の項目が参考になります。たとえば「言語的な指示に何か工夫する必要はないか？」「指示する際、視覚的な提示をしたり、何か教材を工夫する必要はないか？」といったように読みかえられます。

この表をみながら、子どもが目標達成するために必要な手だてをチェックしていけば、必要な支援が抜け落ちることも避けられます。

## 短期目標の中に含まれる条件と手だての観点

### <条件/手だての種類>

#### ◇言語的な要求や指示に関すること



### <例>

(条件)「口頭でのルール説明で、」

(手だて)「短いことばで言う」

#### ◇視覚的に示された指示や教材に関すること



(条件)「内容が視覚的に示された文章をみて…」

(手だて)「算数の文章題の説明を視覚的に行う」

#### ◇デモンストレーションに関すること



(条件)「教師が折り紙を折るのをみて…」

(手だて)「長さの比べ方を実際にみせる」

#### ◇ツール(道具)や教材に関すること



(条件)「マス目のある用紙が与えられたとき…」  
「4年生相当の文章題が与えられたとき…」

(手だて)「計算機を用意する」  
「1学年下の計算問題を用意する」

#### ◇環境設定に関すること



(条件)「小グループ活動において…」

(手だて)「注意が拡散しないような部屋で行う」

#### ◇支援の仕方に関すること



(条件)「隣で教師が教科書の内容を読むのを聞いて…」

(手だて)「課題が終わるごとに子どもと一緒に  
ふり返る」

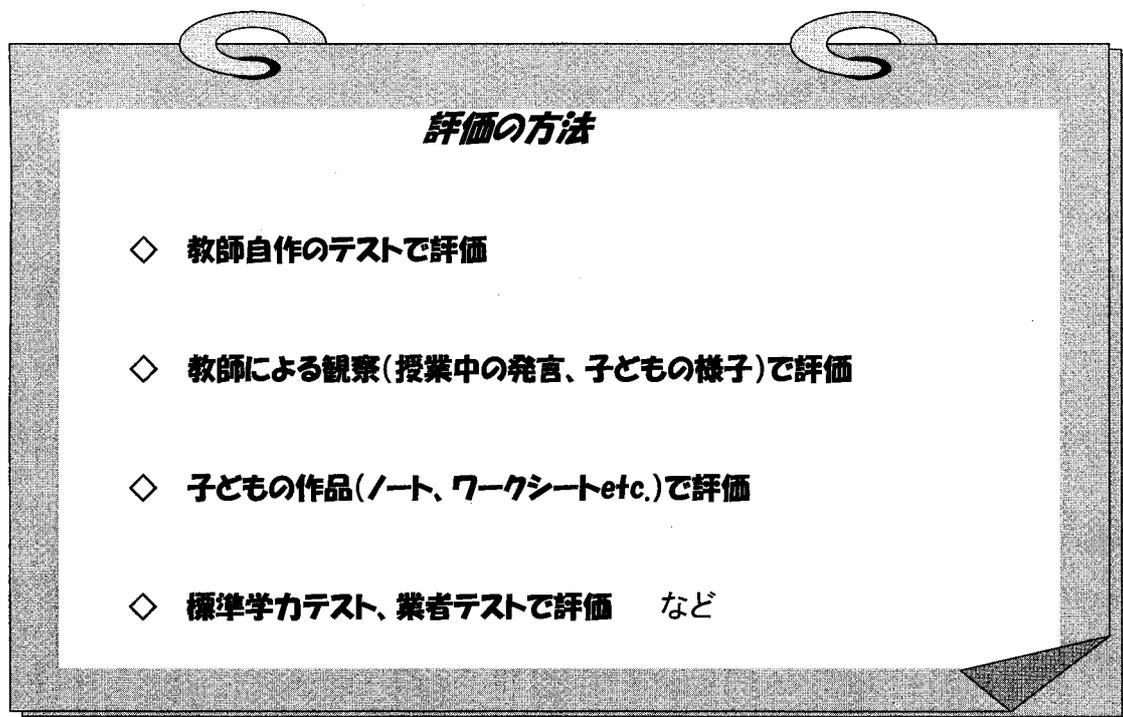
## ● 目標達成の基準

短期目標の中に基準を含むとはどういうことでしょうか？たとえば、「あまりのある割り算を正確に解く」という短期目標を設定したとします。この場合、全問正解でなければ目標達成とみなされないのか、それとも10問中8問できればよしとするのか、目標の達成基準を明確にしておくことが必要になります。また業者テストの得点で判断するのか、教師作成のテストで判断するのか、どのような評価方法を用いて判断するのも決めておかなければなりません。

これらを決めておくことで、「**目標が明確**」になり、ひいては「**評価の際の視点も明確**」になります。

**目標達成の基準**

- ◇ **80%できる**
- ◇ **10問中7問以上できる**
- ◇ **算数の授業の間、……できる**



**目標を立てる時点で基準をもちこむことが難しい場合には…**

目標を立てる時点で、達成基準や評価方法についてもちこむことが難しければ、評価の段階で「80%できた」「算数の授業時間中、…できた」などの達成基準を評価結果の記述に明記するようにします。これらは、次の実態把握の際の重要な情報になります。

## ● 子どもの得意な学習スタイルを指導に活かす

「話を聞くととても理解できる！」という人、「絵で描いてもらおうとわかる！」という人、いろいろな人がいると思います。子どもも同じです。こうした子どもの学習スタイルに合わせて、支援の方法も複数用意できたら・・・とてもすばらしいことでしょう。ここではそのような学習スタイル、とりわけ2つのタイプについて表を使って紹介します。

1つが、「分析的な思考」のタイプ、もうひとつが「包括的な思考」のタイプです。これらのタイプ別に「計画の仕方」「物事の捉え方」「記憶の仕方」「得意な指示の方法」「得意なテスト形態」「学習方法」「考え方」を示しました。

さらに、「分析的な思考」タイプの人には、聴覚型学習者(耳からの学習が得意)に多く、「包括的な思考」タイプの人には、視覚・触覚型学習者(目で見たり、実際に触れて学習するのが得意)に多いようです。

この学習スタイル表は、以下のように使います。

- ①前もって、「この子は分析的な思考・聴覚型」「この子は包括的な思考・視覚・触覚型」など、わかっている(予想がつく)場合には、表にそって縦に、「テストの形態は〇〇が得意なのか！」「学習方法は〇〇か！」と、その子どものスタイルに合ったやり方を探していくことが可能です。
- ②何型かわからない場合には、逆に、その子どものいつもの様子と、表に挙げた「物事の捉方」「記憶の仕方」などをの特徴を照らし合わせ、どちらのタイプかを探ってみます。それを行った上で、改めて子どものタイプに合ったやり方を確認していきます。

これらのタイプに何から何までぴたりとあてはまるということはないかもしれませんが、支援の第一歩として、このような考え方からはじめてみて、合わない場合には、その都度調整していき、その子によりフィットした支援に近づけていければよいと考えます。

その子どもの得意な学習スタイルを知ることで、支援の手だては見えやすくなるでしょう。

## 学習スタイル (Learnig Styles)

分析的な思考タイプ  
(聴覚型学習者に多い)



包括的な思考タイプ  
(視覚・触覚型学習者に多い)



### ◇計画について

- ・事前に計画を立てる
- ・カレンダーに記入する
- ・リストを作る

- ・思うままに行動
- ・まずは体験

### ◇物事の捉え方

- ・細部まで捉える  
「ちょうどその時・・・」

- ・全体として捉える  
「だいたい・・・」

### ◇記憶について

- ・聞いたことについての記憶は得意

- ・見たり、経験したことの記憶は得意

### ◇指示の仕方

- ・1つ1つ指示を提示されるとわかりやすい

- ・最初に、全体像をみせられるとわかりやすい

### ◇テストの形態

- ・オーソドックスなテスト形式  
(多肢選択、正誤判断、作文、論文) が得意

- ・筆記にこだわらないやり方で表現できる機会を与える

### ◇学習方法

- ・継次的に考えを進める
- ・具体的、論理的に進めていく
- ・分析的に順序立てて考える

- ・オープンエンドで考えを進める
- ・新しい発想を生み出す
- ・直喩や暗喩を通じて学ぶ

### ◇考え方

- ・論理的、分析的、継次的
- ・原因と結果に着目
- ・差異に注目
- ・一つ一つ理解していく
- ・シンボリック (象徴的) な内容の理解

- ・直感的、任意的 (ランダム)
- ・類似点と関連性に着目
- ・全体から部分へと理解を進める
- ・具体的なことからシンボリックなことへ考えを進める

## ● 個別の指導計画の具体例 ～「えがお君を例に」～

ここでは、具体的な個別の指導計画の例を2つ挙げたいと思います。

1つは、特別な場における指導を想定した個別の指導計画です。書式に関するポイントは、以下のようになります。

- ◇「長期目標」と「短期目標」とを明確に対応させるようになっている
- ◇「短期目標」にはそれぞれ手だても併記できるようになっている
- ◇ 評価の欄が「目標に対する評価」と「手だてに対する評価」の2つに分かれており、子どもにとって有効な手だてが把握しやすいようになっている
- ◇ 目標と評価、その結果を受けた上で次にどのような目標にするかが、横に連続して記されるようになっており、関連性が把握しやすいようになっている

2つめは、通常の学級での指導を想定した個別の指導計画です。以下が書式に関するポイントです。

- ◇個別指導のための計画ではなく、通常の学級(集団)の中で、対象とする子どもに対してどのような支援(配慮)ができるかといった視点に立って作成される
- ◇学校教育の中で捉えやすい教科ごとに目標や手だてを設定できるようになっている
- ◇すべての教科について目標を立てるのではなく、必要と思われる教科のみを取り上げて、目標を立てるようになっている
- ◇「実態」と「目標」との間で一貫性(つながり)をもたせるため、「実態」の欄を「目標設定の理由」とし、子どもの「実態」と「目標」とがつながりやすくなっている
- ◇「子どもの目標に対する評価」欄と、「(指導者自身の)手だてへの評価」とを分け、両者を明確に分けて把握できるようになっている

<例1>

個別の指導計画

氏名 えがお 君	生年月日 記載時 20△2年 3月 18日	年 月 日 ( 歳 ヵ月 学年 小5 )	指導形態 指導領域 社会性	週 1 日 (水) 曜日: 時間: 集団 / 個別 / 行動 関 / 話す / 読む / 書く / 計算する / 推論する
-------------	--------------------------	-------------------------	---------------------	--

長期目標	設定日	評価(予定)日	評価
① 習った漢字を作文の中で使える	20△1 4/22	(20△2年3月) 3/18	(+) 辞書があれば100%習った漢字を用いることができた。独力だと、形が似たものを書き間違えたり、思い出すのに時間がかかった。何も見ずに書くことにこだわられる。
② 長い作文を書くことができる	20△1 4/22	(20△2年3月) 3/18	(+) 達成できた。内容的には豊かだが、依然書字自体が困難である。パソコンについてもキー操作がまだできない。パソコンの操作を練習する必要があるように思われる。
		( 年 月 )	( )

対応する長期目標	当期 (1/16~3/13) の短期目標と手だて	評価	価値	対応する長期目標	来期 (4/15~7/15) の短期目標と手だて
①	<p>目標 4年生の漢字100字(チェックリスト「賞〜録」)について、間違った漢字を示された際、その部分を修正できる(教師自作のテストで80%)。</p> <p>手だて 修正できなかった漢字は、本人に正しい漢字(形)の特徴について言語化させる。</p>	(-) 正答率は70%だった。			<p>目標 5年生の漢字(読み仮名のみ)が入った短文を、辞書を見ながら100%漢字になおすことができる</p> <p>手だて はねやとめ等、細かい部分まで正確でなくてもよいことにする。電子辞書も用意する。</p>
①	<p>目標 作文の中で、今まで習った漢字については100%使用できる。(辞書を引いても可)</p> <p>手だて まずは独力で取り組んだ上で、それ以上難しい場合には辞書を使用させる。</p>	(+) 本人自身、漢字を使いたいという意識があるため、積極的に辞書を活用していた。辞書があれば100%正しく漢字を書けるようになった。			<p>目標</p> <p>手だて</p>
①	<p>目標 接続詞、会話文、比喩を使って原稿用紙1枚分の自由作文を書くことができる(パソコンで書いても可)。</p>	(+) 接続詞や会話文、比喩等、すべて適切に用いた原稿用紙1枚以上の作文を手書きで完成させた。内容は豊かだが、字の読みにくさが目立った。			<p>目標</p> <p>手だて</p>
②	<p>手だて 書く前に構想を話させる。今までの学習内容(内容をふくらませるコツ)を一覧表にして示す。</p>	(+) 書く前に、指導者からの質問に答えることで内容をふくらませやすくなった。また、一覧表を自分でチェックしながら作文していた。パソコンについての練習が必要。			<p>目標</p> <p>手だて</p>

