

第2部

実態把握から始める支援の充実に向けて

～在籍学級での支援から特別支援教室の退室までの流れと考え方～

＜第2部 目次＞

第2部 実態把握から始める支援の充実に向けて

～在籍学級での支援から特別支援教室の退室までの流れと考え方～

第1章 在籍学級を中心とした支援の充実	66
1 「学習と行動のチェックリスト」を活用した実態把握	67
(1) 「学習と行動のチェックリスト」の概要	
(2) 「学習と行動のチェックリスト」の作成と活用	
2 在籍学級における指導目標の設定に関する考え方	73
3 在籍学級での評価	74
第2章 特別支援教室の利用と在籍学級との連携	75
1 特別支援教室の利用による指導の検討	75
2 「読み書きチェックリスト」、「社会性・行動のチェックリスト」の活用	75
3 指導目標・内容の設定について	76
4 在籍学級と特別支援教室による指導の連携	82
第3章 特別支援教室の退室に向けた考え方	88
1 児童・生徒の実態把握（指導開始時と指導実施後）	91
2 指導目標に対する達成状況の把握	93
3 退室後の在籍学級での支援	94
4 指導目標等の妥当性の検討（指導の延長に向けて）	95

※目次の枠囲み部分は、65ページの「特別支援教室での指導の充実に向けて」の枠囲み部分と対応しています。

特別支援教室での指導の充実に向けて

- 在籍学級担任等による気になる児童・生徒への気付き
- 本人や保護者からの申出 等

チェックリスト等を活用した実態把握

- 在籍学級担任等による行動観察及び「学習と行動のチェックリスト」の活用
- 各種チェックリスト^{*1}や発達検査の活用 等

校内委員会による支援レベルの検討

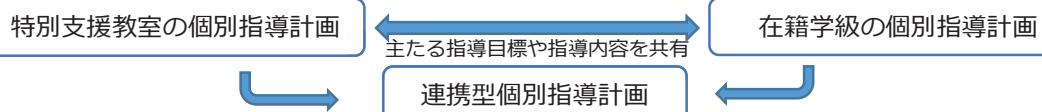
支援レベル1	在籍学級担任の指導法の工夫等により、対応が可能と思われる程度
支援レベル2	校内・外の人的資源等を活用して対応が可能と思われる程度
支援レベル3	特別支援教室の利用が適当と思われる程度

児童・生徒や保護者との合意形成

特別支援教室の入室に係る判定委員会による入室決定

学校生活支援シート（個別の教育支援計画）^{*2}の作成

個別指導計画^{*2}の作成



指導の実施と評価

在籍学級での指導・支援
指導目標の達成状況の確認、
指導内容の評価、見直し

助言・般化
報告・共有

特別支援教室での指導・支援
指導目標の達成状況の確認、
指導内容の評価、見直し

チェックリスト等を活用した指導の評価

- 巡回指導教員や在籍学級担任等による行動観察
- 各種チェックリストやアセスメントの活用 等

指導目標や指導内容・方法等の見直し

「退室に向けた確認項目（例）」の活用等による評価

退室及び指導延長の検討のための校内委員会

指導目標が達成

指導目標が未達成

児童・生徒や保護者との合意形成

区市町村教育委員会への退室に係る報告等

指導延長に係る判定委員会

退室

指導延長

*¹ 各種チェックリスト：東京都教育委員会が開発した「文字の読み書きチェックリスト」や「社会性・行動のチェックリスト」の他、各学校で使用されている行動観察のためのチェックリスト等を示す。

*² 学校生活支援シート（個別の教育支援計画）及び個別指導計画の作成においては、保護者の参画が重要である。

平成 25 年 10 月 4 日付 25 文科初第 756 号「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」¹では、通級による指導を受けることが適当であると認める児童・生徒の指導に当たっての留意事項として、「通級による指導の特質に鑑み、個々の児童生徒について、通常の学級での適応性、通級による指導に要する適正な時間等を十分考慮すること。」とあり、通常の学級、すなわち在籍学級における児童・生徒の状況を把握した上で、通級による指導の時間等を検討することが述べられています。特別な教育的支援が必要な児童・生徒に対して、在籍学級と特別支援教室とが常に連携・協力しながら、指導や支援の充実を図っていくことが重要です。

第 1 章 在籍学級を中心とした支援の充実 支援レベル 1 ~ 2

「特別な教育的支援」が必要かどうかは、本人や保護者からの申出の他、中学校の場合は小学校からの引継ぎや、在籍学級担任や教科担任（以下「在籍学級担任等」という。）の「少し気になる」という「気付き」等が出発点となります。

学級担任等による「気付き」の例

小学校では…

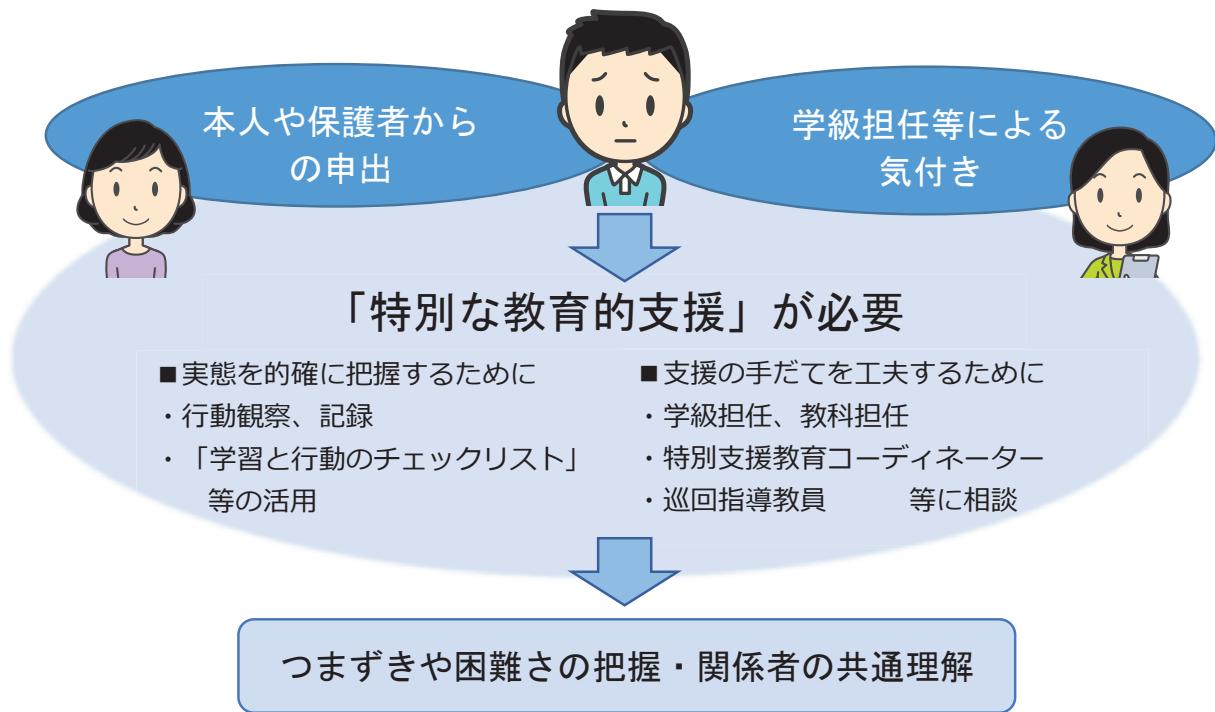
- ・授業中の頻繁な離席、学習状況に関係のない話を始めるなど、場面にそぐわないような目立った行動をする。
- ・文字の読み書きに課題が生じ、練習を積み重ねても成果が得られない。等

中学校では…

- ・表面上の友人関係や授業における態度等に問題が生じていなくても、友人との円滑なコミュニケーションがとれず孤立している。
- ・中学校での生活や学習に対応できず、学習への意欲が著しく低下している。

在籍学級担任等が、「特別な教育的支援」が必要な児童・生徒に気付いたら、一人で抱え込まずに、まず学年会等で話し合い、校内における特別支援教育コーディネーターと連携し、支援の手立てを工夫してみることが必要です。学年単位での対応が難しい場合は、特別支援教育コーディネーターや巡回指導教員、巡回相談心理士に相談し、校内委員会での検討事例として取り上げるよう調整します。そのためには、日頃から、「いつ」、「どこで」、「どのような時に」、「どのようなつまずきや困難さが生じるか」という視点で、学習上や生活上のつまずきや困難さの様子を把握しておくことが大切です。

在籍学級担任等による気付きを端緒に、校内での組織的な支援体制につなげていくことは、当該児童・生徒が進級・進学等をした場合でも支援体制を継続し、支援の充実を図ることにつながります。



1 「学習と行動のチェックリスト」を活用した実態把握

(1) 「学習と行動のチェックリスト」の概要

97～102ページの様式1のチェックリストは、東京都教育委員会が平成21年度に例示した「学習と行動のチェックリスト」²を基に、文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」³の項目を参考に、学習場面で見られる項目を増やし、学級担任等が授業を行う中で児童・生徒のつまずきや困難さに気付くためのチェックリストとして以下の観点で再整理しました。

P97～102 様式1

- ◆ 「読む」や「行動」など13区分39項目で整理
- ◆ 支援初期の段階で活用するため質問数を精選
- ◆ 各項目内の配列は、易しいものからステップアップ
- ◆ 学級担任、巡回指導教員等、複数の視点でチェックリストを活用
- ◆ 得意なことや興味・関心について記載

(2) 「学習と行動のチェックリスト」の作成と活用

本チェックリストの作成者は、児童・生徒の在籍学級担任の他に、特別支援教育コーディネーター、教科担任や特別支援教室の巡回指導教員等が考えられます。その場合、一人の教員のみで作成するのではなく、児童・生徒に関わりのある複数の教員が作成に関わることにより、児童・生徒の全体像を多面的に把握することが重要です。

作成に関わる在籍学級担任等は、学校生活において見られる児童・生徒の様子から、本チェックリストの「1 読む」から「13 社会性（コミュニケーション）」までの13区分39項目について、「A できる」、「B ほぼできる」、「C あまりできない」、「D できない」、「未確認」の中で当てはまる項目にチェックをします（達成度の目安は、A：80%以上、B:80～50%、C:50～30%、D：30%以下）。チェック結果は、区分ごとにレーダーチャートに記載されます。この結果から、児童・生徒がどの項目につまずきや困難さがあるのか、把握することができます。

「未確認」という項目は、例えば、中学校の場合、教科ごとに担当教員が異なるため、チェックを行う教員によっては、全ての項目を確認することが難しい場合があることを想定した項目です。そのような場合、特別支援教育コーディネーターが中心となり、在籍学級担任等がチェックした情報を取りまとめ、チェックリスト全体を完成させるなど、関係教員等が連携を図り、生徒の全体像を把握することが重要です。

作成に当たっては、児童・生徒のうまく取り組めていない面や、在籍学級の中でのつまずきや困難な様子ばかりに着目するのではなく、得意な面や興味・関心のある事柄にも着目し、児童・生徒の全体像を捉えることが重要です。そのため、本チェックリストでは新たに「得意な点や興味・関心のある事柄」が記載できる欄を設けました。本欄を活用し、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ことが必要です。その際、学校が把握した全体像として、チェックリストを保護者にも確認してもらい、学校や家庭等での生活場面におけるつまずきや困難さの違い及び関わる人たちの把握している児童・生徒の全体像を共通理解しておくことが重要です。

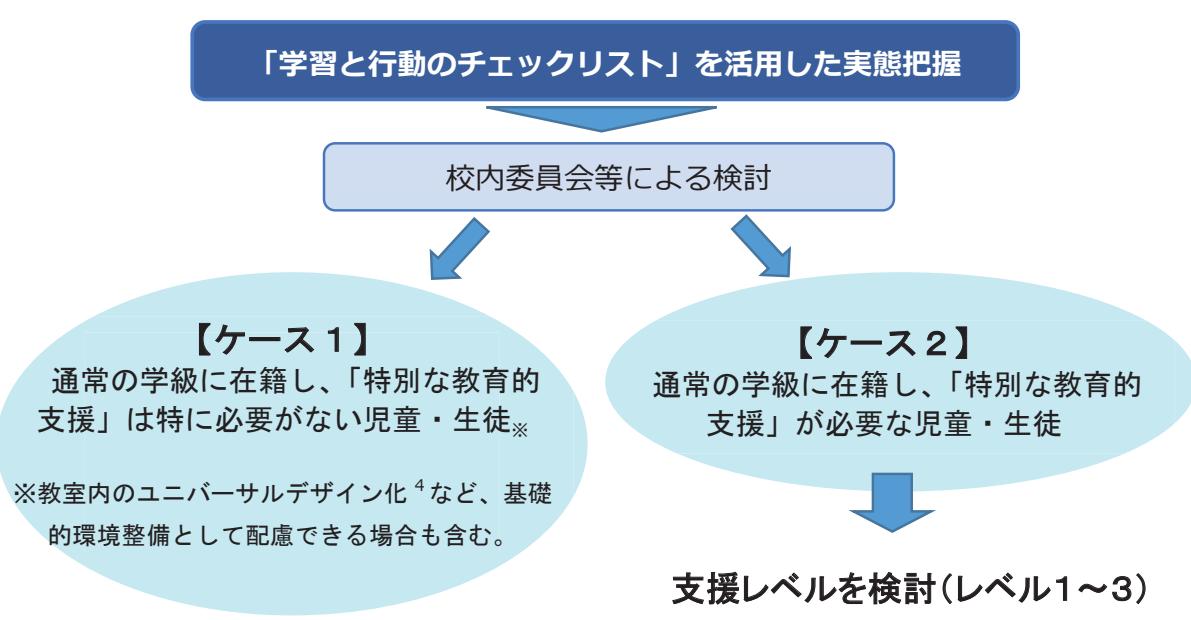
実態把握の段階から、児童・生徒の全体像について保護者と学校とで共通理解しておくことが、その後の支援の検討や目標の設定及び評価の充実につながります。