個別の指導計画

平成〇年度

<例2>

対象児	5年〇組(名前)	〇〇〇〇	記載日	平成〇年9月1日～10月15日	記載者	△△△△
-----	----------	------	-----	-----------------	-----	------

単元名	本児の目標	目標設定の理由 (本児の実態)	目標について の評価	具体的な手だて	手だて への 評価
教科全体		自己評価が低い。得意な面、がんばっている面があることを自分で認める必要がある。	○	得意な面、がんばっている面について、本児に頻繁に伝える。クラスでも披露する場面を作る。	○
国	調べたことをワークシートにまとめ、 ①自分の調べたことをワークシートにまとめ、 ②漢字テストで毎回10問中7問正答する。	調べることが難しい。ワークシートであれば負担が軽減されるだろう。 漢字に対して苦手意識があるが、練習をして満点をとった時、とてもうれしそうだったので。	①は○ ②は○	ワークシートに調べたことを書き込めるようにし、書くことへの負担を軽減する。資料をコピーして貼ってもよいことにする。成果をクラスで発表し、評価することで、有能感を高める。 漢字についてはマスの大きい練習プリントを渡す(他児も必要に応じて選べるようにする)。練習プリントに保護者のチェック欄を設け、みてもらう。	○ (すべて手だてとして有効であった)
算	四角形をつくろう	①垂直、平行、および平行四辺形、台形、ひし形の特徴をことばで表すことができる。 ②垂直、平行、および平行四辺形、台形、ひし形を弁別することができる。	①は○ ②は×	ワークシートを用意し、特徴を書き込めるようにする。 身近なものの中からこれらの特徴をもつもの(具体物)を用意しておく。 作図については手順を順次的に示す。	△ (各々の特徴の違いを明確にするワークシートを作成できなかった)
社	工業地域と工業生産				
理	台風と気候の変化				
音	気球に乗ってどこまでも(合唱)				
図	ザラザラ画面 <専科担当記入>	表したいことをことばで表現しながら取り組む。	○	技術面では支援を行う。説明の際、本児のものをモデルにして話す。	○
体	バスケットボール マケット運動	作戦会議の時、チームの中で作戦を一つでも提案すること。何を自分で行うかを決めることができる。支援を受けながらも完成させる。	○	グループ構成の際、配慮を行う(本児と仲の良い児童と同じチームにする)。	○
家	作って楽しく使おう <専科担当記入>	アイディアは豊富なのでこの点で有能感を味わわせたい。作業は難しいので支援が必要。	○	アイディア発表の時、本児に発表をクラス全体に求める。	○
生活面	自分の決められたロッカーに道具をしまう。	場所を間違え他児のロッカーへ道具を片づけることがある。	○	わかりやすい場所(最上段の左端)を確保する。本児がわかるよう目印をはる。	○
家庭	家庭での漢字練習が定着してきている。漢字練習に対する保護者と教師のコメントを読むのが楽しみのようだ。			漢字プリントのチェック欄により、進度を把握してもらおう。苦手な部分での本児のがんばりを認める機会を作ってもらおう。	



設定日	長期目標（年間目標）	(評価予定日) 評価日	評価
4/25	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学年相当の算数の概念を理解する</li> <li>・ 本児の得意な国語（書字以外）に関して自己有感を高める</li> </ul>	(翌年 3/19) (翌年 3/19)	

## ● 目標を考えていく上で大切なこと part2

目標を考えていく上で、大切なこと(後編)をお話したいと思います。

1つめは、目標を立てる際、子どもにとって肯定的な目標にするということです。「…しない」といったネガティブな表現でなく、「…できる」といったポジティブな表現にします。

個別の指導計画は、子どもに対し秘密にするものではなく、(中心にいる)子どもにとってわかりやすい計画をめざすべきです。それを子ども自身が知ることで、自分の学習のゴール、どのようなプロセスで進んでいくかが理解できます。子どもにとってわかりやすいことばで書くということも心がけたいことです。

### Quiz

下に書かれている短期目標は、修正・改善すべき点がいくつかあります。考えられる点を挙げてみましょう。

「文章を理解する力をつけさせる」

<答え>

修正・改善すべき点

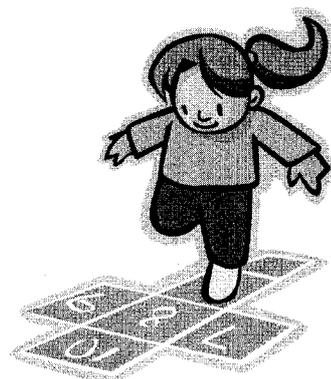
- ・目標の主語が教師(指導者)側である。
- ・理解する力をつけるというのは、どのような観点で評価すべきかが明確でなく、具体的でない。
- ・どういう条件(何年生相当の文章?聞いて答えるのか、読んで答えるのか等)が明確でない。
- ・どれだけの基準(100%、80%)に達成すれば、目標達成なのかが明確でない。

<修正案>

(〇〇さんは、)3年生の教科書を自分で読んで、それに関する教師が作成した問題に7割以上答えることができる

# 第V章

## 個別の指導計画をもとに本番開始 ～指導の展開～



## この章では…

個別の指導計画にもとづいて実際の指導に入ります。いわば、個別の指導計画というシナリオをもとに、本番に挑むようなものです。さらに、日々の指導の振り返りや子どもの様子の記録は、個別の指導計画の短期目標、ひいては長期目標の評価につながる重要な役割を果たします。そこで、ここでは実際の指導および日々の評価におけるポイントについてみていきます。

### ● 指導の展開でのポイント



指導の展開でのポイントを挙げます。

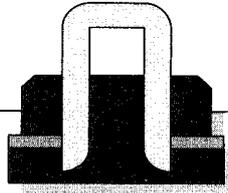
#### 指導の展開でのポイント

- ①集中時間の配慮を行う
- ②無理のない課題配分にする
- ③抵抗感、二次的障害への配慮を行う
- ④動機づけを高める工夫をする
- ⑤有能感、達成感を味わえる工夫をする
- ⑥課題の正誤のチェック(記録・評価)を行う
- ⑦達成水準のチェック(記録・評価)を行う
- ⑧誤答の特徴のチェック(記録・評価)を行う
- ⑨課題の順序が適切であったかのチェックを行う
- ⑩手だての内容、量のチェックを行う
- ⑪指導前の仮説と整合性はあったかをチェックする

## ● このプロセスでとらえること ～「えがお君の場合」～

ここでは先のポイントにしたがって次のような内容をおさえます。

例)



個別の指導計画をもとに、いざ本番。

えがお君は、長時間集中するのが難しいので、10～15分ごとに課題が終わるようにし、気持ちの切り替えができるようにした。(←ポイント1)

作文指導を行う際は、漢字プリントの枚数を減らした。(←ポイント2)

不器用さもあるので、漢字については大まかに書けていればよしとした。このことについては、他の先生にも同じ対応をとってもらおう。(←ポイント3)

本人にも目標を伝え、自発的に取り組めるようにした。(←ポイント4)

3年生からの漢字を一覧表にし、練習した漢字にはシールをはって、達成度がわかるようにした。作文については毎回ファイルに閉じ、自分の作品の記録として蓄積できるようにした。

(←ポイント5) (その日の指導を終えて…)

正誤のチェックはできた。作文では、接続詞が使用できた否かのチェックも行った。(←ポイント6)

今日の評価では、3年生の漢字については、正答率は60%だった。漢字テストの漢字については、10問中8問正答することができた。前は難しかったが、今日は、指定された接続詞を使って12行の作文を書くことができた。(←ポイント7)

構成が複雑な漢字(例:業、漢)は難しかった。(←ポイント8)

作文は、指導の後よりも最初にもってきた方が集中して取り組めるようだった。

また、パソコンは後で導入しようと思ったが、同時進行で指導していてもよいかもしれない。

(←ポイント9)

漢字を覚える際、意味づけや形の言語化は効果があった。今までは、指導者の方でしていたが、本人自らできるかもしれない(支援の量を減らしてみよう)。作文については、原稿用紙のマスが小さいので、大きめのマスを用意する必要がある。(←ポイント10)

やはり、視覚的な認知の問題、目と手の協応の問題が、つまずきに大きく影響しているようだ。

作文についても、書く作業をパソコン等の代替手段で補えば、長い作文が書けるのではないだろうか。(←ポイント11)

## ● 指導の際の一般的な配慮

LD等の子どもたちへの支援を考える際、何か特別なことをしなければならないのではないかと  
..と思いがちです。確かに特別な指導・支援・配慮がときに必要です。しかし、それが全てではあ  
りません。日々なされている一般的な指導配慮でも十分に効果はみられます。これから挙げる指  
導の際の配慮は、決して特別なものではありません。すぐにでも実践できる内容です。

### □ 能動的な学習

子どもが自分から積極的にかかわっていくことができるような課題を取り入れます。  
子どもに選択権を与える機会を指導・課題の中で作ります。

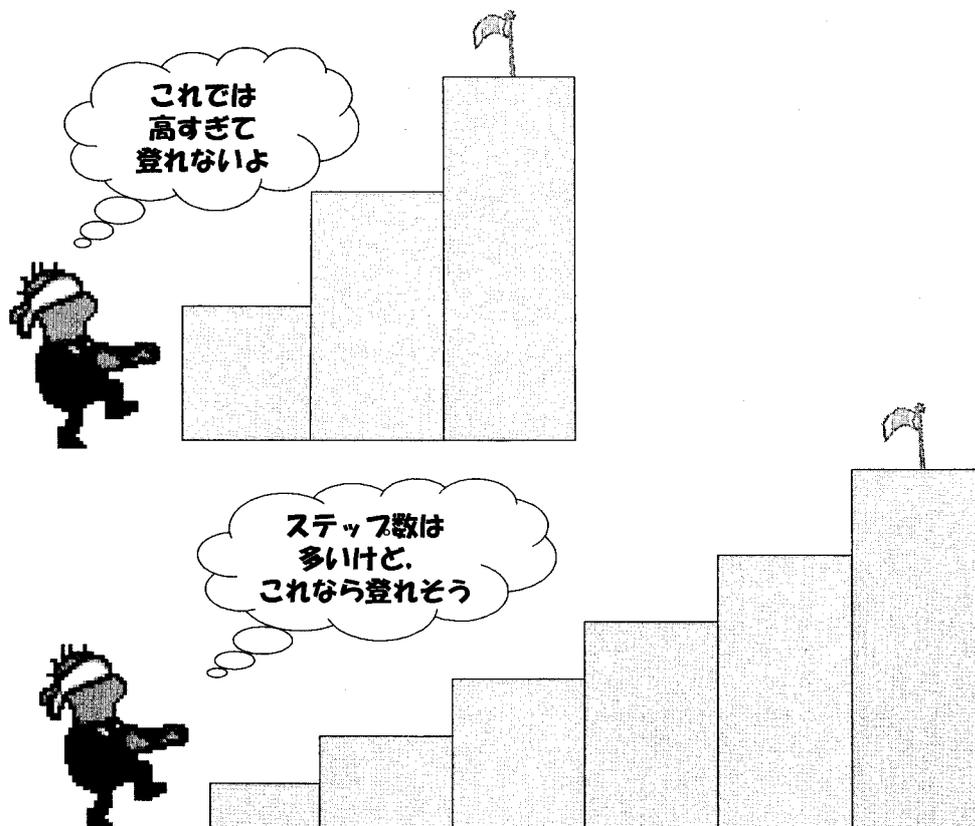
(例: 取り組むプリントの順序を決めてもらう)

▶ 子どもが責任感を抱くようになり、いつもよりねばり強く取り組む様子が見られ  
ます。

### □ スモールステップ

課題を(子どもに応じた適切な)段階に細分化し、着実にクリアーできるようにします。  
その子どもにとって、難しすぎても、また簡単すぎても適当ではありません。

▶ たとえ、少しずつで着実に進むことができます。



## スモールステップのイメージ

### □ 即時フィードバック

子どもが行ったことに対し、即座に評価を返すことです。

LD等の子どもたちは、自分のことや、自分が行っていることに対して、正當に評価することが苦手な傾向があります。したがって、適切な自己評価の支援を行うことが重要です。

また、特に注意を持続することが難しい子どもについては、即座にかつ頻繁にフィードバックすることが効果的です。

➡ どういうことをするのが(+)で、どういうことが(-)なのかが、子どもにとって明確になります。

ほめられることで動機づけが高まります。

注意が逸れそうになるのを防ぐことができます。

## □ 繰り返し

子どもが知識やスキルを獲得・安定するまで行います。

内容は同じでも、提示の仕方を変えるなどの工夫は必要です。

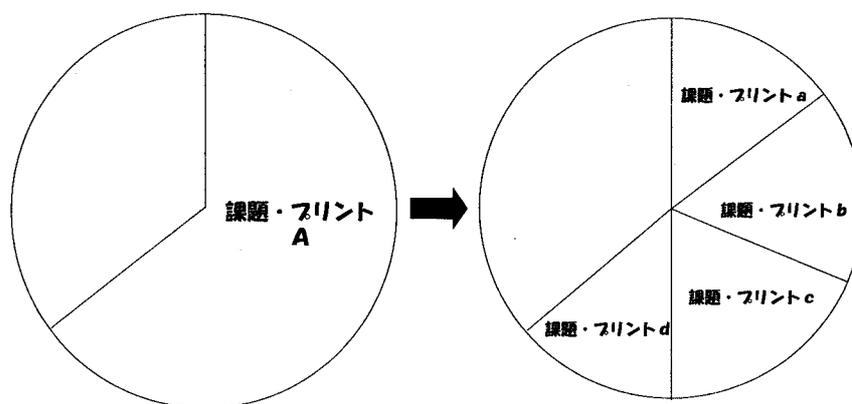
▶ たとえ少しずつでも着実に身につけていきます。

## □ 集中時間の配慮

指導・課題中に、短く、多くの切り替えを入れます。

特に、注意を持続することが難しい子どもたちには不可欠な配慮です。

▶ 40分間ずっと集中することは難しくても、10分ずつ区切ることで、切り替えや気持ちの立て直しが可能になり、結果的に40分間集中できたのと同じになります。



**集中時間の配慮イメージ**

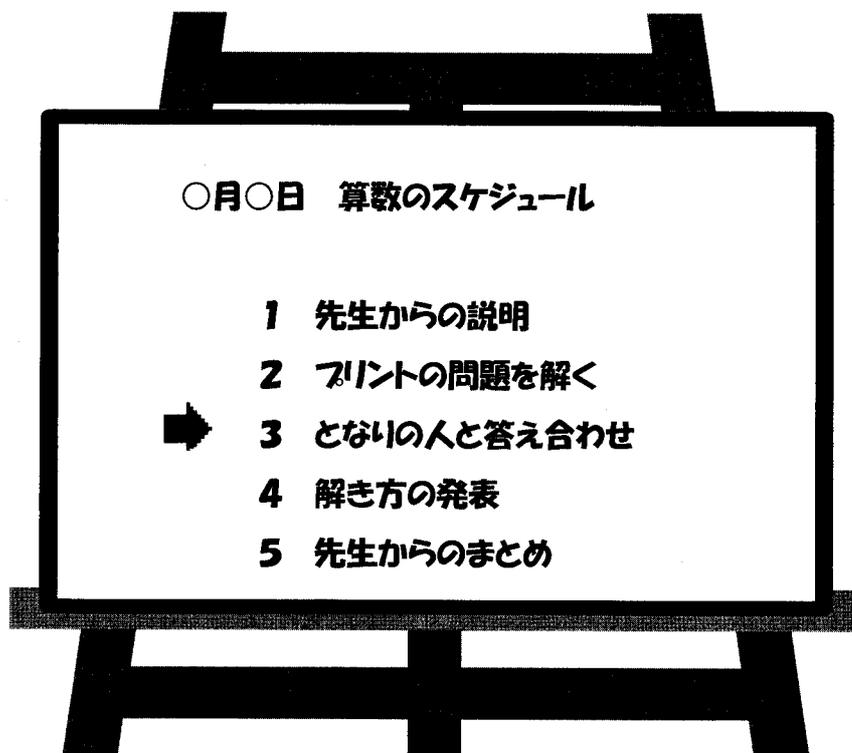
## □ 行動の見通し

その時間内にどういうことをするのか、最初の段階で流れを説明しておきます。

今、どこを行っているのかがわかるようにしておくのもよいでしょう。

➡ **自分が今何をしているのかを確認しながら課題に取り組むことができます。**  
見通しをもてないことからくる不安が解消されます。

どこまで集中していればよいのかが明確になるため、注意が持続しやすくなります。



行動の見通しをつけるためのスケジュール表

## □ 約束を決める

予め子どもと約束ごとを決めておき、それを課題終了後に確認することはとても重要です。「発表の時間、1回は友だちに質問する」「プリント2枚を仕上げる」など、授業のはじめに確認し、終了時に評価します。

その際、子どもも自分の約束が守れたかどうかを評価します。このときの約束と、個別の指導計画の目標とを関連づけることもできるでしょう。

■ 約束があることで、子どもが自分をコントロールする力(セルフコントロール)が養われます。

他者から評価されることで、動機づけや有能感の高まりをみせたり、適切な評価への修正もなされます。

〇〇さんの約束	〇〇さんの評価	〇〇先生の評価
「発表の時間に1回は質問する」		

約束表

## □ 予防的対応

子どもが何か適切でないことをした際「だめでしょ！」とマイナスの評価をするのではなく、適切な行動をしているときに「とても上手にお話しできたね！」「今日は、姿勢がとってもいいよ！」など、プラスの評価を行います。

子どもが何か適切でない行動をしそうな一歩手前の予兆を捉え、我慢できている状態に「それでいいんだよ！」と告げ、プラスの行動のレパトリーとして積み上げていきます。

➡ マイナスの評価をされるよりも、プラスの評価の方が、子どもにとって何倍も効果があります。

## □ 二次的障害への配慮

本来のつまずきに対する誤った捉え方や対応により派生してしまった子どもの中の二次的障害(意欲や自信の低下など)を取り除くのは、大変なことです。本来のつまずきにアプローチするには、まず二次的障害を和らげることが必要になってきます。だからこそ、二次的障害をおこさないよう配慮する必要があります。

起きてしまった場合には、自信をつけること、「やればできるんだ！」「もっとやってみたい！」という気持ちをいかにもたせられるかがポイントになります。

➡ 二次的障害を和らげないことには、本来のつまずきへはアプローチできません。本人の得意なこと、現時点でできていることを尊重すると同時に、本人に合った課題内容(難易度)の設定を行い、有能感を高めていきます。二次的障害をクリアできると、子どもは驚くような力を発揮し始めます。

## ● 日々の記録の取り方

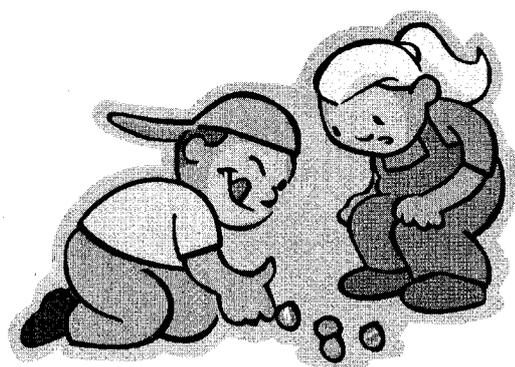
実際に日々の指導を終えた時点で記録をとることは重要です。課題の正誤のチェックをし、どういう内容の課題ができて、どういう課題は難しかったのかも記録しておきます。この際、特徴的な誤り、いつも同じようなパターンで誤るものについても記録しておくといでしょう。なぜなら、それにより、つまずきの背景要因がみえてきたり、次の指導・支援を考える際のヒントになるからです。

また、短期目標のところで達成基準の設定について述べました。このように短期目標の評価にもつながっていくので、達成基準を意識した(観点からの)記録も行う必要もあります。数値的な記録と、子どもの取り組んでいる様子や誤答パターンなどの記述的な記録の両方が必要でしょう。

子どもの名前		えがお 君		記載日 20△△年 5 月 10 日		記載者 ○○○○	
<p>&lt;長期目標&gt; ① 「習った漢字を作文の中で使える」          ② 「長い作文を書くことができる」</p> <p>&lt;短期目標&gt; ①-1 「3年生の漢字100字(チェックリスト「悪〜研」)について、間違った漢字を示された際、その部分を修正できる          (教師が作成した漢字テストで70%以上)」          ①-2 「クラスの漢字テストで毎回10問中7問は正解する」          ②-1 「指導者によるモデル作文を見た後、(指定された)接続詞を使って原稿用紙1枚分の作文を書くことができる」(同上)</p>							
短期目標	具体的な課題(手だて)	達成度	習得している部分(+)	未習得の部分, 誤りの特徴(-)	その他, 特記事項		
①-1	「開〜客」10個の漢字の間違い探し (修正できなかつたものについては、指導者の方で、形の特徴を言語化する)	6/10	開、階、館、岸、起客 (以前「食」が修正できなかつたが今回は○)	寒、感、漢、期 (構成が複雑な漢字は難しい。細かい部分までみることができない)	練習した漢字にシールをはるのがうれしそう。		
①-2	明日の漢字テストのリハースアル。宿題に出しておいたテストに出る漢字10個のチェック (本番と同じ要領で行う)	9/10	「券」以外すべて (宿題の効果があつたようだ)	大まかな形としては捉えられていて、部分的に「刃」が「力」になつてしまふ等、細かい部分まで正確に書けない。視覚的な認知の問題と運動の問題、両方が考えられる。	不器用さの問題もあるのですが、本番のテストでもこの点について配慮する必要がある。		
①-2 ②-1	「しかし、けれども」など、逆接の接続詞を用いて作文する (書く前に本人に構想を話させる)	7行 接続詞の使用は○	指導者のモデルをみてすぐに構想が浮かんだ様子。内容も適切。以前学習した順接の接続詞も入れることができた。	時間がかかるため、内容的には完成していても、書き終わらない。習った漢字を積極的に使おうとするが、マス内に入らなかつたり、思い出すのに時間がかかつてしまふ。	パソコンの導入など代替手段の活用も考えていく必要があるそう。		

# 第Ⅵ章

## つぎにつながる評価を！ －総合評価－



## この章では…

総合評価のポイントについてみていきます。短期目標そして長期目標の評価記述の方法を取り上げます。さらに、数値で評価することが難しい課題(作文など)の評価方法についても取り上げたいと思います。

### ● 総合評価でのポイント



ここでのポイントをみてみましょう。

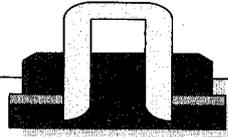
#### 総合評価でのポイント

- ① 目標や達成度を適切に評価する
- ② 指導内容や方法を評価する
- ③ 来学期・次年度の計画を作成する(ビジョンをもつ)
- ④ 保護者への報告・説明を行う

## ● このプロセスでとらえること ～「えがお君の場合」～

ここでは、先のポイントにしたがって次のような内容をおさえます。

例)