▲留意点▲

本チェックリストは、児童・生徒のつまずきや困難さを把握する上での代表的な観点をまとめたリストであるため、質問項目に該当しないからといって課題が存在していないことにはなりません。そのため、顕在化していない課題があることに留意しておく必要があります。児童・生徒の実態に応じて、東京都教育委員会で開発し、各区市町村教育委員会でも活用している「文字の読み書きチェックリスト」(P103 参照)、「社会性・行動のチェックリスト」(P104 参照) や「『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント」(P74 参照) 等も併せて活用しましょう。

なお、チェックリストを実施した全ての児童・生徒が、必ずしも特別支援教室の指導対象とはならないことを、関係する教職員間や保護者との間で共通理解を図っておくことも重要です。

本チェックリストを活用して把握した児童・生徒の実態は、校内委員会等において情報共有を図り、その後の方針等を検討します。その際、次のような場合が想定されます。



▲留意点▲

同一の児童・生徒であっても、複数名で実態把握を行うと、各結果に相違や偏りが見られることが考えられます（例えば、学習集団、教科・科目の得意不得意、教員との関わり等）。異なる場面における状態について、本チェックリストの備考欄等を活用し、関係する教員間で確認することが重要です。

小学校1、2学年用の例

様式1-1

学年・児童名	2年・A	記入者	在籍学級担任	○○ ○○
--------	------	-----	--------	-------

学習と行動のチェックリスト（小学校1、2学年用）

※評価：できる→A ほぼできる→B あまりできない→C できない→D 未確認→未

【達成度の目安】 A: 80%以上 B: 80~50% C: 50~30% D: 30%以下

備考欄には、児童の特徴的な様子などを記入する。

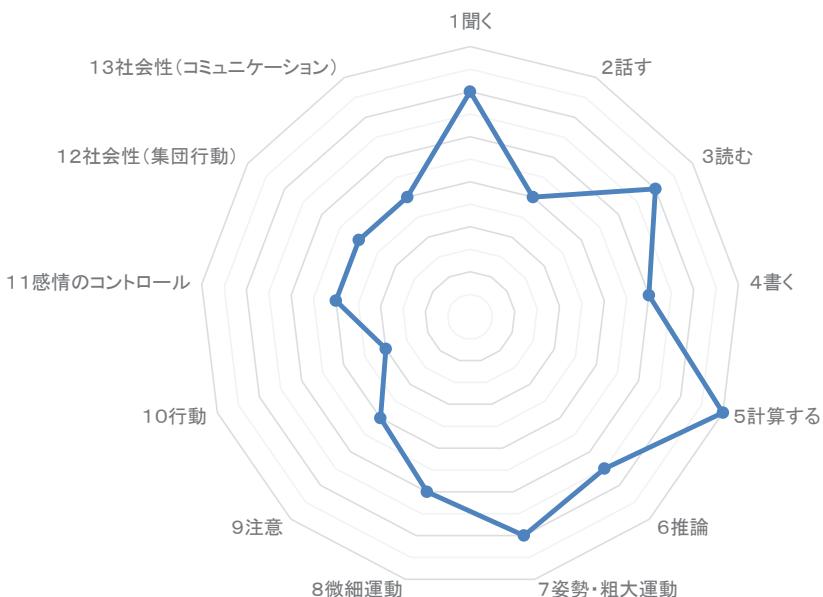
区分	項目	評価					備考
		A	B	C	D	未	
1 聞く	① 個別に出された口頭の指示を聞いて行動できる。	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	自分のことに夢中になり、一斉指示を聞き逃してしまう。
	② 一斉の指示を聞いて行動できる。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 聞きまちがいなく、話の内容を覚えることができる。	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2 話す	① 単語の羅列ではなく、文として話をすることができます。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	トラブルが起きると状況の説明がうまくできない。
	② 自分の意思を教師に伝えることができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 教師に内容をわかりやすく伝えることができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3 読む	① 既習の文字を読むことができる。	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	文末を読み違えることがある。
	② 学年で使用する教科書の一文を流ちょうに読むことができる。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 説明文の内容を読み取ることができます。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4 書く	① 既習の文字を書くことができる。	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	字形は乱れるが書ける。最後まで集中しきれず、板書が途中になってしまることが多い。
	② 字の形や、大きさを整えて書くことができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 決められた時間内で板書を写すことができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
5 計算する	① 学年相応に簡単な計算ができる。	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	「学年相応に…できる。」では、既習内容がどの程度できているかを確認する。
	② 学年相応に簡単な暗算ができる。	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 5、10とまとめて数えることができる。	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6 推論	① 学年相応に図形を描くことができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	② 学年相応に量を比較することや、量を表す単位を理解することができます。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 手本や例示を基に考え、必要に応じて修正することができます。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
粗姿勢運動	① 全身を使った運動ができる。（スキップ、ボール運動等）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	道具の扱いが苦手だが、運動には好んで取り組む。
	② つま先立ちや片足立ちができる。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ スタートの合図で、全力疾走（30m程度）ができる。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8 微細運動	① 配られたプリント等を角を合わせて半分に折ることができます。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	細かいところまで丁寧に意識して取り組むことが難しい。
	② 線に沿って紙をはさみで切ることができます。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 箸を使うことができます。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9 注意	① 身の回りの整理整頓や物の管理ができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	② 人の話に注意を向けて聞くことができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 最後まで集中してやり遂げることができます。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

10. 行動	① 着席し、むやみに手足を動かさず、授業を受けることができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	着席しているが、常に手や足が動いている。思い付くとすぐに声に出してしまう。
	② そわそわせず落ち着いて行動することができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 話の途中に割り込みます、最後まで人の話を聞くことができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11. 感情のコントロール	① 予定に変更が生じても順応した行動ができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	② 何かに固執しないで行動することができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ パニックを起こさず感情をコントロールすることができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12. 社会性(集団行動)	① きまりを守った行動ができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	きまりを守ることは分かっている。授業中や全校朝会で、衝動的に動いてしまい、集団から外れてしまう。
	② みんなと一緒に行動(集団行動)がとれる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 場所をわきまえた行動がとれる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13. 社会性(コミュニケーション)	① 友達と一緒にトラブルなく遊ぶことができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	友達のことは好きだが、休み時間は、衝動的な言動により、トラブルになることが多い。
	② 人に対して親しみをもった発言や行動をすることができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	③ 相手に合わせた言葉づかいができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

児童の得意な点や興味・関心のある事柄

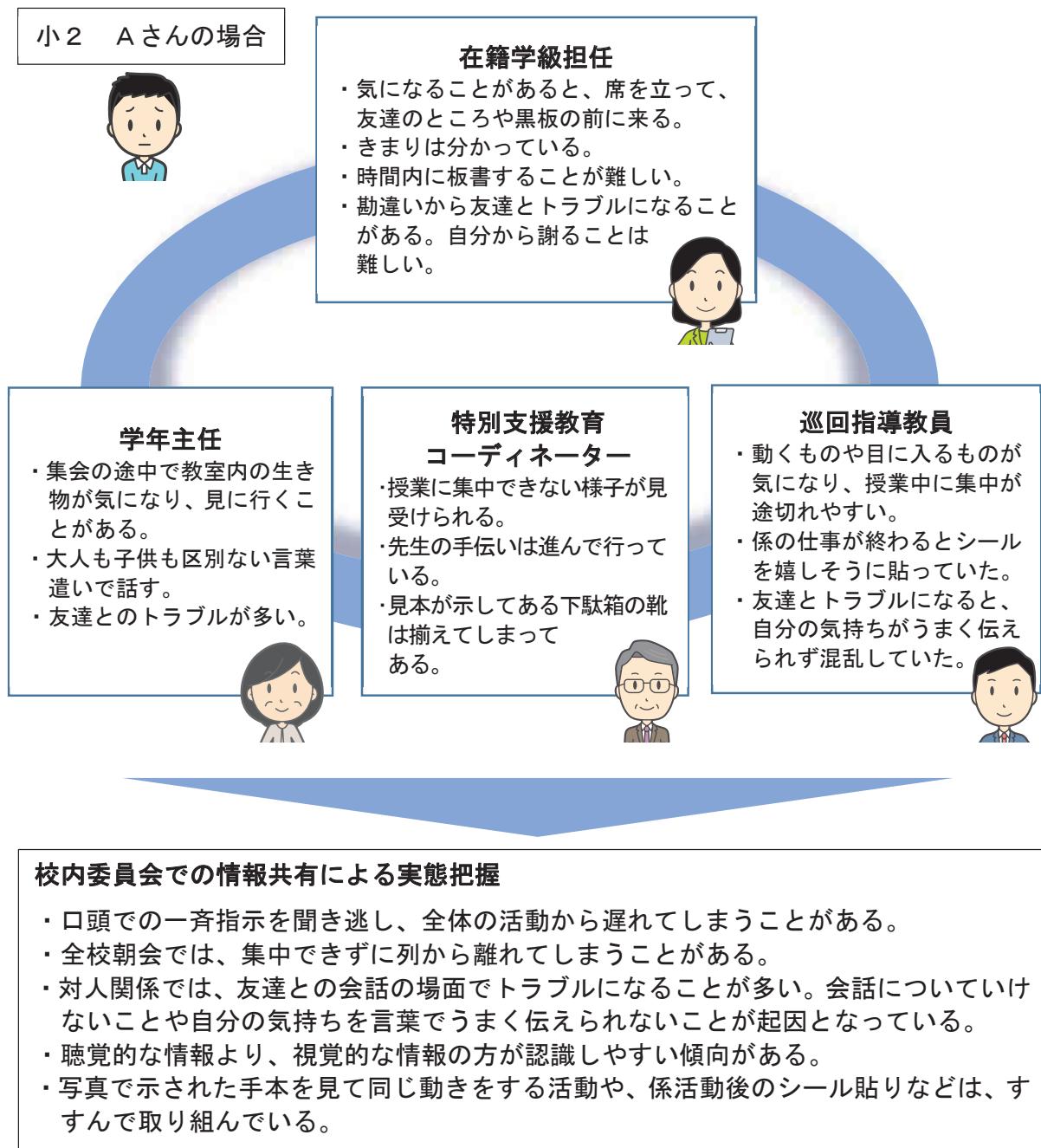
- ・〇〇に関心があり、周りの児童から「〇〇博士」と認識されている。
- ・「先生の手伝い」を快く引き受ける。
- ・絵本や図鑑、間違い探しの本をよく見ている。
- ・算数の計算問題は得意で、目標に「九九を覚えたい」と書いた。