1学期の短期目標は「3年生の漢字100字(チェックリスト「悪～研」について、間違った漢字を示された際、その部分を修正できる(80%以上)」「クラスの漢字テストで毎回10問中7問は正解する」「指導者によるモデルの作文を見た後、(指定された)接続詞を使って10行程度の作文を書くことができる」であった。すべて目標を達成することができた。漢字については、ぎりぎりであったが、作文については、原稿用紙1枚以上の作文を書くことができた。

(←ポイント1)

漢字の形を捉えやすく、また記憶しやすくするため、意味づけしたり、言語化するといったスキルは、本人にとって有効であった。作文については、書けるようになったものの、書字に時間がかかることや、構成の複雑な漢字の誤りもみられるため、パソコンの導入を早速、来学期から考える必要があるようだ。(←ポイント2)

来学期は、引き続き、3年生相当の残りの漢字について取り上げること、クラスのテストでは10問中8問正答をめざすこと、会話文を用いて20行程度の作文を書くことを目標にしよう。

(←ポイント3)

えがお君の個別の指導計画を保護者に渡し、説明を行った。漢字テストや作文を家でみせるなど、自信をつけている様子がみられるとの報告があった。(←ポイント4)

## ● 評価の記述の仕方

短期目標を具体的に立てれば、日々の指導の目標が明確になり、評価も容易になります。日々の評価が明確であれば、短期目標の評価も明確になり、長期目標の評価も容易になります。すなわち、目標を具体的に立てること、日々の評価をしっかりとすることが重要になってきます。

数値的な評価の仕方については前章でふれました。ここでは、それら数値的な評価結果を受けた総合評価の記述の仕方についてみていきます。短期目標から次の短期目標へ移る際の評価、1年を終えた段階での長期目標の評価としても以下のような記述例は使うことができます。

### 評価結果の記述例

- ◇目標は達成できた。次の目標に進む。
- ◇向上はみられたが、目標達成にはもう少し時間が必要である。
- ◇予測していたよりも、向上がみられなかった。
- ◇欠席や遅刻が多く、(物理的な結果)向上がみられなかった。
- ◇目標として適切ではなかった。設定目標が高すぎた。

## ● 数値化するのが難しい課題をどう評価するか

たとえば、算数・数学のような領域・課題であれば、「10問中8問できた」「○か×か」など、比較的是っきりと評価できます。しかし、数値化するのが難しい課題についてはどのように評価すればよいのでしょうか？数値化するのが難しい課題の一つに作文が挙げられます。作文などは、読み手によって感じ方も様々であり、数値化して評価できるものでもありません。しかし、数値化できないにしても、共通の視点をもとに評価することで客観化は可能になると考えます。そこで考案したのが次頁のシートです。「9. 全体的な評価」が、作文の完成度(水準)の評価にあたります(すなわち、数値が高い方が優れた作文と判断できます)。それ以外の評価の視点は、必ずしも、作文の総合評価ではありません。むしろ、子どもが作文を書く過程の把握(アセスメント)といえるでしょう。これらの視点にもとづいて評価した結果は、次にターゲットになる目標は何か、どのような指導・支援が必要かを考える際に役立ちます。

例えば、誤字脱字が多い作文になってしまうのは、一度も再読しないことからくることがこの評価からわかれば、「6. どれくらい頻繁にストップして再読したか？」の数値が高められるよう、それを目標にしたり、再読を促すような指導や支援をいかに行うかなどを考えます。このような目標で一定期間指導を行い、再度評価したところ、「6. どれくらい頻繁にストップして再読したか？」が「1」から「4」に上がり、「8. 変化したのは？」の項目で「文字や語を正しく書くこと」に○がつけば、この目標は達成されたとみなすことができるかもしれません。このように形成的な評価にも利用できます。

ここでは、作文の評価についてえがお君を例にみていきます。

## 作文の評価 ～「えがお君」の場合～

### 作文の評価

1. テーマは 教師が選んだものか？( ) 子どもが選んだものか？(○)
  
2. テーマについての子ども側の要因
 

	低い		高い
事前の知識	1	2	③ 4
関心	1	2	3 ④
  
3. 子どもはどのことに時間を費やしたか？
 

テーマを考えることに( )	教室の外での調査に( )
テーマは決まったが、内容を考えることに(○)	文法的な構造に( )
文字の想起に(○)	内容について話すことに( )
観察できなかった( )	
  
4. どのような手段で行ったか？それについての能力は？
 

手書き(○)	ワープロ( )	口頭( )
	低い	高い
流暢さ	① 2 3	4
  
5. どれくらい支援を求めたか？
 

	めったにない	しばしば
	1 2 3	④
6. どれくらい頻繁にストップして、再読したか？
 

	1	②	3	4
--	---	---	---	---
7. 再読することで変化が生じたか？
 

	1	2	3	④
--	---	---	---	---
8. 変化したのは(最初の原稿から最後の原稿の間で)
 

文字や語を正しく書くこと (○)	文法の正確さ( )
語い( )	形容詞や副詞の付加(○)
段落の移動( )	題名(○)
細かい文(詳細さ)の付加(○)	文体の調整( )
その他( )	
  
9. 全体的な評価
 

	低い		高い
主要とするテーマと関連している	1	2	③
論理的である	1	②	3
伝えたい内容が明瞭に書かれている	1	2	③
  
10. 子どもは自分で最終的な作品を誰と共有したか？
 

クラスで読み上げた( )	小さなグループの前で読み上げた( )
印刷した(クラスの出版物、学校新聞等)(○)	教師に読み上げた(○)
保護者に読み上げた(○)	誰とも共有していない( )

## ●ゴールはつぎのスタートラインにつながる

評価するのは子どもに対してのみではありません。子どもの目標達成のために用意した、こちら側の手だて、支援についても評価することが重要です。子どもがどういう能力やスキルを身につけたかというのも重要な情報ですが、どういう手だてが効果的であったかというのも、とても有益な情報になります。その子どもにとって効果的なかわり方や手だてを先生が発見しても、それがうまく引き継がれず、つぎの年の先生がまた0から始めるといったことが少なくありません。このようなことは、子どもそして先生にとっても幸せなことではないでしょう。ぜひ、この個別の指導計画をバトンとして機能させたいものです。その子どもをよく知る先生から、つぎに子どもの力になる先生へ大まかな指針、方向性を伝えることで、道に迷うこともなくなるでしょう。

個別の指導計画のいちばんの主役は、子どもでありその保護者です。保護者にはもちろんですが、子どもともゴールに対する評価結果について話し合いたいものです。そのためにも、目標を立てる段階から、わかりやすいことばで立てておくことが重要です。子ども本人がどんな目標をめざして進み、どこまで達成できたかを知るのは当然のことかもしれません。



## 個別の指導計画がもたらすメリットは

### ～ 通常の学級での実践研究結果から ～

LD等の子どもが在籍する通常の学級の先生と、1年を通じて個別の指導計画に関する研究を行ってきました。個別の指導計画を立てることが、対象とする子どもにとってメリットであることは疑いありません。しかし、果たしてそれだけでしょうか？

この先生が個別の指導計画を作成して取り組む前後の算数テストの結果では、対象とする子どもの得点だけでなく、クラスの平均点についても向上がみられました。確かに、子ども自身のがんばりやその他の要因が複雑に絡んだ結果と思われます。しかし、個別の指導計画を作成し始めた担任による支援が、その1つの要因になっていることも十分に考えられるのです。

研究の中で印象的だったのが、個別の指導計画を作成することで、次第に、先生の中に子どもをみていく際の視点が構造化されていった点です。つまり、子どもの実態を捉えた上で、どのような目標を設定することが必要かを考え、目標を達成するための有効な手だてを考案し、それら目標や手だてについて評価を行い、それをまた目標や手だてに活かしていくという視点です。このような一連の論理的なサイクルを獲得したことが、対象とする子ども、ひいてはまわりの子どもたちへの効果へとつながったと思われました。先生自身の思考が構造化されることによって、実際の指導も構造化されていったといえます。このことは、個別の指導計画の内容や言動からも、先生が明確な指導仮説をもって子どもたちに関わっていたことは明らかでした。

個別の指導計画を立てて2ヵ月後に「個別の指導計画を立ててみての感想は？」というインタビューを先生に行いました。

「その子を細かくみるようになった」

「その子どもへの声かけを積極的に行おうという意識が高まった」

「個別の指導計画という記録を残すことによって、以前の様子や経過の振り返りができた」

「自分が行った手だてについての評価を行うことができたのはよかった」

「評価を行う必要があるので、子どもへの注目が促された」

「教具の工夫や数値の工夫などは、本児だけでなく、他の児童の理解を深める上でも大変効果的だった。」

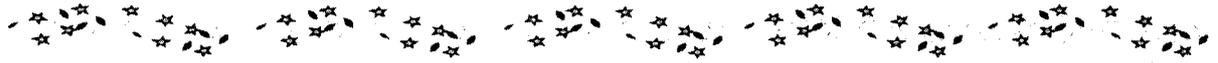
「本児への支援ということで考えをすすめたが、結局はクラス全体にとって、わかりやすい授業になった」など……

これらが先生の口から発せられた感想でした。



こうしてみると、個別の指導計画を作成することによるメリットは、その子どものためだけでなく、まわりの子どもたち、そして作成する先生自身にもあるような気がしてくるのです。





さいごに…

いたるところで、個別の指導計画を書くことが求められるようになりました。しかし、いったいどのように書けばよいのか、特にLD等の子どもたちの学習に焦点をあてた個別の指導計画に関する手引きは、日本においては残念ながら見当たりませんでした。それならば作れないかといつしか思うようになりました。

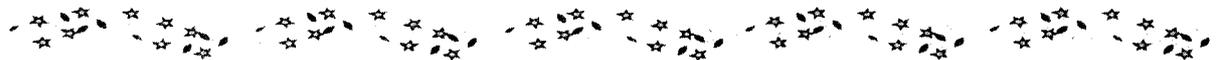
はじめの構想では、「簡単に個別の指導計画が作成できる手引き」というのがありました。表現としては、わかりやすさをめざしましたが、一方で、書くべき内容、もりこむ内容についても簡単にし過ぎてよいものかと思うようになりました。自分の中での答えはNoでした。

したがって、ここに書いてある内容をすべて個別の指導計画の中にもり込めたとしたら、かなり質の高いものになると思われます。最初から簡単な形での個別の指導計画を提示するのではなく、読まれる先生の方で、状況に合わせてシンプルにさせていただけたらと思っています。少ない情報に付け足していくことは困難ですが、多くの情報から、必要に応じてそぎ落としていく作業はそれほど難しくないでしょう。

これをお読みになって、はじめから全部できなくても構いません。できるところからはじめてみてください。徐々にこの本から、利用する箇所を多くしていただけたらと思います。

最後になりましたが、先生方が子どもたちの顔を思い浮かべながら、あれこれ計画をねる、その傍らにこの本があり、ほんのちょっとでもお手伝いができたら…幸いです。

海津 亜希子



## ● 個別の指導計画に関する研究をすすめるにあたり参考にした文献

- Airasian, P.(2001) *Classroom Assessment:Concepts & applications* (4th ed.). New York : McGraw Hill Inc.
- Alberto, P., &Troutman, A. (1999) *Applied behavior analysis for teachers*(5th ed.). Columbus : Merrill.
- Alper, S., Ryndak, D.L., &Schloss, C.N.(Eds.)(2001)*Alternate assessment of students with disabilities in inclusive setting*. Boston:Allyn and Bacon.
- Arena, J.(2001)*How to write an I.E.P.(3rd ed.)*.California:Academic Therapy Publication.
- Black, P.J.(1993) Formative and summative assessment by teachers. *Studies in Science Education*, **21**, 49-97.
- Bloom, B.S.(1956) *Taxonomy of education objectives : The classification of educational goals : Handbook I, Cognitive domain*.New York : David Mckay.
- Borko, H., & Livingstone, C.(1989)Cognition and improvisation:Differences in mathematics instruction by expert and novice. *Washington: journal*, 473-498.
- Bransford, J.D., Brown, A.D., Cocking, R.R. et al. (2000)*How people learn-Brain, mind, experience, and school*.Washington: The National Academy Press.森敏昭・秋田喜代美(監訳): 授業を変えるー認知心理学のさらなる挑戦ー. 北大路書房.
- Conderman, G.J., & Camptom, M.(1992)*Experiencing the change process: A personalized approach for IEP writing for preservice teacher training programs*. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED364047).
- Crooks, T.J.(1988) The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, **58**, 438-481.
- Fuchs, L., Wesson, C., Tindal, G. et al.(1981)*Teacher efficiency in continuous evaluation of IEP goals*. . (ERIC Document Reproduction Service NO.ED215467).
- Gronlund, N.E.(1995) *How to write and use instructional objectives* (5th ed.).Englewood Cliffs : Merrill.
- Heron, T.E., &Harris, K.C.(1993) *The educational consultant:Helping professionals, parents, and mainstreamed students* (3rd ed.).Austin:pro-ed.
- Howell, K.W., &Nolet, V.(2000) *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making* (3rd ed.). Belmont: Wadsworth - Thompson Learning.