当該児童の得意な点や、興味・関心のある事柄など、特筆すべきことや、当該児童の支援につながると思われる事項等を記載する。



【学習と行動のチェックリスト】 小学校1・2学年用／小学校3・4・5・6学年用／中学生用
: 卷末の【様式1】97ページから102ページまでを参照

＜複数の教職員の視点で実態を共有する際のイメージ＞

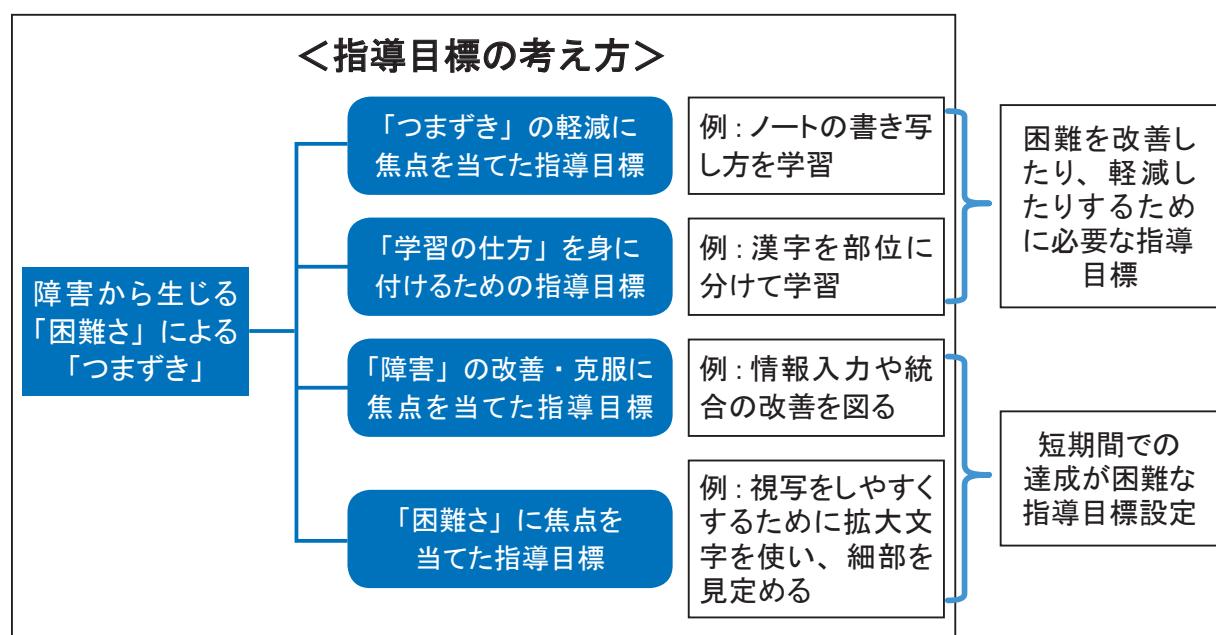


→ 複数の視点から児童・生徒の情報を交換・共有することで、在籍学級では見られない困難さや、課題を把握することができます。

2 在籍学級における指導目標の設定に関する考え方

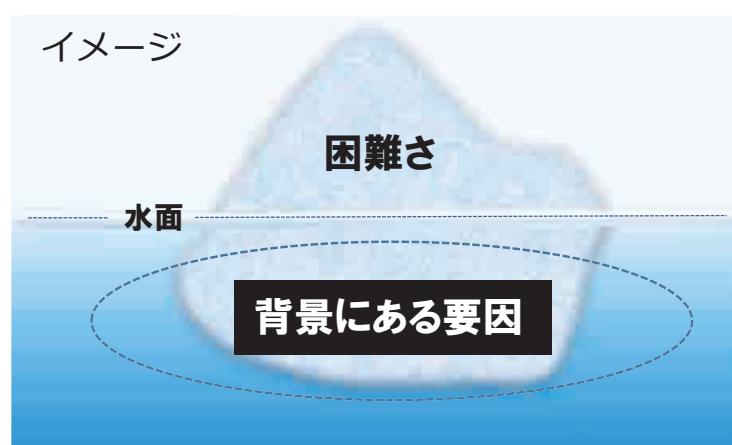
「学習と行動のチェックリスト」等で実態把握を行ったことにより、学習面や生活面における課題が複数明らかになることが考えられます。それらの課題について、指導目標を設定する場合、明らかになった課題のみに焦点を当てるのではなく、課題の背景となっている要因を検討する必要があります。

指導目標の設定に当たっては、認知面や行動面に留意しながら、障害から生じる困難さによる「つまずき」を把握し、「つまずき」の軽減に焦点を当てた目標の設定や、「学習の仕方」を身に付けるための指導目標を設定するなど、優先する指導内容を絞り込んでいく必要があります。その際、長期的な観点（概ね1年間程度）で、児童・生徒が達成可能な指導目標を設定するとともに、短期的な観点（学期毎の指導期間を想定）で、指導内容を段階的に取り上げ、具体的な個別指導計画を作成します。



右図のように、児童・生徒の課題を海面に浮かぶ氷山に例えると、水面より上の部分が見える課題=障害から生じる困難さの一端です。表面的にみられる困難さは一部分であり、水面下の部分には様々な要因があることに留意する必要があります。

指導目標の設定に際しては、水面下の「背景にある要因」を意識しつつ、困難さが軽減されるように考えましょう。



トピックス

東京都教育委員会が作成した指導資料の活用により、具体的な支援や指導の内容を検討することができます。

「『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント」

小学校版 平成 29 年 3 月／中学校版 平成 30 年 3 月

本指導資料は、「通常の学級における支援」と「通級による指導における支援」の二部構成で、小学校版と中学校版に分かれています。児童・生徒の発達や障害の状況に応じて活用することができます。添付の DVD ソフトには、「学校における行動」及び「読み書き」に関する実態把握のためのチェックリストや様々なワークシートとともに、指導・支援の例が示されています。例えば、「漢字を書くことにつまずきのある児童」への指導例では、漢字の外形的イメージをもてるように、部位ごとに分解する学習方法なども紹介しています。



小学校版



中学校版

3 在籍学級での評価

指導目標に対する児童・生徒の評価は、できるだけ具体的な内容（79 ページ「スマーチステップの例」参照）を明確にし、客観的な評価を行う必要があります。「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検討して記録していく必要があります。

なお、評価にあたっては、当該の児童・生徒への支援が適切であったかどうかという視点を含めて評価を行う必要があります。

1 特別支援教室の利用による指導の検討

在籍学級において、適切な支援を行っても、なお課題が継続する場合、巡回指導教員やスクールカウンセラー、巡回相談心理士に協力を要請し、再度複数の視点で実態把握を行い、支援方法について検討する必要があります。また、保護者と面談を行い、学習上・生活上の困難な状況の共有や、医療機関等との連携、発達検査の実施などについての合意形成を図ります。

支援レベル2から3の検討に当たっては、東京都教育委員会で作成した「読み書きチェックリスト」、「社会性・行動のチェックリスト」や「『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント」等を活用し、障害の特性を考慮しながら、重点的に指導すべき項目を明確にします。

2 「読み書きチェックリスト」、「社会性・行動のチェックリスト」の活用

P103～104 様式2

児童・生徒の障害の特性に応じて、「読み書きチェックリスト」や「社会性・行動のチェックリスト」を作成し、校内委員会の検討資料とし、支援レベル2（学習支援員の活用等）や支援レベル3（特別支援教室）の支援が必要かどうか検討します。

各種チェックリストは、児童・生徒一人一人の様子を観察して作成します。作成においては、当該児童・生徒に対して、在籍学級担任、教科担任、特別支援教育コーディネーターや巡回指導教員等、複数の視点で行い、関係する教員間で協議・調整の上、校内検討委員会の資料とします。チェックリストの作成・集計により、指導上の課題の傾向を把握することができます。（79、80ページでは、「社会性・行動のチェックリスト」を活用した指導目標設定の例を示しています。）

3 指導目標・内容の設定について

小学校学習指導要領（平成29年3月告示）では、特別な配慮を必要とする児童への指導として、次のように示しています（中学校学習指導要領においても同様）。

小学校学習指導要領第1章第4の2（1）

ウ 障害のある児童に対して、通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとする。その際、効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする。

特別支援教室において、上記の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示された「自立活動」の内容を参考とした指導を行うに当たり、具体的な指導を計画する際は、次の手順で作成します。

- ① 「実態把握」
- ② 「指導すべき課題の抽出」
- ③ 「指導目標の設定」
- ④ 「具体的な指導内容の設定」



実態把握から具体的な指導目標の設定の例

- ① **実態**：漢字や図形の問題が苦手で、落ち着きがない。
↓ ※自立活動の6区分27項目の内容を参考に、要因や背景となる課題を分析
- ② **指導すべき課題の抽出**：注意の集中・持続性、視覚による記憶など
自立活動の区分「4 環境の把握」から
(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること
↓
- ③ **指導目標**：視覚から入った情報を思考の中で立体に置き換えていく力を高める。
↓
- ④ **具体的な指導内容**：
例) ホワイトボードに示された立体図を見て、机上の立体ブロックを組み立てる。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年3月）」では、児童・生徒の実態把握から、自立活動の具体的な指導内容を設定するまでの例として、13事例が示されています（P32～39、P128～P171）。

対象となる児童・生徒の学校生活における課題は様々ですが、上記の事例等も参考とし、認知面や行動面に留意しながら、重点的な課題や優先する指導内容を絞り込んでいくことが重要です。

その際、指導終了時点の児童・生徒が、在籍学級で学習する様子をイメージし、長期的な観点（概ね1年間程度）と短期的な観点（学期毎の指導期間を想定）で、「原則の指導期間」に児童・生徒がある程度、達成の可能性がある指導目標を設定します。

① 「実態把握」

- 日々の観察や記録とともに、「読み書きチェックリスト」や「社会性・行動のチェックリスト」等を活用する。

障害の状態は児童・生徒一人一人異なります。そのため、実態把握に基づいて設定する指導目標や具体的な指導内容、指導方法も、必然的に一人一人異なります。

② 「指導すべき課題の抽出」⇒中心的な課題

- 優先順位を考えて課題をリストアップする。
- 必要性・緊急性・達成の可能性・成果への期待 等
- つまずきに対する指導のみを考えるのではなく、つまずきの原因を分析する。

原則の指導期間に・・・

「〇〇ができたら」
「〇〇が改善されたら」



学習や生活に主体的、意欲的に取り組みやすくなる。

中心的な課題

③-1 「指導目標の設定」（長期目標の設定）

- 指導終了時点の「在籍学級における様子」をイメージする。
- 学校生活支援シートに示された本人や保護者の思いを踏まえる。

中心的な課題に対して、児童・生徒がどのような姿になるのかを期待し、具体的なイメージをもって長期目標を設定します。在籍学級と、特別支援教室が共通理解を図りながら

指導するためにも、一年間で取り組む指導目標は、一つか二つに絞りましょう。ただし、実態把握から明らかになった複数の目標の中の一部分であることも共有しておく必要がります。

③ー2 「指導目標の設定」(短期目標の設定)

- ・スモールステップを意識して、段階的に高めていく。
- ・評価が可能な記述をする。(条件や基準値等を設定する⇒具体的な評価)

長期目標を達成するためには、一人一人の児童・生徒の状況に応じて、必要な指導内容を段階的、系統的に取り扱います。また、段階的に短期の指導目標が達成され、それがやがて長期の指導目標の達成につながるという見通しをもって指導を計画することが重要です。

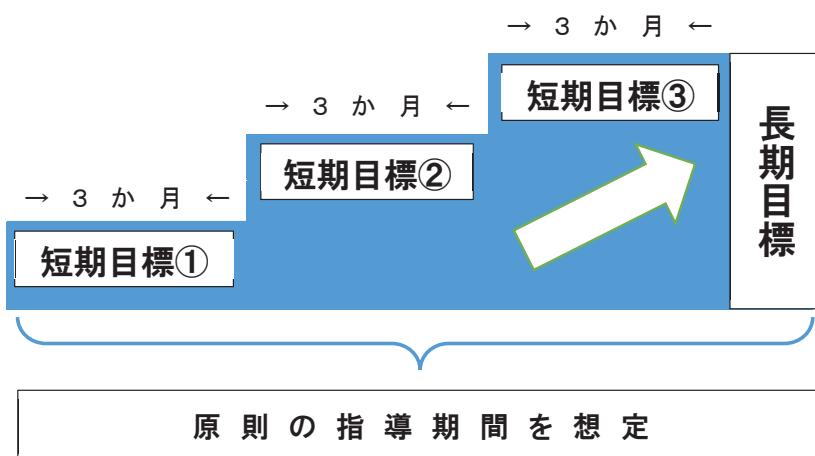
指導目標設定のポイント

具体的な指導目標を設定するための3つの要素

- ① 指導場面を限定して記述する。【場面・対象】
- ② 数値や量などで表すか、具体的な内容を記述する。【量・手段】
- ③ 具体的に想定される動作や表出を記述する。【動作・表出】

<指導目標のスモールステップのイメージ>

上記「指導目標設定のポイント」にある、指導場面や支援の手段、表出等について、段階的に設定した短期の指導目標を達成することによって、長期の指導目標が達成されていくイメージです。



※1学期間（3か月）を「1セッション」と考え、3か月×3セッションの指導目標

スモールステップの例

長期の指導目標の例：教員に対して適切な言葉で意思を伝えることができる。

① 場面・対象

在籍学級で教員に
小集団指導の場面で教員に
教員と一对一での指導場面で教員に

② 量・手段

言葉を考えて
文型を使って言葉で
言葉カードからの選択で

③ 動作・表出

相手に応じて表現する。
自分の気持ちを表現する。
登場人物の気持ちを表現する。

短期の指導目標の例

個別指導の場面で巡回指導教員に、言葉カードから選択し、イラストで描かれた登場人物の気持ちを表現することができる。

特別支援教室の指導目標の設定には、在籍学級担任の関与が不可欠です。「原則の指導期間」の期間内に達成が見込まれる目標であるかどうか検討する必要があります。

④ 「具体的な指導内容の設定」

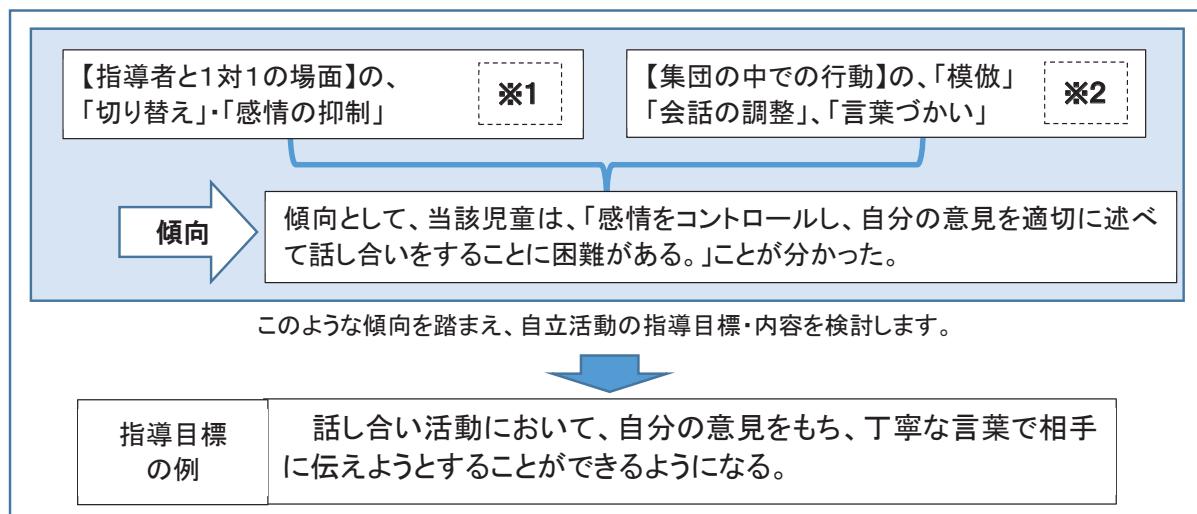
学習面のつまずきの状態から、つまずきに対する指導のみを考えるのではなく、つまずきの原因をよく分析して、一人一人の特性に応じた支援の手立てを考えていきます。