- 海津亜希子(2000):LD児の学力におけるつまづき要因の考察―“学習領域スキル別つまづきチェックリスト”を使って―.LD(学習障害)―研究と実践―,8(2),63-82.
- 海津亜希子(2001):学力アセスメント.上野一彦・牟田悦子・小貫悟(編著)LDの教育―学校におけるLDの判断と指導―.日本文化科学社,66-101.
- 海津亜希子(2002):LD&AD/HDのタイプと指導.上野一彦・山崎晃資・柘植雅義・市川宏伸・服部美佳子・海津亜希子・小貫悟・岸本友宏・安斎佳子・田中容子・月森久江(著)LD&AD/HD.安田生命社会事業団,145-164.
- 海津亜希子(2003):LDの学力―認知能力モデルに関する研究―“LDSC”と“WISC-Ⅲ”との関連から―.LD研究,12,182-203.
- 海津亜希子(2004):LDの学力―認知能力モデルの類型化に関する研究―学力の状態像から認知能力の予測は可能か―.LD研究,12,315-332.
- 海津亜希子・中川由佳子・鳥居深雪・永原鞠子・平木こゆみ・岡田智・守牧子(2000):LD児への指導システムの開発と地域ネットワークにおける役割機能の構築―状態像の把握からIEP(個別教育計画)作成までの流れを中心に―.安田生命社会事業団研究助成論文集35,27-40.
- 海津亜希子・佐藤克敏(2003):通常の学級の中でのLDへの支援―個別の指導計画作成に子どもと教師の変容―.日本教育心理学会第45回総会発表論文集.
- 海津亜希子・佐藤克敏(2004):LD児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性―通常の学級の教師の変容を通じて―.教育心理学研究,52,458-471.
- 海津亜希子・佐藤克敏(2004):LD児の個別の指導計画作成に対する教師(指導者)支援のあり方.日本LD学会第13回大会発表論文集.
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵(2003):指導歴および指導計画作成歴の差による個別の指導計画作成上の意識の違いについて―LD等のある子どもへの個別の指導計画作成に向けて―.日本特殊教育学会第41回大会発表論文集.
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵(2003):個別の指導計画作成に関する教師の意識の差について―指導歴および指導計画作成歴による差の検討―.日本LD学会第12回大会発表論文集.
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵(2004):個別の指導計画作成における教師の意識―LD等のある子どもへの個別の指導計画作成に向けた教師支援―.日本特殊教育学会第42回大会発表論文集.
- 海津亜希子・鈴木慶子(2003):通常学級での指導―個別の指導計画の作成を通して―.国立特

特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書「学習障害児の実態把握, 指導方法, 支援体制に関する実証的研究」, 50-53.

Kaye, N.L., & Myers, C.(1981)*Role of the regular class teacher in the development of the IEP. Initiating change through inservice education: A topical instructional modules series.* (ERIC Document Reproduction Service NO.ED215996).

Kubiszyn, T., & Borich, G.(1987) *Educational testing and measurement: Classroom applications and practice.* Glenville: Scott Foresman.

Lignugaris/Kraft, B., Marchand-Martella, N., & Martella, R.C.(2001) Writing better goals and short-term objectives or benchmarks.*Teaching Exceptional Children*, 34 (1), 52-58.

Linn, R.L., & Gronlund, N.E.(1995) *Measurement and assessment in teaching* (7th ed.). Englewood Cliffs: Merrill.

Mager, R.F. (1984) *Preparing instructional objectives*(2nd ed.) Belmont: Pitman Learning.

Menlove, R.R., Hudson, P.J., & Suter, D.(2001) A field of IEP dreams: Increasing general education teacher participation in the IEP Development Process.*Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.

文部省 (1999) 盲学校、聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領.

文部省 (1999) 学習障害児等に対する指導について (報告). 学習障害およびこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議.

文部科学省(2001)21世紀の特殊教育の在り方について ~一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について~(最終報告). 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議.

文部科学省(2003)今後の特別支援教育の在り方について(最終報告). 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議.

文部科学省(2004)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整備のためのガイドライン(試案).

Payne, D.A.(1992) *Mesuring and evaluating educational outcomes.* New York: Merrill.

Popham, W.J., (1973) *Criterion-referenced instruction.* Belmont: Fearon Publishers.

Popham, W.J., Eisner, E.W., Sullivan, H.J., & Tyler, L.L.(1969)*Instructional objectives.* Chicago: Rand McNally & Company.

Poppe, P., Vlaskamp, G., Getter, K.D., & Nakken, H.(2002)The importance of setting

- goals:the effect of instruction and training on the technical and intrinsic quality of goal.*European Journal of Special Needs Education* , 241-250.
- Prater , M.A.(2003)She will succeed. Strategies for success in inclusive classrooms.*Teaching Exceptional Children* , 35(5), 58-64.
- Sabers , D.S., Cushing , K.S., & Berliner , D.C.(1991) Differences among teachers in a task characterized by simultaneity , multidimensionality , and immediacy. *American educational research journal* , 63-88.
- 鈴木克明(2002)教材設計マニュアルー独学を支援するためにー. 北大路書房.
- 東京都教育庁指導部(1997)心身障害教育教育開発指導資料障害のある児童・生徒のための個別指導計画Q&A.
- Tuckman , B.W.(1988) *Testing for teachers*(2nd ed.).San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Veenman , S.(1984)Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research* , 143-178.
- Wortham , S.C.(1995) *Measurement and evaluation in early childhood education*(2nd.ed.). Englewood Cliffs:Merrill.
- Wyatt , H.J.(1998)*Assisting newly hired special education teachers to function more effectively through inservice training and mentoring on all grade level.*(ERIC Document Reproduction Service NO.ED430340).

## 資料

①個別の指導計画作成に関するセルフチェックリスト

②学習領域スキル別つまずきチェックリスト

③学力のつまずき要因

④個別の指導計画書式

(1. 長期目標と短期目標を対応させるタイプ)

(2. 教科で立てるタイプ 小学校用 / 3. 中学校用)

⑤その他の書式

(1. 日々の記録用紙)

(2. 作文の評価用紙)

# 個別の指導計画作成に関するセルフチェックリスト

## 「実態把握」

チェック項目	チェック
I 子どもがつかまわずにいる領域を発見できたか(例: 国語の「書く」領域につまづきがある)	
II 子どもがつかまわずにいる課題を発見できたか(例: 作文を書くことが難しい。短い作文になってしまう)	
III 子どもがどこまで習得しているかを把握できたか(例: 書字(漢字以外)は学年相当。文法構造の理解もできている)	
IV 子どものも得意な力を発見できたか(例: 聞いたり、読んだりした内容を理解するのは得意。視覚的な情報の処理は得意)	
V 課題を遂行しているときの子どもの様子について把握できたか(例: 作文中は、何度も消したり書いたりを繰り返す)	
VI 子どもがつかまわずにいる要因を推定できたか(例: 表現(話すことも含めて)が苦手。やや記憶の問題がありそう)	
VII どの部分で支援を必要としているかを把握できたか(文字の想起が困難なので、その部分への支援は必要そう)	
VIII 子ども本人のニーズを把握しているか(例: 「長い作文が書けるようになりたい!」)	
IX 家族のニーズを把握しているか(例: 作文が嫌い。最近ますます苦手意識が強くなってきたので心配。何とかしたい!)	

# 個別の指導計画作成に関するセルフチェックリスト

## 「目標の設定」

チェック項目		チェック
I 目標の優先順位は決めたか(例:作文に取り組む前に、まずは、話す能力へアプローチするのが先かな)		
II 基本的なつまづきからアプローチできているか(例:まずは、話す能力が備わってから、書いて表現する方へ進もう)		
III 他の領域や課題への影響を考慮したか(例:ともに表現領域である話すこと、書くこと、両方を関連させながら取り組もう)		
IV 次につながるような目標を設定できたか(例:話して表現でき、次にその内容を書いて表現できるようにできればいいな)		
V 日常生活・社会自立といったことを考慮したか(例:自分の思っていることを正確に伝える手段をもつことは大切だ)		
VI 子ども本人のニーズを考慮したか(例:確か、本人も長い作文が書けるようになりたいと言っていたな)		
VII 家族のニーズを考慮したか(例:保護者が心配していた本人の苦手意識をこの指導を通じて軽減できたらいいな)		
VIII 立てた目標について他の人の意見を聞いたか(例:本人や保護者、PTで入っている〇〇先生とも話し合ってみよう)		

# 個別の指導計画作成に関するセルフチェックリスト

## 「指導計画の作成」

チェック項目	チェック
I 子ども主体の目標になっているか(例:「〇〇さんが…できる」→〇、「〇〇さんに…させたい」→×)	
II 肯定的な目標になっているか(例:「…できる」→〇、「…しない」→×)	
III 目標が一つにしばられているか(例:「計算できる」→〇、「計算でき、計算の仕方を発表することもできる」→×)	
IV 観察および評価(○×)できるような目標になっているか(例:「いつ」「どこで」…の要素が全て入っていたら〇にしよう)	
V 条件が示されているか(例:「小グループでの話し合いの時、…できる」「具体物を用いた時、…できる」)	
VI 基準が示されているか(例:「すべて」「8割」「1日1度」「15分間」等)	
VII 子ども強い力を利用できているか(例:本人の得意な視覚的な支援として、絵や写真をみながら話せるようにしよう)	
VIII 課題の順序は適切か(例:話して表現できるようにしたら、書く(作文)の指導に移ろう)	
IX 手だての量は適切か(例:絵や写真だけでなく、「いつ」「どこで」…の枠がある紙を用意する必要がありそうだ)	
X 必要に応じて、計画の見直しや修正はおこなったか(例:記憶への補償のアップロードも入れる必要があるな)	

# 個別の指導計画作成に関するセルフチェックリスト

## 「指導の展開」

チェック項目		チェック
I 集中時間の配慮はできているか(例:15分ごとに少し休憩を入れよう。授業の最初に重要な課題をもってこよう)		
II 無理のない課題配分になっているか(例:前回はしっかりふり返りができなかったから、少しプリントを減らそう)		
III 抵抗感、二次的障害への配慮はできているか(例:まずは、得意な計算プリントからやってみよう)		
IV 動機づけを高めるような工夫はなされているか(例:書いた作文を最終的には世界に一つしかない本にしよう)		
V 有能感、達成感を味わえる工夫はなされているか(例:作文が毎回だけ上手になっていくか具体的に伝えるようにしよう)		
VI 課題の正誤のチェック(記録・評価)はできたか(例:正誤チェックが可能な課題については、チェックしよう)		
VII 達成水準のチェック(記録・評価)はしたか(例:どれくらい向上したか、達成水準をなただけ具体的に記録しよう)		
VIII 誤答の特徴のチェック(記録・評価)はしたか(例:「作文では、いつも句読点が一つもはいらぬい」)		
IX 課題の順序が適切だったかのチェックはしたか(例:集中の良い前半が作文でよかった。「書く」以前に「話す」を扱うべきだ)		
X 手だての内容・量のチェックはしたか(例:絵や写真等視覚的な支援は有効だった。スピーチのメモはもう必要ないだろう)		
XI 指導前の仮説と整合性はあったか(例:視覚的な支援、記憶面への支援を行うことで、話す内容がまとまってきた)		

# 個別の指導計画作成に関するセルフチェックリスト

## 「総合評価」

チェック項目	チェック
I 目標や達成度を適切に評価できているか(例:授業中、原稿用紙1枚以上の作文が書けたので、目標達成!)	
II 指導内容や方法の評価はおこなったか(例:視覚的な支援は有効であったが、記憶面については支援が十分ではなかった)	
III 来学期・次年度の計画を作成したか(ビジョンはあるか)(例:記憶面へ配慮しながら、表現能力の向上につなげたい)	
IV 保護者への報告・説明をおこなったか(例:個別の指導計画を渡す際、報告と説明をした。家庭での状況も把握できた)	

## 【 学習領域スキル別つまづきチェックリストー国語ー 】

< I . 聞 >	
チェック	
	チェック
1. 音韻認識（音として捉える段階）に問題がみられる	
→ a. 聞き間違いがある（例：花を穴、箱をはんこと聞き間違える）	
b. 特定の聞き取りにくい音がある（例：子音の中でもサ行が聞き取りにくい）	
c. 新しいことばを、なかなか覚えられない（例：固有名詞などがなかなか覚えられない）	
2. 意味理解に困難がみられる	
→ a. 指示内容についての理解が困難なため、指示に従うことができない	
b. 話を通じにくいことがある	
c. 簡単な内容や質問でも、誤って理解することがある	
d. 様態や程度を表すことばの理解ができない（例：形容詞や副詞の理解が難しい）	
e. 同じことを表しているが、表現の仕方が違う文の理解ができない （例：「犬が猫をおいかける」↔「猫が犬に追いかける」）	
f. ことばの背後に隠された意味を捉えることができない （例：鉛筆を忘れた人が言う「鉛筆を持っていますか？」は「鉛筆を貸して下さい」といった意味がわからない）	
g. 話し合いが難しい	
3. 注意集中や記憶に困難がみられる	
→ a. ちょっとした雑音でも、注意がそれやすい	
b. 相手の話を聞いていないと感じられることがある	
c. 話を最後まで聞くことができない	
d. 聞きもらしがある	
e. 聞いたことをすぐに忘れる	
f. 指示を聞き返すことがある	
< II . 話す >	
チェック	
	チェック
4. 構音（音を作る段階）に問題がみられる	
→ a. 発音しにくい音がある（例：「 <u>し</u> らない」が「 <u>ち</u> らない」になってしまう）	
b. 発音しにくいことばがある（例：「や <u>わ</u> らかい」が「や <u>ら</u> わかい」になってしまう）	
c. 話す際の抑揚が不自然である	
d. 適切な声の大きさやはやさで話すことができない	
5. 正確にことば（語彙レベル）を用いることに困難がみられる	
→ a. 的確なことばを見つけれなかったり、ことばにつまったりする	
b. 使うことばの数が少ない	
c. あることばを間違った意味において使うことがある	
d. 「行く↔来る」、「あげる↔もらう」などの混乱がみられる	
6. 正確に文法を用いることに困難がみられる	
→ a. 主語、述語の文が作れないなど、文法構造の理解ができていない	
b. 「は」、「を」、「へ」など、助詞を適切に使うことができない	
7. 会話（文）においてのやりとりに困難がみられる	
→ a. 内容をわかりやすく伝えることができない	
b. 思いつくままに話すなど、筋道の通った話ができない	
c. その場に応じた話をすることができない	
d. 単語の羅列や、短い文など内容的に乏しい（例：「やって」）	

< III. 読む >

チェック			
	8. 一つ一つの文字を読むのに困難がみられる		チェック
↳	a. 平仮名の読み間違いがある		
	b. 片仮名の読み間違いがある		
	c. 拗音を読み間違える		
	d. 習った漢字が読めない →付表「学年別漢字配当表」参照		
	e. 漢字の読み間違いがある (例: 形態的に似た漢字と読み間違える… 貝→「みる」、石→「みぎ」 意味的に関連のある漢字と読み間違える… 町→「むら」、入る→「でる」 単漢字を勝手に熟語化して読み間違える… 人→「にんげん」、牛→「ぎゅうにゅう」 勝手に送りがなを付けて読み間違える… 白→「しろい」、青空→「あおいそら」)		
	9. 単語を読むのに困難がみられる		
↳	a. 文字の順序を読み間違えたり (例: とおまわり→とおわり)、混同したり (例: にぐるま→にじまる) して読む		
	b. 文字を抜かしたり (例: しかい→しか)、余分な文字を加えて (例: せんせい→せんせいい) 読む		
	c. 促音 (例: がっこう→がこう) や拗音 (せんしゅう→せんしょう) などの特殊音節を含んだ単語を読み間違える		
	d. 初めて出てきた単語や、普段あまり使わない単語を読み間違える		
	e. 漢字で表されている単語より、仮名で表されている単語の方が理解しにくい		
	10. 文章を音読する際に困難がみられる		
↳	a. 助詞の「は」を読む際にも変換せずにそのまま「ハ」、「へ」を「へ」など読み間違える (例: 私は (ワタシワ) → (ワタシハ))		
	b. 単語や文節に正しく区切って読むことができない		
	c. 勝手読みがある (例: 「いきました」→「いました」)		
	d. 文中の単語や行をとばしたり、繰り返したりすることがある		
	11. 文章の内容を理解するのに困難がみられる	チェック	習得学年
↳	a. 文章の内容の大体を読み取ることができない		1
	b. 文章のなかの場面の様子を読み取ることができない		1
	c. 事柄の順序を考えながら読み取ることができない		1
	d. 文章のなかの人物の気持ちを読み取ることができない		1
	e. 文章の要点を読み取ることができない		3

< IV. 書 >

チェック		
	12. 文字を書くのに困難がみられる	チェック
↳	a. 平仮名の書き間違いがある (例: 鏡文字「く」→「>」を書く、形態的に似ている「い」と「り」を間違う)	
	b. 片仮名の書き間違いがある (例: 鏡文字「テ」→「」を書く、形態的に似ている「シ」と「ツ」を間違う)	
	c. 習った漢字が書けない →付表「学年別漢字配当表」参照	
	d. 漢字の書き間違いがある (例: 細かい部分を書き間違える… 「赤」→「赤」 へんをつくりを反対に書く… 「粉」→「粉」 意味的に関連のある漢字と書き誤る… 「入」→「出」)	
	e. 書くときの姿勢や、鉛筆などの用具の使い方がぎこちない	
	f. 字の形や大きさがうまくとれなかったり、まっすぐに書けないなど読みにくい字を書く	
	g. 独特の筆順で書く	
	h. 文字を写すのが難しい (例:黒板に書いてあることを写すのが遅い)	
	13. 単語を正確に表すことに困難がみられる	
↳	a. 文字の順序を書き間違えたり (例: とおまわり→とおわり、混同したり (例: にぐるま→にじまる) して書く	
	b. 文字を抜かしたり (例: しかい→しか)、余分な文字を加えて (例: せんせい→せんせいい) 書く	
	c. 促音(例: がっこう→がこう) や、拗音 (例: せんしゅう→せんしょう)、長音 (例: おうさま→おおさま) などの特殊音節を含む単語を間違えて書く	
	14. 文を書く上での基本的な構造の理解に困難がみられる	
↳	a. 主語、述語の文が作れない、順序がおかしいなど文の組み立てが理解できていない	
	b. 「は」、「を」、「へ」など、助詞を適切に使うことができない	
	c. 。、「」など符号を正しく使うことができない	
	15. 文章を書くのに困難がみられる	チェック 習得学年
↳	a. 思いつくままに書き、筋道の通った文章を書くことができない	1
	b. 事実の羅列のみで内容的に乏しい	1
	c. 限られた量や、決まったパターンの文章しか書かない	1
	d. 修飾と被修飾との関係に注意して書くことができない	3
	e. 指示語や接続語の役割と使い方に注意して書くことができない	3

<付表:学年別漢字配当表>

1年	一右雨円王音下火花貝学気九休玉金空月犬見五口校左三山子四糸字耳七車手十 出女小上森人水正生青夕石赤千川先早草足村大男竹中虫町天田土二日入年白八 百文木本名目立力林六 (80字)
2年	引羽雲園遠何科夏家歌画回会海絵外角楽活間丸岩顔汽記帰弓牛魚京強教近兄形 計元言原戸古午後語工公広交光考行高黄合谷国黒今才細作算止市矢姉思紙寺自 時室社弱首秋週春書少場色食心新親図数西声星晴切雪船線前組走多太体台地池 知茶昼長鳥朝直通弟店点電刀冬当東答頭同道読内南肉馬壳買麦半番父風分闢米 歩母方北毎妹万明鳴毛門夜野友用曜来里理話 (160字)
3年	悪安暗医委意育員院飲運泳駅央横屋温化荷界開階寒感漢館岸起期客究急級宮球 去橋業曲局銀区苦具君係軽血決研県庫湖向幸港号根祭皿仕死使始指歯詩次事持 式実写者主守取酒受州拾終習集住重宿所署助昭消商勝乘植中身神真深進世整昔 全相送想息速族他打对待代第題炭短談着注柱丁帳調追定庭笛鉄転都度投豆島湯 登等動童農波配倍箱烟発反坂皮悲美鼻筆氷表秒病品負部服福物平辺勉放味命面 問役薬由油有遊予羊洋葉陽様落流旅両緑礼列練路和 (200字)
4年	愛案以衣位囲胃印英栄塩億加果貨課芽改械害街各覚完官管関観願希季紀喜旗器 機議求泣救給拳漁共協鏡極訓軍郡径型景芸欠結建健験固功好候航康告差菜最材 昨札刷殺察参産散残士氏史司試児治辞失借種周祝順初松笑唱焼象照賞臣信成省 清静席積折節浅戦選然争倉巢束側統卒孫帯隊達単置仲貯兆腸低底停の典伝徒努 灯堂働特得毒熱念敗梅博飯飛費必要標不夫付府副粉兵別辺変便包法望牧末満未 脈民無約勇要養浴利陸良料量輪類令冷例歴連老勞録 (200字)
5年	庄移因永営衛易益液演応往桜恩可仮価河過賀快解格確額刊幹慣眼基寄規技義逆 久旧居許境均禁句群経潔件券険検限現減故個護効厚耕鉦構興講混查再災妻採際 在財罪雑酸賛支志枝師資飼示似識質舎謝授修述術準序招承証条状常情織職制性 政勢精製税責績接設舌絶銭祖素総造像増則測属率損退貸態団断築張提程適敵統 銅導徳独任燃能破犯判版比肥非備俵評貧布婦富武復複仏編弁保墓報豊防買暴務 夢迷綿輸余預容略留領 (185字)
6年	異遺域宇映延沿我灰括革閑割株干卷看簡危机揮貴疑吸供胸郷勤筋系敬警劇激穴 絹権憲源廠己呼誤后孝皇紅降鋼刻穀骨困砂座濟裁策冊蚕至私姿視詞誌磁射捨尺 若樹収宗航衆従縦縮熟純処署諸除将傷障城蒸針仁垂推寸盛聖誠宣専泉洗染善奏 窓創装層操蔵蔵存尊宅担探誕段暖値宙忠著庁頂潮賃痛展討党糖届難乳認納脳派 拝背肺俳班晩否批秘腹奮並陞閉片補暮宝訪亡忘棒枚幕密盟模訳郵優幼欲翌乱卵 覧裏律臨朗論 (181字)

注1) 習得学年とはその項目内容が配当される学年を表している。したがって当該の学年までのチェック項目に対して回答することになる。(例:小学校1年生は習得学年の欄に「1」と記されている項目、3年生は「1」～「3」、6年生以上はすべての項目に対して答える)  
なお、習得学年が記されていない項目については全学年対象。  
注2) 算数の項目にみられる上付き括弧内の数字(例: <sup>(3)</sup>)は、その内容を習う学年を表している。