チェックリスト等を活用した目標設定の例

ここでは、「社会性・行動のチェックリスト」を活用し、指導目標を設定した例を紹介します。

81ページのチェックリストの結果から、当該児童の傾向として、「感情をコントロールし、自分の意見を適切に述べて話し合いをすることに困難がある。」ことが分かります（※1、※2を参照）。

このような傾向を踏まえ、自立活動の指導目標・内容を検討します。



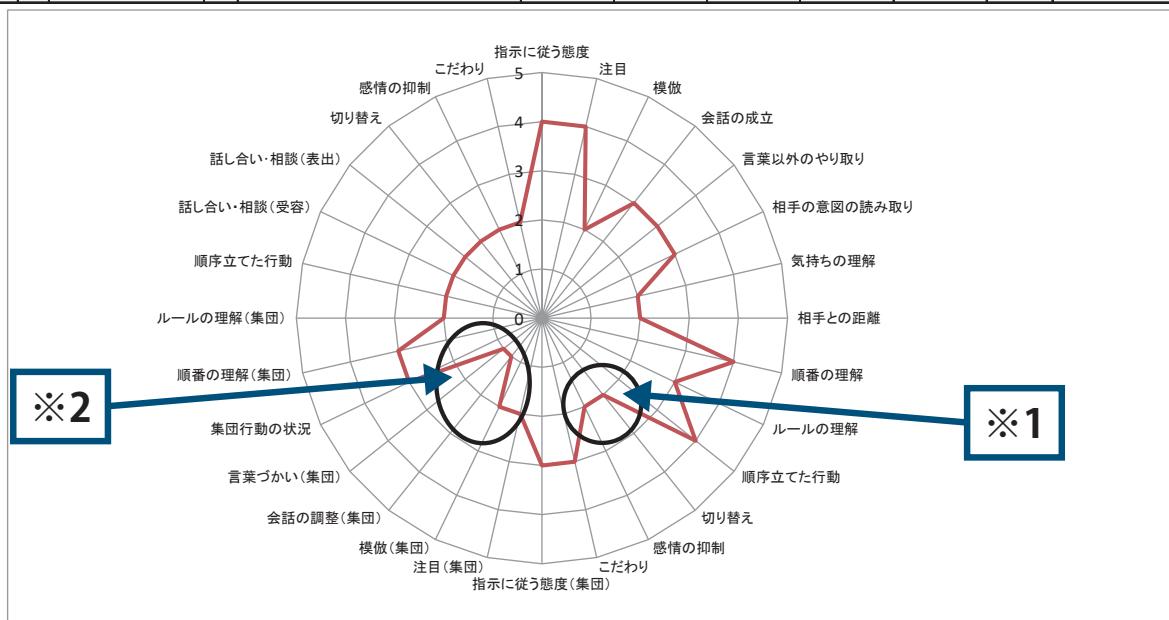
例えば、自立活動の指導内容として話し合い活動を取り入れ、児童が自分の意見を適切な方法で相手に伝えるとともに、相手の考え方や気持ちを受け止めることができるようになることを目指して指導計画を作成します。

また、「指導者と1対1の場面」に比べて、「集団の中での行動」の評価が低かったり、ばらつきが見られたりする様な傾向があれば、集団の中での社会性やコミュニケーション能力を高めていくことについて指導目標を設定し、指導内容を検討することが考えられます。

その他、人と接するうえでのマナーや、相手の意見を聞き、共感したり、自分の考え方や気持ちとの折り合いをつけたりすることを目標に、自立活動の時間の指導計画を作成していくことが考えられます。

様式2-2

社会性・行動のチェックリスト		対象児童 学校名	A ○○学校	記入者 学年・学級	○○ ○○ ○年○組	記入日 令和2年5月○日
観察項目等	チェック	観察内容	○できない ○課題がある ○できることがある ○少しできる ○ほとんど課題	○時々できる ○まあまあできる ○時々課題になる	○だいたいできる ○普通にできる ○たまに課題になる	○いつもできる ○よくできる ○全く課題がない
指導者と一对一の場面	指示に従う態度	4 指示に従って行動する等			○	前回の結果
	注目	4 指示した場所・ものに注目する等			○	
	模倣	2 簡単な動作の模倣、手遊び等		○		
	会話の成立	3 会話が成り立つ、質問等の適切に答える等			○	
	言葉以外のやり取り	3 アイコンタクト・表情や態度の意思疎通			○	
	相手の意図の読み取り	3 表情の理解や指さし指示だけで着席する等			○	
	気持ちの理解	2 相手の気持ちが理解できる等		○		
	相手との距離	2 物や人ととの適切な距離の把握等		○		
	順番やルールの理解	4 相手と順番を守ってやり取りできる等			○	
	ルールの理解	3 ルールを守ってやりとりできる等		○		
	順序立てた行動	4 スケジュールにそって一人で活動する等	※1		○	
	情緒のコントロール	2 感情の切り替えができる等	○			
	感情の抑制	2 自分の感情をコントロールできる等	○			
	こだわり	3 こだわりが出てしまう等		○		
集団の中での行動	指示に従う態度(集団)	3 指示に従って行動する等		○		
	注目(集団)	2 指導者の指示に注目する等		○		
	模倣(集団)	2 簡単な動作の模倣、手遊び等	○			
	会話の調整(集団)	1 声のトーンや言葉の抑揚、間のとり方、声の大きさ等	○	※2		
	言葉づかい(集団)	1 正しい語句、丁寧な言葉、慣用句で話す等	○			
	集団行動の状況	3 列に並んだり、みんなが何をやろうとしていることを見て活動できる等		○		
	順番やルールの理解	3 集団のルールが分かり、守りながら活動できる等		○		
	ルールの理解(集団)	2 集団のルールが分かり、守りながら活動できる等		○		
	順序立てた行動	2 集団の流れの中でスケジュール等にそって活動する等		○		
	話し合い・相談(受容)	2 話し合い・相談の場面で、人の意見を受け入れることができる等の受容		○		
	話し合い・相談(表出)	2 話し合い・相談の場面で、自分の意見を適切に表出できる等の表出		○		
	情緒のコントロール	2 気持ちの切り替えができる等		○		
	感情の抑制	2 自分の感情をコントロールできる等		○		
	こだわり	2 こだわりが出てしまう等		○		



4 在籍学級と特別支援教室による指導の連携

特別支援教室における特別な指導は、児童・生徒の困難さを改善することによって在籍学級で学校生活を送れるようになることが目的です。

この目的を、児童・生徒に関わる全ての人が共有して指導に当たることが重要です。また、特別支援教室では、対象となる児童・生徒が在籍する全ての学校に、巡回指導教員が巡回することのメリットを最大限に生かし、在籍学級担任と巡回指導教員が連携・協力していく必要があります。

特別支援教室の指導目標の設定に当たっては、以下のような観点に留意する必要があります。

- ◆ 在籍学級担任の関与が不十分な場合
 - 例) 在籍学級担任と巡回指導教員との間で、児童・生徒の実態や課題、指導目標について共通理解が図られていない。
- ◆ 一部特別な指導として行う特別支援教室の指導では指導目標の達成が困難な場合
 - 例) 課題に対して、指導目標の設定が高すぎる。
- ◆ チェックリスト等から把握した児童・生徒の課題が十分に反映されていない場合
 - 例) 課題と目標が対応していない。

上記のような場合は、特別支援教室の指導と在籍学級の指導との関連や連携が不十分であり、結果的に、指導の効果が得られにくい状況であると考えられます。

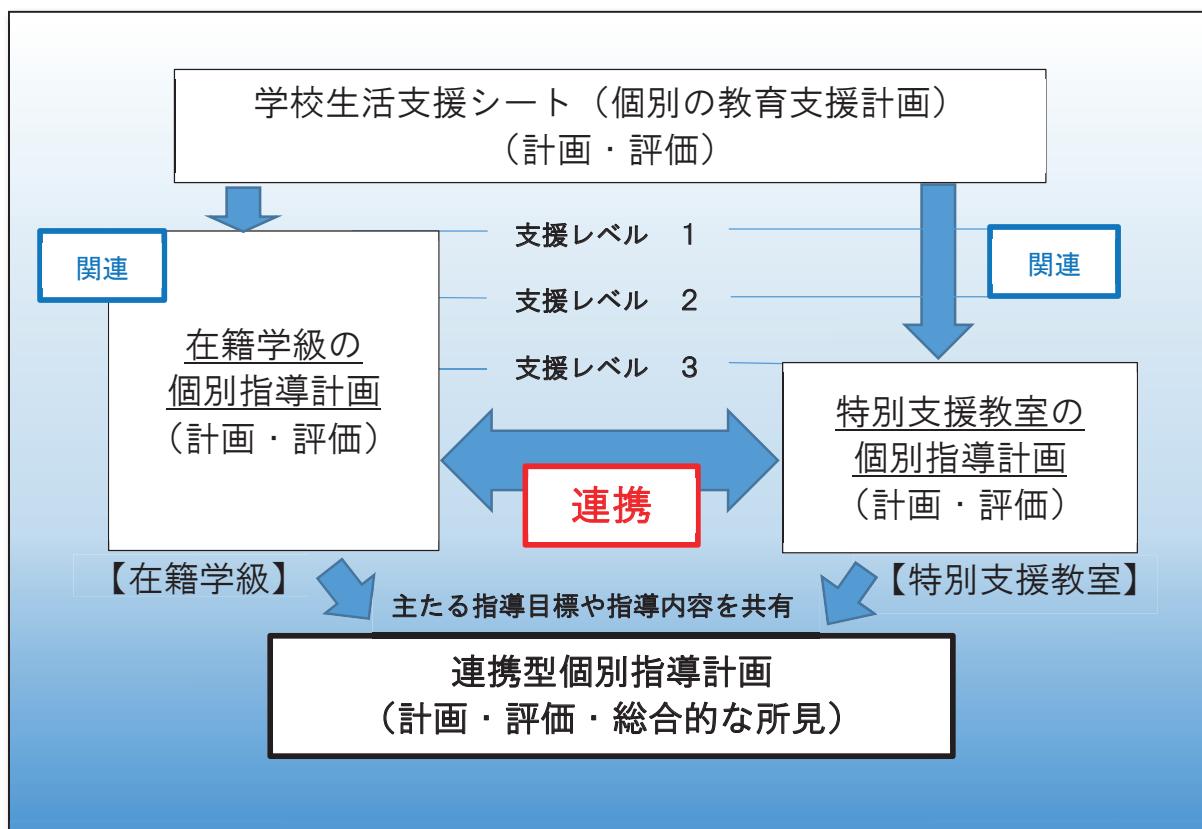
在籍学級と特別支援教室、双方の指導を確実に行い、相互に関連を深めるためには、在籍学級すでに作成されている「学校生活支援シート（個別の教育支援計画）」と個別指導計画に基づき、特別支援教室での指導計画を作成する必要があります。

小学校学習指導要領（平成 29 年 3 月告示）では（中学校学習指導要領においても同様の記述）、「通常の学級に在籍する、障害のある児童などの指導に当たっては、個別の教育支援計画及び個別指導計画を作成し、活用に努めること」と示しています。また、「特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童は、個別の教育支援計画及び個別指導計画を全員について作成・活用すること」としています。

特別支援教室を利用している児童・生徒については、在籍学級及び特別支援教室において、各区市町村教育委員会または各学校で設定された様式により、学校生活支援シート（個別の教育支援計画）及び個別指導計画が作成されています。巡回指導教員が在籍学級担任と互いに連携を図り、当該児童・生徒の指導に当たるため、それぞれの指導から、主たる指導目標や指導内容を取り上げ、連携型個別指導計画を作成・活用していくことが効果的です。

連携型個別指導計画の様式は「小・中学校の特別支援教育の推進のために（平成26年3月 東京都教育委員会）」において例示していますが、在籍学級及び特別支援教室でそれぞれ作成している個別指導計画の様式が「連携を進める工夫」のもとに作成されているなど、既存の様式で十分にその目的を達成している場合には、新たに様式の作成を求めるものではありません。

連携型個別指導計画を活用し、在籍学級担任は巡回指導教員と情報を共有し、当該児童・生徒への指導の総合的な所見を記載し、次の指導に引き継いでいくことが大切です。



連携型個別指導計画の作成例

学校生活支援シート（個別の教育支援計画）

【事例 1】小2 注意欠陥多動性障害

1 学校生活への期待や成長への願い（こんな学校生活がしたい、こんな子供（大人）に育ってほしい、など）	
本人から	勉強をがんばる。友達と仲よくしたい。
保護者から	・友達と仲よく、楽しい学校生活を過ごしてほしい。 ・落ち着いて学習してほしい。

2 現在のお子さんの様子（得意なこと・頑張っていること、不安なことなど）	
<ul style="list-style-type: none"> 生き物が好きで、小さいころから夢中になりやすい。 家では手伝いを喜んでする。他のことに気持ちが向き、途中で終わってしまうことが多い。 人見知りをせず、誰にでもすぐに話しかけ、自分の話がなかなか止まらない。 友達と一緒に遊ぶときに勝手にルールを変えたり、命令口調になったりするため、ケンカになり、自分からなかなか謝ることが難しい。 会話の中で肝心なことをうまく伝えられず、イライラしてしまう。最近は、できないことがあると、パニック状態になり、気持ちを立て直すのに時間がかかる。 	

3 支援の目標	
◎気持ちや言動をコントロールする力を身に付け、友達と一緒に、安定した学校生活が送れるように支援をする。	
学校の指導・支援 <ul style="list-style-type: none"> ○安定して学校生活を送るために <ul style="list-style-type: none"> ・学習中のルールを、わかりやすく提示する。 ・落ち着いて話ができる場所をつくる。 ・困ったときに示すサインを事前に決め、授業中に支援で 	家庭の支援 <ul style="list-style-type: none"> ・イライラする様子が見られたら、ゆっくり休ませるようにする。 ・手伝いなどのがんばりを認め、家庭内での役割が果たせるよう励ます。



個別指導計画の作成

在籍学級の個別指導計画（抜粋）

連携

特別支援教室の個別指導計画（抜粋）

◎指導目標（長期目標）

○衝動的な言動をコントロールしながら、学習のルールを守って集団での学習に参加できる。

◎指導目標に関する短期目標と手だて【3学期】

○授業中、教員からのアイコンタクトや合図で、言動をコントロールし、落ち着いて学習に取り組む。
・あらかじめ合図を決めておく。落ち着いて参加できたことが実感できるように、視覚的に示し、評価する。

○話し合いの場面では、友達の話を最後まで聞き、自分の思いを伝える。
・相手の話を最後まで聞けたことを評価する。落ち着いて話せる環境をつくる。

主たる指導目標や指導内容を共有

◎指導目標（長期目標）

○衝動的な言動をコントロールしながら、学習のルールを守って小集団活動に参加できる。

◎指導目標に関する短期目標と手だて【3学期】

○学習中は、掲示した学習のルールを意識して、衝動的な言動をコントロールできる。
・意識する学習のルールを決める時間と振り返る時間を設定する。活動中は合図で即時評価する。
○小集団活動において、周りの話を聞き、落ち着いて考えを伝える。
・在籍学級や生活場面を想定し、考えや思いを伝える学習活動を計画する。成功体験を増やす。



連携型個別指導計画

連携型個別指導計画（学期）

学校・氏名	△△区立○○小学校 2年 A		
在籍学級担任	○○ ○○	通級による指導担当	□□ □□
記載者	○○、□□	作成日	令和3年3月○日

◎主な指導目標（長期目標）

●在籍学級での目標
○衝動的な言動をコントロールしながら、学習のルールを守って集団での学習に参加できる。
●特別支援教室での目標
○衝動的な言動をコントロールしながら、学習のルールを守って小集団活動に参加できる。

◎主な指導目標に関する短期目標と手だて、及び評価

●在籍学級			
指導期間：令和3年1月～令和3年3月	評価日：令和3年3月○日		
<p>短期目標</p> <p>①授業中、教員からのアイコンタクトや合図で、言動をコントロールし、落ち着いて学習に取り組む。</p> <p>②話し合いの場面では、友達の話を最後まで聞き、自分の思いを伝える。</p>	<p>評価</p> <p>・合図により、本人と意思の疎通ができ、行動に大きく現れる前に、コントロールしていた。教員から評価の丸シールを貼付し示していたが、示す頻度を減らしても落ち着いて取り組む姿から、学習のルールが定着してきたと考えられる。</p> <p>・友達とうまくいかなかった場合には、静かな場所で本人の話を聞くと、その後で、気持ちを落ち着けて最後まで友達の話を聞くことができるようになってきた。友達と友好的に伝え合い、解決できることが増えた。</p>		

●特別支援教室			
指導期間：令和3年1月～令和3年3月	評価日：令和3年3月○日		
<p>短期目標</p> <p>①学習中は、掲示した学習のルールを意識して、衝動的な言動をコントロールできる。</p> <p>②小集団活動において、周りの話を聞き、落ち着いて考えを伝える。</p>	<p>評価</p> <p>・事前に目標を決め、言動に対する即時評価を続けたことで、活動中、本人がルールを意識している様子が見られた。</p>		
<p>手だて</p> <p>・意識する学習のルールを決める時間と振り返る時間を設定する。活動中は合図で即時評価する。</p> <p>・在籍学級や生活場面を想定し、考えや思いを伝える学習活動を計画する。成功体験を増やす。</p>	<p>評価</p> <p>・在籍学級担任と連携し、生活場面に生かせるようにした。本人が困る場面や協力して解決する場面を想定したロールプレイングで、子供同士で考えを伝え合って解決できたことを担任に伝えたところ、学級での行動変容にもつながった。成功体験を本教室にて報告することがあり、自己肯定感の高まりが感じられた。</p>		

総合的な所見
○事前に約束事を確認したり、視覚的な手だてを講じたりしたことにより、Aさん自身が意識して言動をコントロールできるようになった。特別支援教室、在籍学級とともに、学習のルールを守ることができる場面が増え、集団活動における成功体験を積み重ねることができた。友達とも良好に関わり合って生活できるようになってきた。
○今後は特別支援教室の利用を終了し、在籍学級での支援を継続していく。

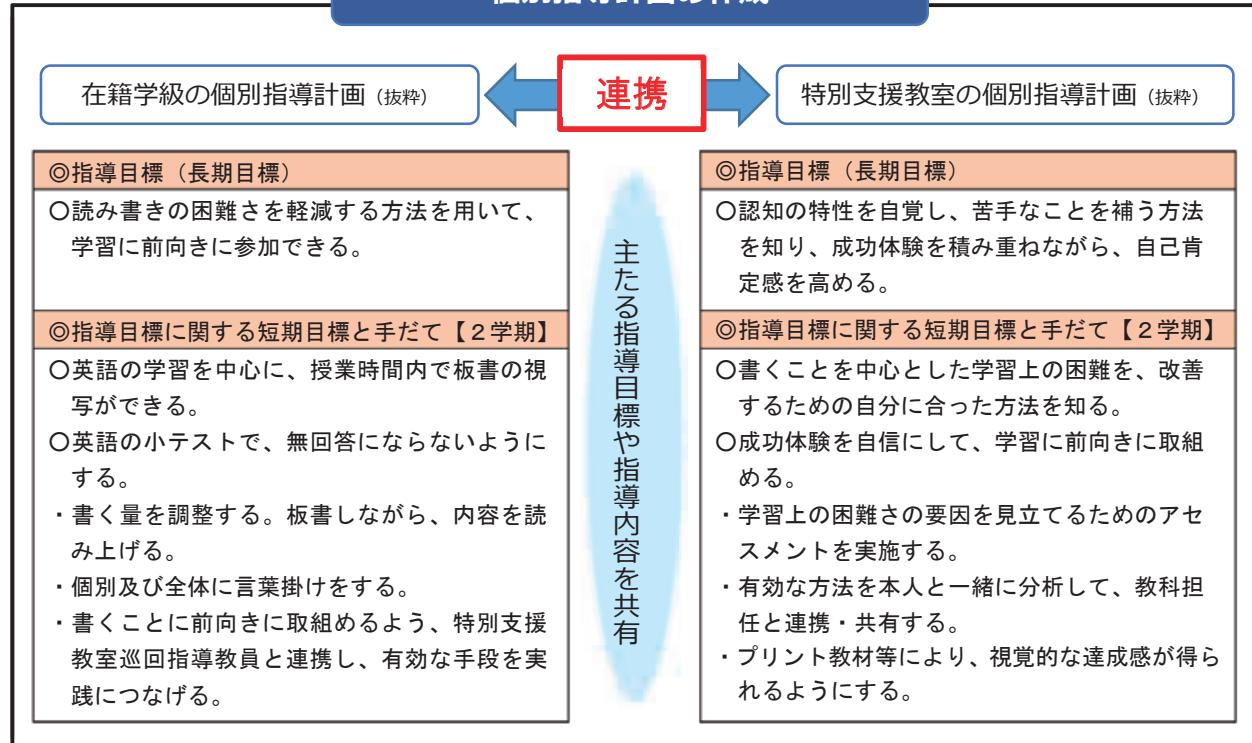
学校生活支援シート（個別の教育支援計画）

【事例 2】中2 学習障害（書く能力）

1 学校生活への期待や成長への願い（こんな学校生活がしたい、こんな子供（大人）に育ってほしい、など）					
本人から	英語ができるようになりたい。サッカーが有名な高校に行きたい。				
保護者から	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強にやる気を出してほしい。 ・目標に向かって、努力する人になってほしい。 				
2 現在のお子さんの様子（得意なこと・頑張っていること、不安なことなど）					
<ul style="list-style-type: none"> ・小学3年からサッカーを習っていて、中学校の部活動を楽しみにしていた。部活は頑張っている。 ・1年生の秋頃から、勉強が分からず、やりたくないと言った。 ・数学は得意だが、小学生の時から漢字を覚えるのが苦手で、漢字テストはよくなかった。中学生になり、英単語が覚えられず困っているようだ。 ・最近、チック症状があり、気になっている。 					
3 支援の目標					
<p>◎学習面の困難さを軽減する方法を本人と一緒に考え、安心して学習に取り組めるように支援をする。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">学校の指導・支援</th> <th style="width: 50%;">家庭の支援</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> ○安心して学習に取り組めるように <ul style="list-style-type: none"> ・読み書き困難の軽減のために、代替手段を検討する。 ・学習課題の量を調整し、取り組みやすくする。 ・本人に適した目標を立て、成功体験を積み重ねられるようにする。 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭でのがんばりや学校での目標達成について、少しのことでもほめる。 ・学習以外のところで、自信をなくさないよう、励ます。 </td> </tr> </tbody> </table>		学校の指導・支援	家庭の支援	○安心して学習に取り組めるように <ul style="list-style-type: none"> ・読み書き困難の軽減のために、代替手段を検討する。 ・学習課題の量を調整し、取り組みやすくする。 ・本人に適した目標を立て、成功体験を積み重ねられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭でのがんばりや学校での目標達成について、少しのことでもほめる。 ・学習以外のところで、自信をなくさないよう、励ます。
学校の指導・支援	家庭の支援				
○安心して学習に取り組めるように <ul style="list-style-type: none"> ・読み書き困難の軽減のために、代替手段を検討する。 ・学習課題の量を調整し、取り組みやすくする。 ・本人に適した目標を立て、成功体験を積み重ねられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭でのがんばりや学校での目標達成について、少しのことでもほめる。 ・学習以外のところで、自信をなくさないよう、励ます。 				



個別指導計画の作成





連携型個別指導計画

連携型個別指導計画（2学期）

学校・氏名	△△立〇〇中学校 2年 B		
在籍学級担任	〇〇 〇〇	通級による指導担当	□□ □□
記載者	〇〇、□□	作成日	令和2年12月〇日

◎主な指導目標（長期目標）

●在籍学級での目標
○読み書きの困難さを軽減する方法を用いて、学習に前向きに参加することができる。
●特別支援教室での目標
○認知の特性を自覚し、苦手なことを補う方法を知り、成功体験を積み重ねながら、自己肯定感を高める。

◎主な指導目標に関する短期目標と手だて、及び評価

●在籍学級	
指導期間：令和2年9月～令和2年12月	評価日：令和2年12月〇日
短期目標	<p>①英語の学習を中心に、授業時間内に板書を視写できる。</p> <p>②英単語の小テスト時に、無回答にならないようにする。</p>
手だて	<ul style="list-style-type: none"> 書く量を調整する。板書しながら、内容を読み上げる。 個別及び全体に言葉掛けをする。 書くことに前向きに取組めるよう、特別支援教室巡回指導教員と連携し、様々な手段から有効な手段を見付け、実践につなげる。

●特別支援教室	
指導期間：令和2年9月～令和2年12月	評価日：令和2年12月〇日
短期目標	<p>①書くことを中心とした学習上の困難を、改善するための自分に合った方法を知る。</p> <p>②成功体験を自信にして、学習に前向きに取組める。</p>
手だて	<ul style="list-style-type: none"> 学習上の困難さの要因を見立てるためのアセスメントを実施する。 通室時に学んだ方法を、授業中に実践した後に振り返る。本人と一緒に分析して、有効な方法を在籍学級で生かせるように、教科担任と情報共有・連携する。 プリント教材等により、視覚的な達成感が得られるようにする。