【 学習領域スキル別つまづきチェックリストー算数ー 】

＜ I . 数と計算 ＞		
チェック		
	1. 数字（整数）を読んだり、書いたりするのに困難がみられる	チェック 習得学年
→	a. 100までの数の数唱に時間がかかったり、同じ数を二度言ったり、ある数を抜かししたりすることがある	1
	b. 3と8、6と9など、形状が似ている数字の扱いに混乱がみられる	1
	c. 十五を105といったように書き表すことがある	1
	d. 2位数以上になると、四十二を24といったように、位が逆に記されることがある	1
	e. 4位数までの数を読んだり、書き表すことができない	2
	f. 億や兆の単位を読んだり、書き表すことができない	4
	2. 数（整数）の概念の理解に困難がみられる	
→	a. 数唱はできるが、集合数として、ものの個数を正しく数えることができない	1
	b. 規則正しく並べると数えることができても、ばらばらにすると数えることができない	1
	c. 一度数えた数量を、場所や並べ方を変えると、もう一度数え直す	1
	d. ( )番目といった順序数についての理解ができない	1
	e. 0についての理解ができない	1
	f. 必要に応じてものを、2ずつ、5ずつ、10ずつといったようにまとめて数えることができない	1
	g. ある数を10倍、100倍したり、10で割ったりしたときの大きさの関係が理解できない	3
	h. 四捨五入の問題ができない	4
	i. 約数、倍数についての理解ができない	3
	3. 数の大小を比較したり、順序通りに並べることに困難がみられる	
→	a. 100までの大小判断がすぐにできない	1
	b. 4位数までの大小判断がすぐにできない	2
	4. 加法・減法の計算に困難がみられる	
→	a. +、-、=などの記号の意味が理解できない	1
	b. どういうときに加法を用いるか理解できない	1
	c. 加法の計算の際に、集合同士で足さずに1から数え直す	1
	d. 加法の計算の手続きに誤りがみられる（例：2+3=4というように、加数の次の数を機械的に答えとする）	1
	e. 数の合成（2と3を一緒にすれば5）は理解できるが、分解（5は2といくつになるか）が理解できない	1
	f. どういう時に減法を用いるか理解できない	1
	g. 減法の計算の手続きに誤りがみられる	1
	h. 繰り上がりのある加法の手続きが理解できない	1
	i. 繰り下がりのある減法の手続きが理解できない	1
	j. 1位数同士の計算でも30秒以上の時間がかかることがある	1
	k. 1位数同士の計算が暗算でできない	1
	l. 3つ以上の数の含まれる計算（例：10-9+6）ができない	1
	m. 2位数またはそれ以上の数の筆算の表記において、位を揃えることができない	2
	n. 2位数またはそれ以上の数の筆算の手続きに誤りがみられる、 （例：2位数同士の加法の筆算において、計算を左の桁から始めてしまう）	2
	o. 2位数同士の計算でも30秒以上の時間がかかることがある	2
	p. 加法と減法間の関係というように計算相互の関係が理解できない	2

5. 乗法・除法の計算に困難がみられる		チェック	習得学年
→	a. $\times$ 、 $\div$ <sup>(3)</sup> 、 $=$ などの記号が理解できない		2
	b. どういうときに乗法を用いるか理解できない		2
	c. 乗法の計算の手続きに誤りがみられる		2
	d. 九九が暗唱できない		2
	e. 乗法の筆算の手続きに誤りがみられる (例:2位数同士の乗法の筆算において、右記のように位取りを誤る)		3
	f. どういうときに除法を用いるか理解できない		3
	g. 除法の計算の手続きに誤りがみられる		3
	h. 乗法と除法間の関係というように計算相互の関係が理解できない		3
	i. 除法の筆算の手続きに誤りがみられる (例:商をどこに立てたらよいか分からない)		4
	j. 四則の混合した式 (例: $8 \div 4 + 2 \times 3$ ) や、( ) を用いた式 (例: $7 - (3 + 2)$ ) など、多くの操作を要する計算問題を解くことができない		4
6. 小数・分数を読んだり、書いたりすることに困難がみられる			
→	a. 小数の表記ができない		4
	b. 分数の表記ができない (例:分母と分子を入れ替えてしまうことがある)		4
7. 小数・分数の概念の理解に困難がみられる			
→	a. 小数がどういうものかの理解ができない		4
	b. 小数同士の大小判断ができない (例:0.1より0.09の方が大きいと思っている)		4
	c. 分数がどういうものかの理解ができない		4
	d. 分数同士の大小判断ができない (例:いつでも分母の大きい方が、分数としての値が大きいと思っている)		4
	e. 帯分数を仮分数に直す、あるいはこの逆の操作を行うことができない		4
	f. 分数を小数に、小数を分数に書き直すことができない		5
8. 小数・分数の計算に困難がみられる			
→	a. 小数の加法や減法の計算ができない		4
	b. 同分母の分数の加法や減法の計算ができない		5
	c. 小数の乗法や除法の計算ができない (例:答えの小数点の位置を正しく付けられない)		5
	d. 異分母の分数の加法や減法の計算ができない		6
	e. 分数の乗法や除法の計算ができない		6

< Ⅱ. 量と測定 >

チェック		チェック	習得学年
	9. 時刻や時間の概念の理解に困難がみられる		
→	a. 昨日、今日、明日、早い(前)、遅い(後)というような時間の概念を表すことばの意味が理解できない		1
	b. 時計を見て時刻が読めない		2
	c. 日、週、月、年などの理解ができない		2
	d. 時間(時、分、秒)の計算ができない		3
	10. 量を比べたり、測ったりすることに困難がみられる		
→	a. 長さや重さといった量がどのようなものか理解できない		1
	b. 長さや重さなどの量を比較することができない (直接/間接比較/任意単位による測定を含む)		1
	c. ものさしなどの計器のもつはたらきや目盛りの構造を理解することができない		2
	d. 量を表す基本単位(例: $\text{cm}^{(2)}$ 、 $\text{g}^{(3)}$ )について理解できない		2
	e. 単位の換算(例: $15\text{cm} \leftrightarrow 150\text{mm}$ )ができない		2
	f. 面積についての単位や、測定の意味が理解できない		4
	g. 面積を求めることができない		4
	h. 角の大きさというものを理解したり、それを測定することができない		4
	i. 体積についての単位や、測定の意味を理解することができない		6
	j. 体積を求めることができない		6
	k. 速さの意味や、表し方について理解できない		6
	l. 速さを求めることができない		6

< Ⅲ. 図形 >

チェック		チェック	習得学年
	11. 図形を理解したり、構成したりすることに困難がみられる		
→	a. 前後、左右、上下など、位置や空間の概念を表すことばの意味が理解できない		1
	b. 形を構成したり、分解したり <sup>(2)</sup> することができない (例:  は  がいくつでできているかといった問題を解くことができない)		1
	c. 図形を模写することができない		1
	d. 図形の弁別ができない(例: 似たような図形のグループの中から、同一の図形を探し出すことができない)		3
	e. 図形を構成する要素(例: 辺、頂点 <sup>(3)</sup> 、直径、半径 <sup>(4)</sup> )や構成要素間の関係が理解できない		3
	f. 三角定規やコンパスなどの器具を用いて図形を描き出すことができない		4
	g. 立方体や直方体といった立体図形について理解できない(例: 側面がいくつあるかがわからない)		6
	h. 立方体や直方体といった立体図形の見取り図や立面図などを描くことができない		6

< IV. 数量関係 >			
チェック		チェック	習得学年
	12. 文章題を解くのに困難がみられる		
↳	a. 文章題を読んで立式することができない		1
	b. 問題に出てくる算数の用語（例：合わせて、全部で、違い、残り）の意味が理解できない		1
	13. 表やグラフの問題を解くのに困難がみられる		
↳	a. 表やグラフが何を表しているのか、どう読んだらよいかわからない		2
	b. 表やグラフにまとめることができない		2
	14. 割合に関する問題を解くのに困難がみられる		
↳	a. 百分率（パーセント）の意味について理解できない		5
	b. 百分率（パーセント）を用いることができない		5
	15. 比に関する問題を解くのに困難がみられる		
↳	a. a:bといった比の意味について理解できない		6
	b. 等しい比を求めることができない		6
	16. 比例に関する問題を解くのに困難がみられる		
↳	a. 比例の意味が理解できない		6
	b. 比例の関係を表やグラフに表すことができない		6
	17. 平均に関する問題を解くのに困難がみられる		
↳	a. 平均の意味が理解できない		6
	b. 平均を求めることができない		6
< V. その他 >			
チェック			
	18. 見直しをしない		
	19. 算数の用語や記号、公式などがなかなか覚えられない		
	20. 内容や形式、やり方などの変化に応じることが難しい (例：2位数同士の加法の計算はできるが、3位数同士になるとできない)		
	21. 考え方が一貫していない (例：(同じような)問題が出される度に解き方が違い、できたりできなかったりする)		
	22. 因果関係の理解が難しい (例：「健君は鉛筆を何本か持っていました。兄から3本もらったので9本になりました。最初は何本持っていたでしょう」といった逆思考の問題を解くことができない)		
	23. テーマに関してじっくり取り組むことが難しい		
	24. 問題を解く際、ストラテジー（方略）を駆使することが難しい (例：いろいろな形の面積を出す問題で解きやすくするため補助線を引いたりするなど、自分なりに工夫することができない)		
	25. 考えを一般化させるのが難しい (例：応用問題を解くことが難しい)		

# I. 聞 く

<つまずきの例>

<要因>

話しことばにおける音の聞き分けが難しい。  
聞き間違いがある。  
新しいことばをなかなか覚えられない。  
聞いたことをすぐに忘れる。

正確に音を聞き取る力  
記憶力

指示の理解が難しい。  
話が通じにくいことがある。  
特に「どうして」「どのように」などの質問の理解が難しい。  
話し合いが難しい。

意味を理解する力

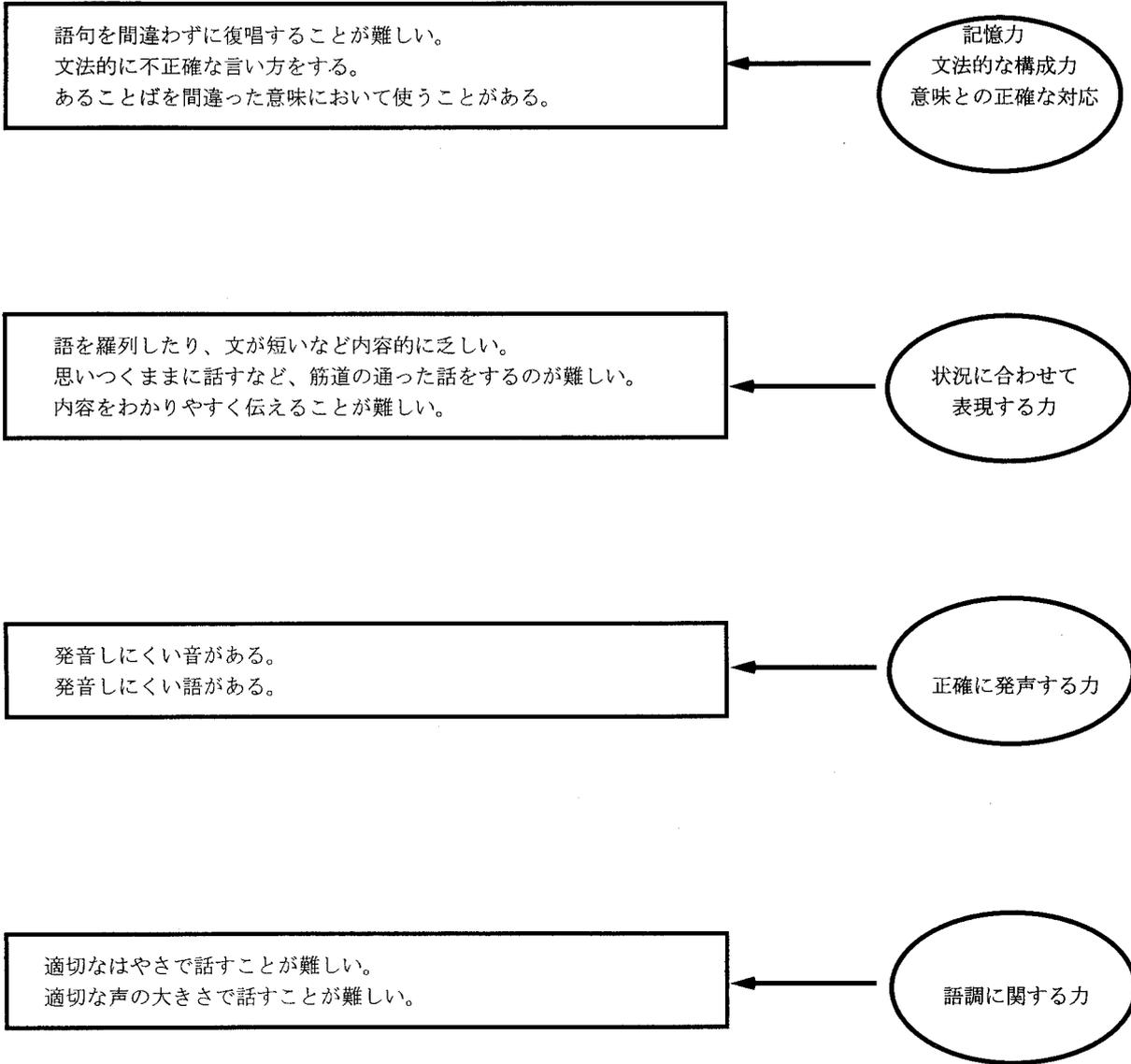
ちょっとした雑音でも注意がそれやすい。  
相手の話を聞いていないと感じられることがある。  
聞きもらしがある。  
近く(個別)で言われれば理解しやすいが、遠く(集団)だとしにくい。