総合的な所見

第3章 特別支援教室の退室に向けた考え方

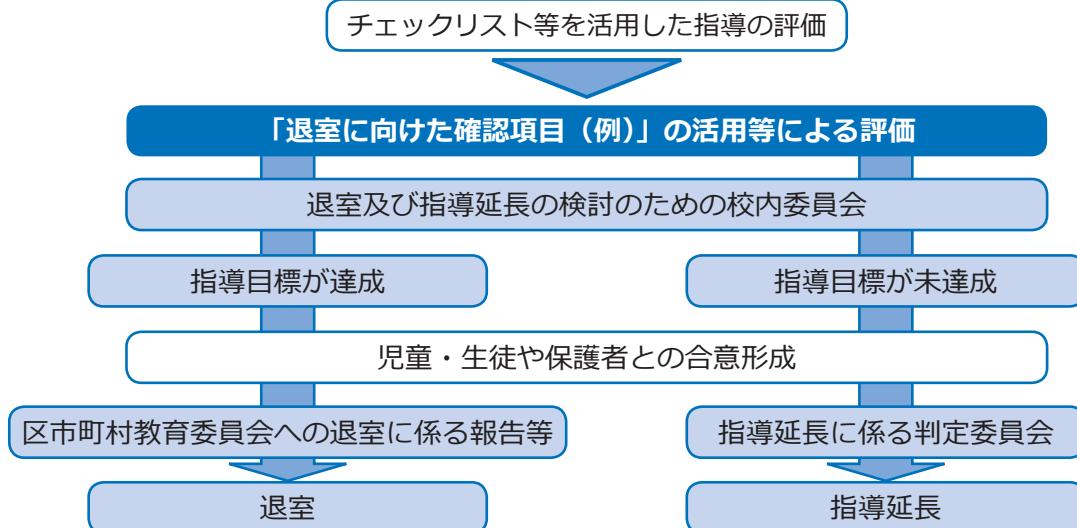
特別支援教室を退室するかどうか検討するにあたっては、第2章の3で設定した指導目標が達成され、在籍学級の指導・支援の範囲内で対応可能であるかという視点から、指導の成果や手立ての有効性について検証する必要があります。

具体的には、授業記録や日常の観察等を基に、特別支援教室、在籍学級それぞれで設定された短期・長期の指導目標ごとに達成状況を評価し、在籍校の校内委員会において検証を行います。

検証した結果、特別支援教室での指導の成果により、特別支援教室の指導の終了が見込まれる場合には、巡回指導教員と在籍学級担任等との連携により、特別支援教室での指導の時間数を段階的に減らし、指導を終了することになります。

89ページの「退室に向けた確認項目（例）」では、チェックリスト等を活用した実態把握から、指導目標に対する達成状況の把握、そして退室又は指導を継続する場合を想定した確認事項についてまとめました。

指導の開始から終了まで、各場面に応じて、複数の立場から児童・生徒の状況を把握し、校内委員会等を活用して客観的に指導を評価することが重要です。



退室に向けた確認項目（例）

確認実施日【 年 月 日】

記入者【（巡回指導教員）・（在籍学級担任）】

	確認項目	チェック欄		確認事項等
1	児童・生徒の実態把握について（指導開始時と指導実施後）			
(1)	「学習と行動のチェックリスト」の実施について ➡68ページ参照	<input type="checkbox"/> 指導開始時：実施日（ 月 日） コメント（ ） <input type="checkbox"/> 指導実施後：実施日（ 月 日） コメント（ ）		
(2)	「文字の読み書きチェックリスト」「社会性・行動チェックリスト」の実施について ➡75ページ参照	<input type="checkbox"/> 指導開始時：実施日（ 月 日） コメント（ ） <input type="checkbox"/> 指導実施後：実施日（ 月 日） コメント（ ）		
(3)	上記以外の実態把握の実施について 「（チェックリスト等名）」	<input type="checkbox"/> 指導開始時：実施日（ 月 日） コメント（ ） <input type="checkbox"/> 指導実施後：実施日（ 月 日） コメント（ ）		
(3)	「（チェックリスト等名）」	<input type="checkbox"/> 指導開始時：実施日（ 月 日） コメント（ ） <input type="checkbox"/> 指導実施後：実施日（ 月 日） コメント（ ）		
2	指導目標に対する達成状況の把握について			
				➡93ページ参照
		特別支援教室の目標	在籍学級の指導目標	確認事項等
(1)	短期目標①の達成状況について 評価日（ 月 日）	<input type="checkbox"/> 十分に達成している <input type="checkbox"/> 概ね達成している <input type="checkbox"/> その他 ()	<input type="checkbox"/> 十分に達成している <input type="checkbox"/> 概ね達成している <input type="checkbox"/> その他 ()	
(1)	短期目標②の達成状況について 評価日（ 月 日）	<input type="checkbox"/> 十分に達成している <input type="checkbox"/> 概ね達成している <input type="checkbox"/> その他 ()	<input type="checkbox"/> 十分に達成している <input type="checkbox"/> 概ね達成している <input type="checkbox"/> その他 ()	
(1)	短期目標③の達成状況について 評価日（ 月 日）	<input type="checkbox"/> 十分に達成している <input type="checkbox"/> 概ね達成している <input type="checkbox"/> その他 ()	<input type="checkbox"/> 十分に達成している <input type="checkbox"/> 概ね達成している <input type="checkbox"/> その他 ()	
(2)	長期目標 中心的課題①の達成状況について 評価日（ 月 日）	<input type="checkbox"/> 十分に達成している <input type="checkbox"/> 概ね達成している <input type="checkbox"/> その他 ()	<input type="checkbox"/> 十分に達成している <input type="checkbox"/> 概ね達成している <input type="checkbox"/> その他 ()	
(2)	長期目標 中心的課題②の達成状況について 評価日（ 月 日）	<input type="checkbox"/> 十分に達成している <input type="checkbox"/> 概ね達成している <input type="checkbox"/> その他 ()	<input type="checkbox"/> 十分に達成している <input type="checkbox"/> 概ね達成している <input type="checkbox"/> その他 ()	

■長期目標が概ね達成された場合は3へ➡

■長期目標の達成が難しい場合は4へ➡

	確認項目	チェック欄	確認事項等
3	退室後の支援について		➡94 ページ参照
(1)	退室後の在籍学級における支援内容・方法の検討について	<input type="checkbox"/> 検討日（月 日） <input type="checkbox"/> 検討日（月 日）	
(2)	上記支援内容・方法の在籍学級での試行について	<input type="checkbox"/> 実施日（月 日）	
(3)	試行した際の児童・生徒の状況について	<input type="checkbox"/> 支援内容等は効果的である <input type="checkbox"/> 支援内容等を継続して様子をみる <input type="checkbox"/> 支援内容等を再度検討する	
(4)	上記支援内容・方法の連携型個別指導計画（個別指導計画や学校生活支援シートを含む）への記載について	<input type="checkbox"/> 記載日（月 日）	
(5)	指導を担当する教員に対して、具体的な支援内容・方法を伝える機会について	<input type="checkbox"/> 機会を設けた <input type="checkbox"/> 実施日（月 日） <input type="checkbox"/> 今後機会を設ける予定 <input type="checkbox"/> 予定日（月 日） <input type="checkbox"/> その他（ ）	
(6)	退室後の支援体制の検討について（人的支援を含む）	<input type="checkbox"/> 検討済である <input type="checkbox"/> 実施日（月 日） <input type="checkbox"/> 今後検討する予定 <input type="checkbox"/> 予定日（月 日） <input type="checkbox"/> その他（ ）	

■ 3 (1) から (6) までを検討し、退室後の支援内容が確認できたら、退室の判断へ

	確認項目	チェック欄	課題・改善策等
4	指導目標等の妥当性について		➡95 ページ参照
(1)	<指導目標（長期）の設定について> 1年で取り組める指導目標になっていますか (1年後の児童・生徒の姿がイメージできていますか)	<input type="checkbox"/> 課題なし <input type="checkbox"/> 課題あり	
	指導目標を構成する次の3要素が踏まえられていますか 【場面・対象】 【量・手段】 【動作・表出】	<input type="checkbox"/> 課題なし <input type="checkbox"/> 課題あり	
(2)	<指導目標（短期）の設定について> 指導目標を構成する次の3要素が踏まえられていますか 【場面・対象】 【量・手段】 【動作・表出】	<input type="checkbox"/> 課題なし <input type="checkbox"/> 課題あり	
(3)	指導期間や指導間隔は適切でしたか	<input type="checkbox"/> 課題なし <input type="checkbox"/> 課題あり	
(4)	長期・短期の指導目標達成のための指導内容や指導方法は適切でしたか	<input type="checkbox"/> 課題なし <input type="checkbox"/> 課題あり	
(5)	使用した教材・教具等は適切でしたか	<input type="checkbox"/> 課題なし <input type="checkbox"/> 課題あり	

1 児童・生徒の実態把握（指導開始時と指導実施後）

指導開始時と指導実施後においてチェックリスト等を活用して実態把握を行い、レーダーチャートの変化を確認するなど、それぞれの結果を比較・検討することで、指導による児童・生徒の変容や成長を総合的に把握します。明らかになった結果は、校内委員会の検討材料として活用します。

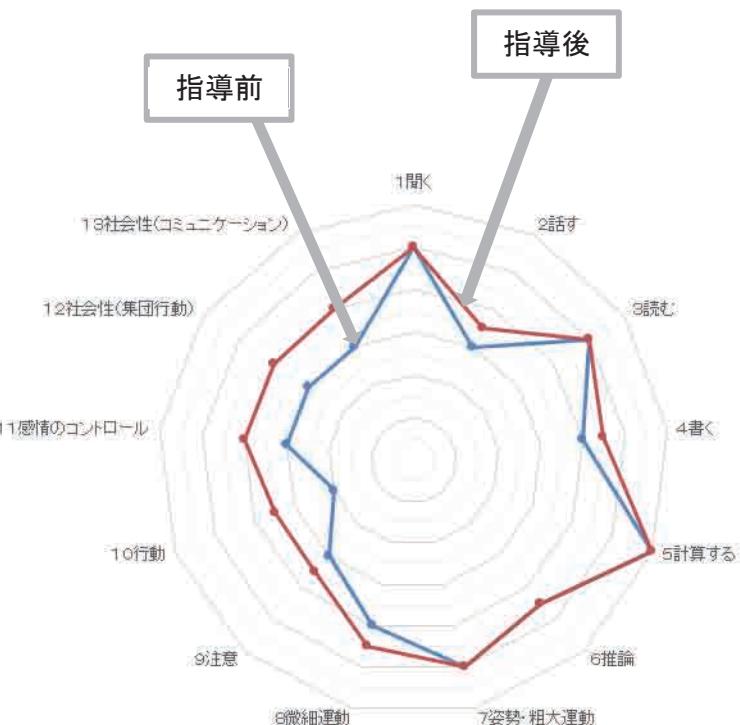
以下に、例として「学習と行動のチェックリスト」と「社会性・行動のチェックリスト」について、指導開始時と指導実施後の観察結果をレーダーチャートで比較して示しています。このことにより、児童・生徒の変化を視覚的に捉えることができます。その際、一部分の変化にとらわれることなく、全体的な変化を把握し、児童・生徒の変容や成長について、連携型個別指導計画等を活用して巡回指導教員と在籍学級担任等が双方向で情報共有する必要があります。

加えて、中心的な課題として取り上げた事項の変化の有無によってのみ、児童・生徒の状況や指導の成果を見るのではなく、児童・生徒の状況や指導の成果を総合的に把握し、今後必要な支援の内容や支援レベルを検討する際の参考とします。

学習と行動のチェックリスト

【事例1】小2 A

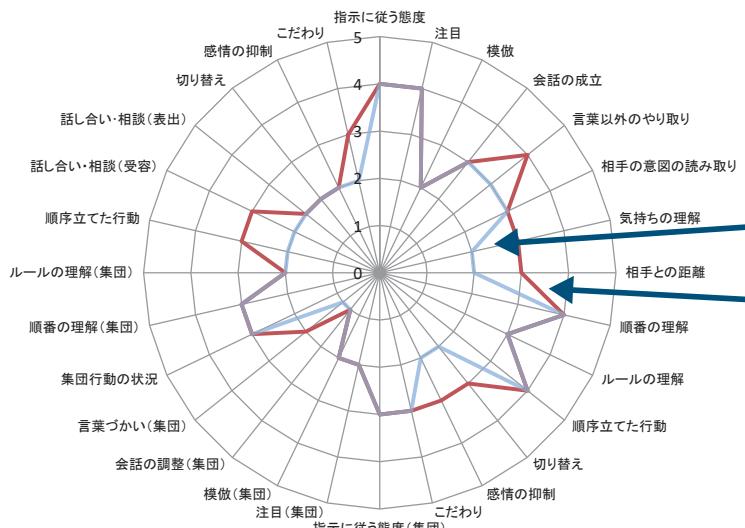
本チェックリストは、指導前のシートと指導後のシートに分かれており、それぞれチェックをすると、右図のようにレーダーチャートで変化を視覚的に確認することができます。