注意を持続する力  
記憶力

## Ⅱ. 話す

<つまずきの例>

<要因>



### Ⅲ. 読む

<つまずきの例>

<要因>

平仮名や片仮名などの文字を読むことが難しい。  
文字を抜かしたり、余分な文字を加えて読む。  
形態的に似た文字を読み間違える。

文字や語を正しく  
認知する力  
文字から音を  
想起する力

習った漢字が読めない。  
形態的に似た漢字と読み間違える。  
意味的に関連のある漢字と読み間違える。  
黙読が遅い。

記憶力

音読はできても、内容を理解していないことがある。  
文章の要点を正しく読みとることが難しい。

理解する力

## IV. 書く

<つまずきの例>

<要因>

聴写すると書き誤る。  
鏡文字がある。  
文字の順序が入れ替わったりする。

文字や語を正しく  
認知する力  
音から文字を想起  
する力

助詞（「は」「を」「へ」など）を適切に使うことが難しい。  
思いつくままに書き、筋道の通った文章を書くことが難しい。  
決まったパターンの文章しか書かない。

文法的な構成力  
状況に合わせて  
表現する力

文字を視写することが難しい。  
読みにくい字を書く。  
書くときの姿勢や、鉛筆等の用具の使い方がぎこちない。

目と手を協応させる力  
運動能力

漢字を書く際、上下や左右が入れ替わる。  
漢字の細かい部分を書き間違える。

（漢字を）正しく  
認知したり、記憶したり  
する力

## V. 計算する

<つまずきの例>

<要因>

数を正確に書き表すことが難しい。  
大小判断がすぐにできない。  
十五を「105」、三千四十七を「300047」や「347」と書き誤る。

抽象的な思考力

どういうときに何算を使えばよいかの判断が難しい。  
加法と減法、乗法と除法といった計算相互の関係の理解が難しい。  
文章題を解くのが難しい。

論理的な思考力

数え足し（引き）のように計算をし、集合数同士で計算をしない。  
簡単な計算が暗算でできない。

頭の中で数を  
操作する力

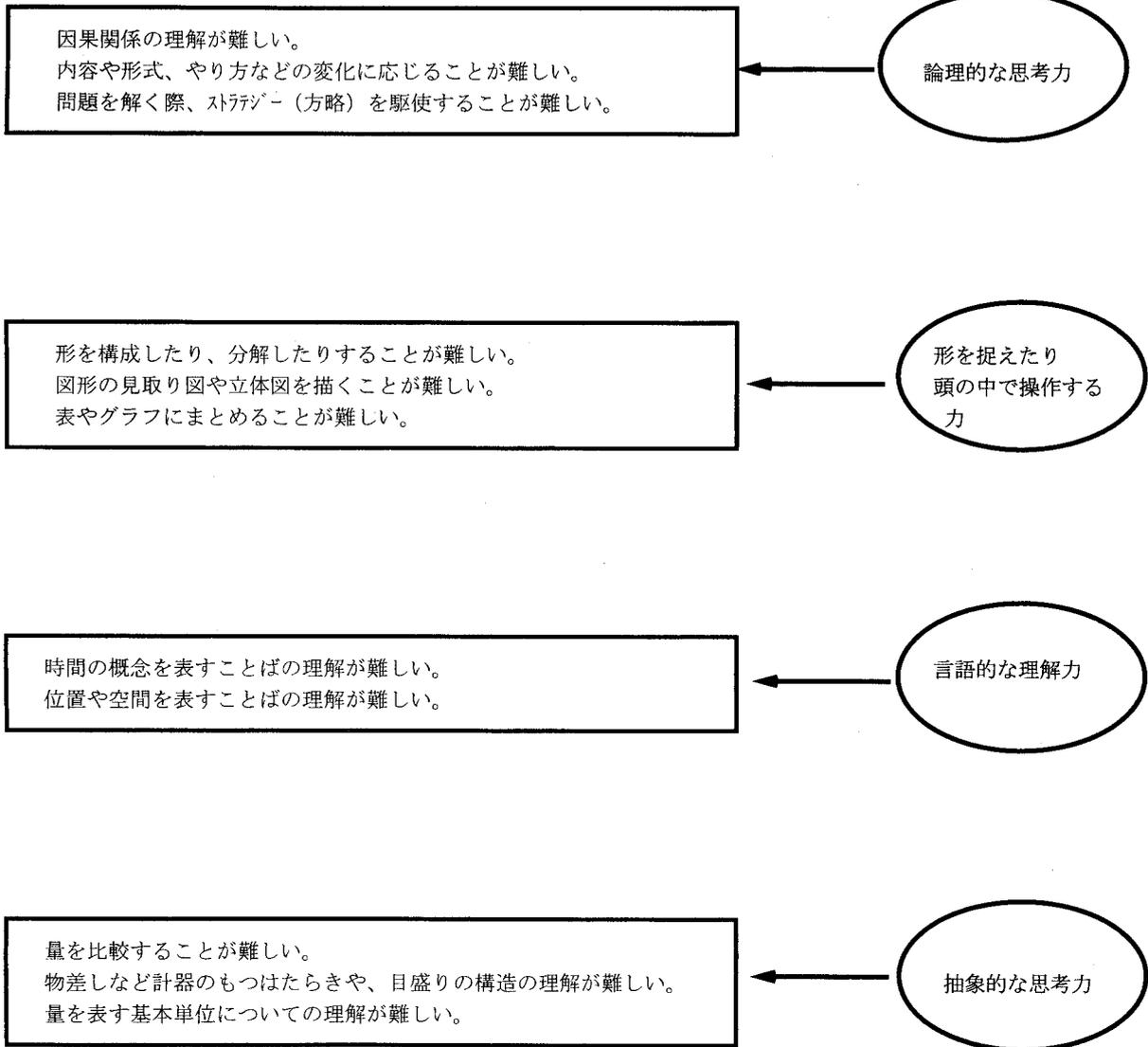
繰り上がりや、繰り下がりのある計算が難しい。  
九九が暗唱できない。  
自分勝手なルールで計算を行うことがある。

記憶力

## VI. 推論する

<つまずきの例>

<要因>



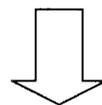
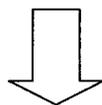
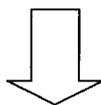


個別の指導計画

資料④-2 平成 年度

対象児	年 組 (名前)	記載日	平成 年 月 日 ~ 日 月 日	記載者
-----	----------	-----	------------------	-----

単元名	本児の目標	目標設定の理由 (本児の実態)	目標に ついての 評価
教科全体			
国語			
算数			
社			
理			
音			
図			
体			
家			
生活面			
家庭			



具体的な手だて	手だて への 評価
教科全体	
国	
算	
社	
理	
音	
図	
体	
他の教科	
生活面	
家庭	

設定日	長期目標（年間目標）	（評価予定日） 評価日	評価



設定日	長期目標 (年間目標)	(評価予定日) 評価日	評価

資料⑤-1

子どもの名前		記載日	年	月	日	記載者
<長期目標>			(	年	月	～ 年 月 予定)
<短期目標>			(	月	日	～ 月 日 予定)
短期目標	具体的な課題 (手だて)	達成度	習得している部分(+)	未習得の部分, 誤りの特徴 (-)	その他, 特記事項	

## 作文の評価

1. テーマは 教師が選んだものか？( ) 子どもが選んだものか？( )
2. テーマについての子ども側の要因 低い 高い
- |       |   |   |   |   |
|-------|---|---|---|---|
| 事前の知識 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 関心    | 1 | 2 | 3 | 4 |
3. 子どもはどのことに時間を費やしたか？
- |                        |                |
|------------------------|----------------|
| テーマを考えることに( )          | 教室の外での調査に( )   |
| テーマは決まったが、内容を考えることに( ) | 文法的な構造に( )     |
| 文字の想起に( )              | 内容について話すことに( ) |
| 観察できなかった( )            |                |
4. どのような手段で行ったか？それについての能力は？
- |        |         |       |   |   |
|--------|---------|-------|---|---|
| 手書き( ) | ワープロ( ) | 口頭( ) |   |   |
|        | 低い      | 高い    |   |   |
| 流暢さ    | 1       | 2     | 3 | 4 |
5. どれくらい支援を求めたか？
- |  |        |      |   |   |
|--|--------|------|---|---|
|  | めったにない | しばしば |   |   |
|  | 1      | 2    | 3 | 4 |
6. どれくらい頻繁にストップして、再読したか？
- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
7. 再読することで変化が生じたか？
- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
8. 変化したのは(最初の原稿から最後の原稿の間で)
- |                 |              |
|-----------------|--------------|
| 文字や語を正しく書くこと( ) | 文法の正確さ( )    |
| 語い( )           | 形容詞や副詞の付加( ) |
| 段落の移動( )        | 題名( )        |
| 細かい文(詳細さ)の付加( ) | 文体の調整( )     |
| その他( )          |              |
9. 全体的な評価 低い 高い
- |                  |   |   |   |
|------------------|---|---|---|
| 主要とするテーマと関連している  | 1 | 2 | 3 |
| 論理的である           | 1 | 2 | 3 |
| 伝えたい内容が明瞭に書かれている | 1 | 2 | 3 |
10. 子どもは自分で最終的な作品を誰と共有したか？
- |                         |                    |
|-------------------------|--------------------|
| クラスで読み上げた( )            | 小さなグループの前で読み上げた( ) |
| 印刷した(クラスの出版物, 学校新聞等)( ) | 教師に読み上げた( )        |
| 保護者に読み上げた( )            | 誰も共有していない( )       |

「 個別の指導計画作成ハンドブック

～学習のつまずきへのハイクオリティな支援～ 」

---

平成 14 ～ 16 年度 科学研究費補助金(若手研究(B)) 研究成果報告書  
「学習障害児等の個別の指導計画作成支援マニュアルの開発に関する研究」

平成 17 年 3 月 発 行

代 表 海 津 亜 希 子

発 行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

〒 239-0841

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

電話 0468-46-4121 (代表)

FAX 0468-39-6919

URL <http://www.nise.go.jp/>

---