社会性・行動のチェックリスト

様式2-2

社会性・行動のチェックリスト		対象児童 学校名	A		記入者 学年・学級 ○年○組	記入日 令和3年3月○日
			○○学校			
観察項目等	チェック	観察内容	○できない ○課題がある	○できることもある ○少しできる ○ほとんど課題	○時々できる ○まあできる ○時々課題になる	○だいたいできる ○普通にできる ○たまに課題になる
対人関係者と一対一の場面	指示に従う態度	4 指示に従って行動する等			○	○いつもできる ○よくできる ○全く課題がない
	注目	4 指示した場所・ものに注目する等			○	4
	模倣	2 簡単な動作の模倣、手遊び等	○			2
	会話の成立	3 会話が成り立つ、質問等の適切に答える等		○		3
	言葉以外のやり取り	4 アイコンタクト・表情や態度の意思疎通			○	3
	相手の意図の読み取り	3 表情の理解や指さし指示だけで着席する等		○		3
	気持ちの理解	3 相手の気持ちが理解できる等		○		2
	相手との距離	3 物や人との適切な距離の把握等		○		2
	順番の理解	4 相手と順番を守ってやり取りできる等			○	4
	ルールの理解	3 ルールを守ってやりとりできる等		○		3
	順序立てた行動	4 スケジュールにそって一人で活動する等			○	4
	切り替え	3 感情の切り替えができる等		○		2
	感情の抑制	3 自分の感情をコントロールできる等		○		2
	こだわり	3 こだわりが出てしまう等		○		3
対人関係	指示に従う態度(集団)	3 指示に従って行動する等		○		3
	注目(集団)	2 指導者の指示に注目する等	○			2
	模倣(集団)	2 簡単な動作の模倣、手遊び等	○			2
	会話の調整(集団)	1 声のトーンや言葉の抑揚、間のとり方、声の大きさ等	○			1
	言葉づかい(集団)	2 正しい語句、丁寧な言葉、慣用句で話す等	○			1
	集団行動の状況	3 例に並んだり、みんなが何をやろうとしていることも見て活動できる等		○		3
	順番の理解(集団)	3 集団のルールが分かり、守りながら活動できる等		○		3
	ルールの理解(集団)	2 集団のルールが分かり、守りながら活動できる等	○			2
	順序立てた行動	3 集団の流れの中でスケジュール等にそって活動する等		○		2
	話し合い・相談(受容)	3 話し合い・相談の場面で、人の意見を受け入れることができる等の受容		○		2
	話し合い・相談(表出)	2 話し合い・相談の場面で、自分の意見を適切に表出できる(表出)		○		2
	切り替え	2 気持ちの切り替えができる等		○		2
	感情の抑制	2 自分の感情をコントロールできる等		○		2
	こだわり	3 こだわりが出てしまう等		○		2



指導前

指導後

「学習と行動のチェックリスト」を活用した指導目標設定と評価の流れの例

- ①入室前のタイミングで、「学習と行動のチェックリスト」の「このチェック項目が現在△△という評価だが、特別支援教室で指導を受けた後に、〇〇になることを目指す」という目標を決めて、その項目の目指すレベル（評語）のところに線を引いておく。
- ②その際、当該児童・生徒の障害の状態や在籍学級での支援体制等に応じて、どの程度まで目指せるか、適応力を高めれば在籍学級で過ごせるかなどに、留意する。
- ③学習障害の場合は学年によってどこを目指すべきかを考慮する必要があるが、見立てが難しいことから、巡回相談心理士を活用し助言をもらう。
- ④目標は、在籍学級担任、巡回指導教員等の関係教職員、保護者間で共有する。
- ⑤定期的に、同じチェックリストを使用して、実施時期によってペンの色を変えて（例えば1学期末：青、2学期末：緑、3学期末：赤等）、チェックを入れる。
- ⑥退室の検討の際に、目標とした項目の達成度を確認し、退室の可否を判断する。
- ⑦指導目標の達成状況について、5段階で評価する。

2 指導目標に対する達成状況の把握

特別支援教室及び在籍学級それぞれの個別指導計画で設定した短期目標①～③（目安3か月）及び長期目標（目安1年間）について、指導目標ごとの達成状況を把握します。

特別支援教室だけではなく、在籍学級の指導目標に対する達成状況も把握することにより、在籍学級における児童・生徒の変容が把握でき、退室もしくは指導延長の検討材料として活用します。

特別支援教室での指導の成果、そして在籍学級での適応状況を見極め、指導の終了が見込まれるのか、引き続き指導を延長する必要があるのか、校内委員会において十分に検討し、客観的に指導を評価することが重要です。

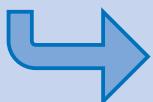
特別支援教室及び在籍学級それぞれの短期目標が達成され、長期目標が概ね達成できている状況が双方で共有・確認された場合は、特別支援教室の退室に向けて検討していく段階となります。

なお、指導目標の達成状況に一部課題がある場合でも、校内委員会において、その課題に対して、在籍学級の指導・支援の範囲内で対応可能であると共通理解が図られている場合は、退室に向けて検討を進める段階と考えられます。

評価のポイント！

特別な指導や支援を受けたことで、児童・生徒にどのような変化があったか、日々の授業記録や日常的な観察をもとに以下のポイントで整理します。

- ① 特別支援教室の指導場面での児童・生徒の変化
- ② 在籍学級での児童・生徒の変容や成長



長期の指導目標設定の際、指導終了時点の「在籍学級における様子」がイメージできているかが重要です。

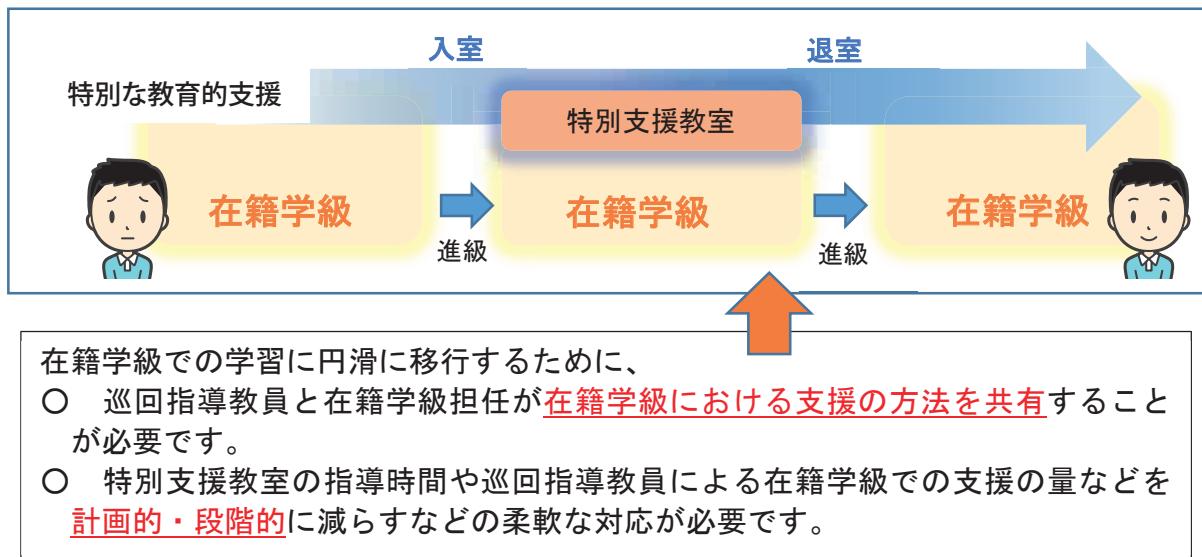
3 退室後の在籍学級での支援

1、2で把握された実態や達成状況を校内委員会において確認し、特別支援教室における指導の終了が見込まれると判断された場合には、退室に向けた検討を進める必要があります。

特別支援教室を退室することは、児童・生徒が必要とする「特別な教育的支援」が終了するということではありません。特別支援教室の退室後は、特別支援教室での学びの成果を生かしながら、在籍学級を中心に必要な支援を組み立てていくことが極めて重要です。すなわち、児童・生徒が必要とする「特別な教育的支援」は在籍学級を中心に学校で継続して行われていくことになります。

そのため、退室後も、在籍学級での指導・支援は引き続き必要であることから、校内委員会等において、退室前の段階で、退室後の在籍学級での指導や支援体制等を検討し、関係者間で共有する必要があります。

「退室に向けた確認項目（例）」を活用し、退室後の支援が計画的になされる仕組みが構築されること、そして、退室前に在籍学級での指導・支援を試行するなど、計画的・段階的に検討していくための組織的な動きが重要です。



4 指導目標等の妥当性の検討（指導の延長に向けて）

個別指導計画の指導目標が達成できていない、在籍学級での支援では十分に対応できていないなど、課題が残る場合は、指導目標や指導内容・方法等の妥当性について検証し、特別支援教室における指導期間の延長が必要かどうか検討します。その場合は、以下に示す視点から指導の妥当性について見直します。

- ◆ 指導目標の考え方は児童・生徒の実態に即しているか。
- ◆ 指導目標設定のポイントを踏まえているか。
- 【場面・対象】 【量・手段】 【動作・表出】
- ◆ 指導期間、指導の間隔は適切だったか。
- ◆ 指導内容・方法は適切だったか。
- ◆ 使用した教材・教具は適切だったか。

例えば、指導目標が児童・生徒にとって難しすぎた場合は、指導目標そのものを見直す必要があります。その際、73ページの「指導目標の考え方」を参考に、「つまずき」の軽減に焦点を当てているか、「学習の仕方」を身に付けるための指導目標となっているか、という視点から改めて検討することが重要です。

さらに、指導期間や指導の間隔、指導内容・方法、教材・教具など、指導の全体を振り返り、必要に応じて計画を見直し、指導目標が達成できなかつた原因を分析します。その場合も、巡回指導教員と在籍学級の担任、巡回相談心理士等と連携し、特別支援教室、在籍学級両方の指導について、多面的、多角的に検証するとともに、指導の改善に向けて共通理解を図りながら進めていくことが大切です。

特に、在籍学級の支援では十分に対応することが難しい場合は、在籍学級の環境整備や授業中の言葉かけ、手だてなどについて、巡回指導教員が在籍学級担任に助言等を行い、協働しながら指導の改善、充実を図ることが重要です。

また、特別支援教室を退室することについて、本人や保護者の了解が得られない場合には、本人や保護者の意見を丁寧に聞き取るとともに、在籍学級において実施する配慮等について十分に説明します。そして、定期的に当該児童・生徒の状況を観察し、在籍学級等からの相談等に対応するなど、学校全体で組織的に進めていくことが大切です。

児童・生徒が、特別支援教室での学びを在籍学級で発揮していくためには、学級担任の深い児童・生徒理解に基づき、一人一人の可能性を認め合うことのできる日常的な学級づくりや指導が極めて重要です。

その際に、学級担任が一人で様々な問題を抱え込むことのないように、校内委員会や特別支援教育コーディネーター等の活用など、学級担任を支えることができる学校経営をより一層充実させていくことが必要です。

1 卷末：資料 P114～120 参照

2 「通級指導学級での指導の開始・終了判定システムの構築に関する調査研究事業報告書」（平成21年3月東京都教育委員会）参照

3 文部科学省が平成24年に実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」のこと。（文部科学省 <https://www.mext.go.jp/>）

4 「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた学校の教育活動の推進について《小学校及び中学校での取組の事例集》」（平成29年3月東京都教育委員会）参照

様式1-1

記入日

年 月

学年・児童名		記入者	在籍学級担任
--------	--	-----	--------

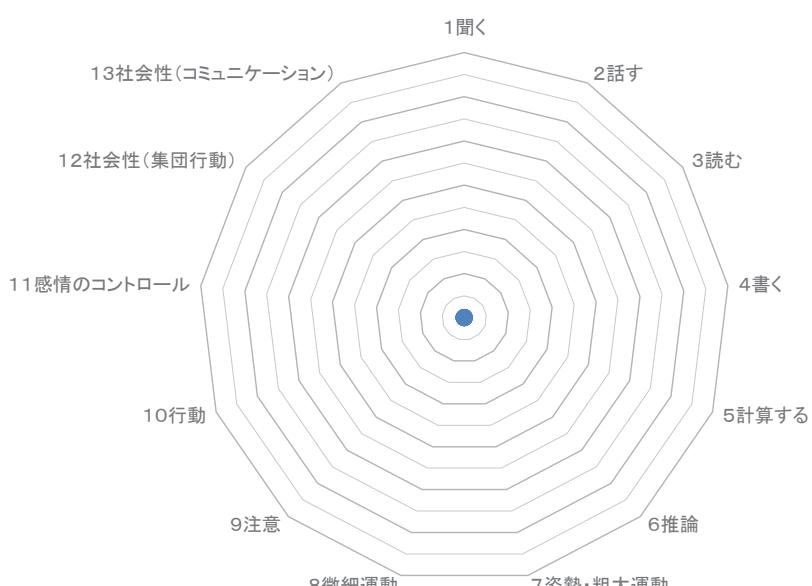
学習と行動のチェックリスト（小学校1、2学年用）

※評価：できる→A ほぼできる→B あまりできない→C できない→D 未確認→未

【達成度の目安】 A：80%以上 B：80～50% C：50～30% D：30%以下

区分	項目	評価					備考
		A	B	C	D	未	
1 聞く	① 個別に出された口頭の指示を聞いて行動できる。	<input type="checkbox"/>					
	② 一斉の指示を聞いて行動できる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 聞きまちがいなく、話の内容を覚えることができる。	<input type="checkbox"/>					
2 話す	① 単語の羅列ではなく、文として話をすることができます。	<input type="checkbox"/>					
	② 自分の意思を教師に伝えることができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 教師に内容をわかりやすく伝えることができる。	<input type="checkbox"/>					
3 読む	① 既習の文字を読むことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 学年で使用する教科書の一文を流ちょうに読むことができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 説明文の内容を読み取ることができます。	<input type="checkbox"/>					
4 書く	① 既習の文字を書くことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 字の形や、大きさを整えて書くことができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 決められた時間内で板書を写すことができる。	<input type="checkbox"/>					
5 計算する	① 学年相応に簡単な計算ができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 学年相応に簡単な暗算ができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 5、10とまとめて数えることができる。	<input type="checkbox"/>					
6 推論	① 学年相応に図形を描くことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 学年相応に量を比較することや、量を表す単位を理解することができます。	<input type="checkbox"/>					
	③ 手本や例示を基に考え、必要に応じて修正することができます。	<input type="checkbox"/>					
7 粗姿勢・運動	① 全身を使った運動ができる。（スキップ、ボール運動等）	<input type="checkbox"/>					
	② つま先立ちや片足立ちができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ スタートの合図で、全力疾走（30m程度）ができる。	<input type="checkbox"/>					
8 微細運動	① 配られたプリント等を角を合わせて半分に折ることができます。	<input type="checkbox"/>					
	② 線に沿って紙をはさみで切ることができます。	<input type="checkbox"/>					
	③ 箸を使うことができます。	<input type="checkbox"/>					
9 注意	① 身の回りの整理整頓や物の管理ができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 人の話に注意を向けて聞くことができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 最後まで集中してやり遂げることができます。	<input type="checkbox"/>					

10. 行動	① 着席し、むやみに手足を動かさず、授業を受けることができる。	<input type="checkbox"/>						
	② そわそわせず落ち着いて行動することができる。	<input type="checkbox"/>						
	③ 話の途中に割り込みず、最後まで人の話を聞くことができる。	<input type="checkbox"/>						
11. 感情のコントロール	① 予定に変更が生じても順応した行動ができる。	<input type="checkbox"/>						
	② 何かに固執しないで行動することができる。	<input type="checkbox"/>						
	③ パニックを起こさず感情をコントロールすることができる。	<input type="checkbox"/>						
12. (集団行動) 社会性	① きまりを守った行動ができる。	<input type="checkbox"/>						
	② みんなと一緒に行動（集団行動）がとれる。	<input type="checkbox"/>						
	③ 場所をわきまえた行動がとれる。	<input type="checkbox"/>						
13. (コミュニケーション) 社会性	① 友達と一緒にトラブルなく遊ぶことができる。	<input type="checkbox"/>						
	② 人にに対して親しみをもった発言や行動をすることができる。	<input type="checkbox"/>						
	③ 相手に合わせた言葉づかいができる。	<input type="checkbox"/>						
児童得意な点や興味・関心のある事柄								



様式1-2

記入日

年 月

学年・児童名	記入者	在籍学級担任
--------	-----	--------

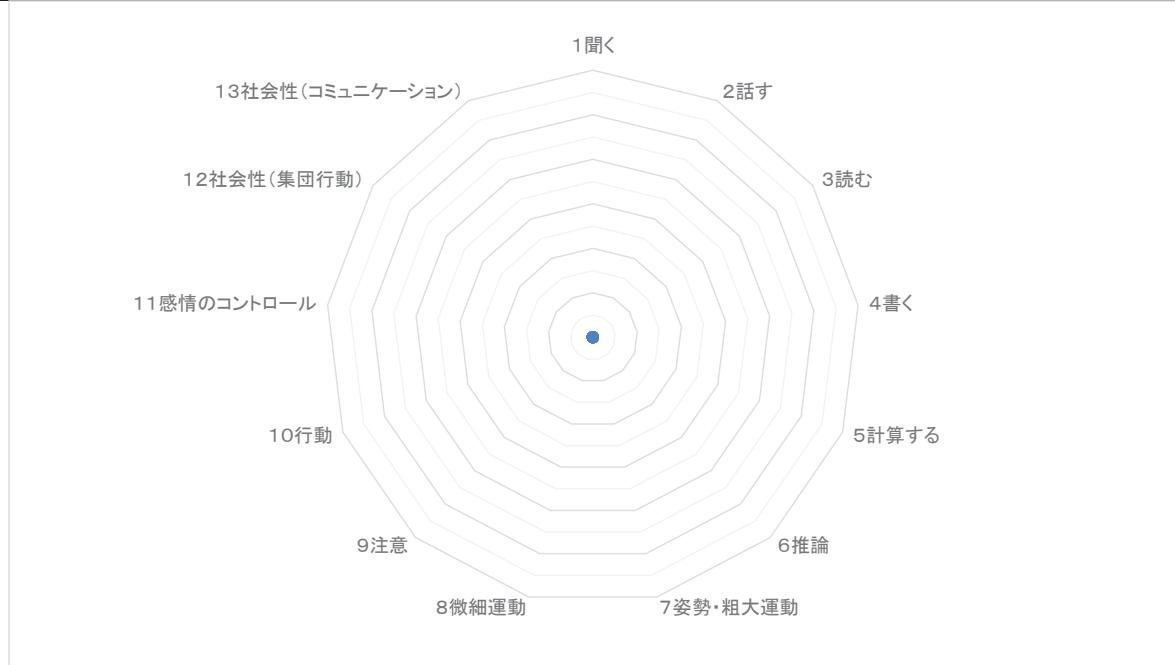
学習と行動のチェックリスト（小学校3、4、5、6学年用）

※評価：できる→A ほぼできる→B あまりできない→C できない→D 未確認→未

【達成度の目安】 A : 80%以上 B : 80~50% C : 50~30% D : 30%以下

区分	項目	評価					備考
		A	B	C	D	未	
1 聞く	① 個別に出された口頭の指示を聞いて行動できる。	<input type="checkbox"/>					
	② 一斉の指示を聞いて行動できる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 聞きまちがいなく、話の内容を覚えることができる。	<input type="checkbox"/>					
2 話す	① 単語の羅列ではなく、文として話をすることができます。	<input type="checkbox"/>					
	② 自分の意思を教師や友達に伝えることができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 経験したことを順序よく話すことができる。	<input type="checkbox"/>					
3 読む	① 既習の漢字を読むことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 学年で使用する教科書の一文を流ちょうに読むことができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 説明文や物語文の内容を読み取ることができます。	<input type="checkbox"/>					
4 書く	① 既習の漢字を形や大きさを整えて書くことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 決められた時間内で板書を写すことができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 話を聞いてメモにまとめることができる。	<input type="checkbox"/>					
5 計算する	① 学年相応に簡単な計算ができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 学年相応に簡単な筆算ができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ かけ算九九を使って問題を解くことができる。	<input type="checkbox"/>					
6 推論	① 学年相応に図形を描くことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 学年相応に量を比較することや、量を表す単位を理解することができます。	<input type="checkbox"/>					
	③ 目的に沿って行動を計画し、必要に応じて修正することができます。	<input type="checkbox"/>					
7 粗大勢運動	① 授業中に一定時間姿勢を保つことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 全身を使った運動ができる。（スキップ、ボール運動、縄跳び等）	<input type="checkbox"/>					
	③ 身体を使った模倣ができる。	<input type="checkbox"/>					
8 微細運動	① 配られたプリント等を角を合わせて半分に折ることができます。	<input type="checkbox"/>					
	② はさみやコンパスを扱うことができます。	<input type="checkbox"/>					
	③ 箸で物をつまむことができます。	<input type="checkbox"/>					
9 注意	① 身の回りの整理整頓や物の管理ができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 人の話に注意を向けて聞くことができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 最後まで集中してやり遂げることができます。	<input type="checkbox"/>					

10. 行動	① 着席し、むやみに手足を動かさず、授業を受けることができる。	<input type="checkbox"/>				
	② そわそわせず落ち着いて行動することができる。	<input type="checkbox"/>				
	③ 話の途中に割り込みます、最後まで人の話を聞くことができる。	<input type="checkbox"/>				
11. 感情のコントロール	① 予定に変更が生じても順応した行動ができる。	<input type="checkbox"/>				
	② 何かに固執しないで行動することができる。	<input type="checkbox"/>				
	③ パニックを起こさず感情をコントロールすることができる。	<input type="checkbox"/>				
12. 集団行動性	① きまりを守った行動ができる。	<input type="checkbox"/>				
	② みんなと一緒に行動（集団行動）がとれる。	<input type="checkbox"/>				
	③ 場所をわきまえた行動がとれる。	<input type="checkbox"/>				
13. 社会性	① 友達と一緒にトラブルなく遊ぶことができる。	<input type="checkbox"/>				
	② 人に対して親しみをもった発言や行動をすることができる。	<input type="checkbox"/>				
	③ 相手に合わせた言葉づかいができる。	<input type="checkbox"/>				
児童の得意な点や興味・関心のある事柄						



学年・生徒名	記入者	在籍学級担任
--------	-----	--------

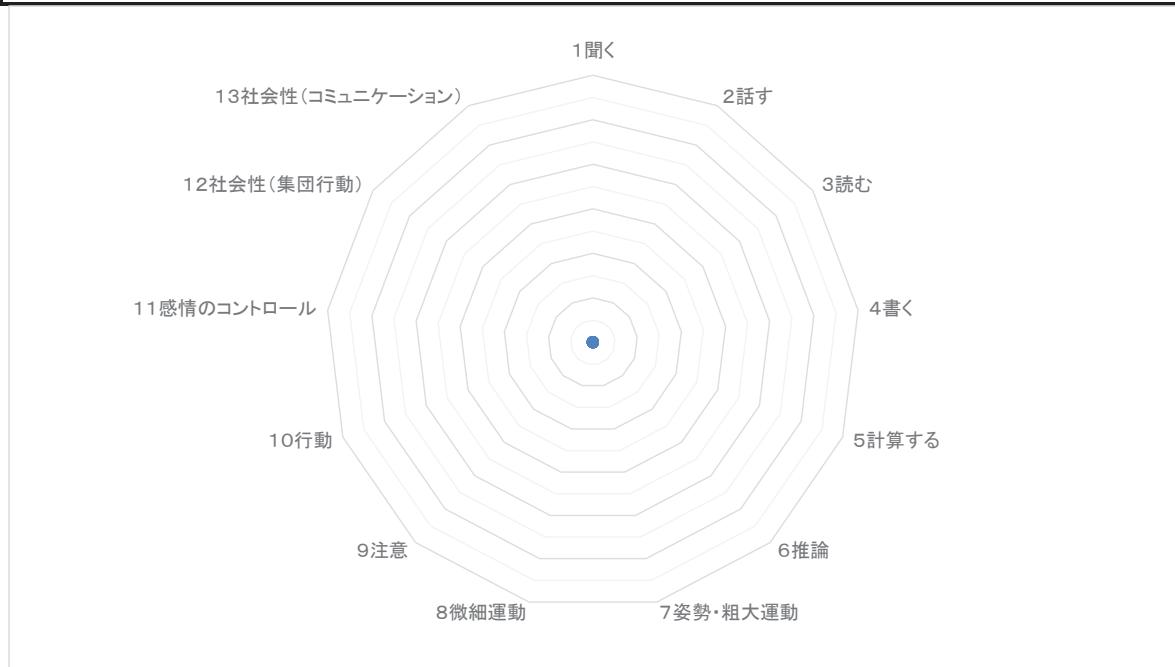
学習と行動のチェックリスト（中学生用）

※評価：できる→A ほぼできる→B あまりできない→C できない→D 未確認→未

【達成度の目安】 A：80%以上 B：80～50% C：50～30% D：30%以下

区分	項目	評価					備考
		A	B	C	D	未	
1 聞く	① 個別に出された口頭の指示を聞いて行動できる。	<input type="checkbox"/>					
	② 一斉の指示を聞いて行動できる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 聞きまちがいなく、話の内容を覚えることができる。	<input type="checkbox"/>					
2 話す	① 適切な速さで、文としてスムースに話すことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 自分の意思を適切に相手に伝えることができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 経験したことを順序よく話すことができる。	<input type="checkbox"/>					
3 読む	① 既習の漢字や英単語を読むことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 学年で使用する教科書の一文を流ちょうに読むことができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 説明文や物語文の内容を読み取ることができる。	<input type="checkbox"/>					
4 書く	① 既習の漢字や英単語を書くことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 決められた時間内で板書を正確に写すことができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 目的や意図に応じて、一定量の文章を書くことができる。	<input type="checkbox"/>					
5 計算する	① 整数2けた程度の四則計算ができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 複数の手続きを要する問題を解くことができる。（立式が2つ必要など）	<input type="checkbox"/>					
	③ 定規やグラフの目盛りの読み取りができる。	<input type="checkbox"/>					
6 推論	① 学年相応に図形を描くことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 目的に沿って行動を計画し、必要に応じて修正することができる。	<input type="checkbox"/>					
7 粗姿勢・運動	① 授業中に一定時間姿勢を保つことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 全身を使った運動ができる。（スキップ、ボール運動、縄跳び等）	<input type="checkbox"/>					
	③ 手本をまねてダンスなどをすることができます。	<input type="checkbox"/>					
8 微細運動	① 配られたプリント等を角を合わせて半分に折ることができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 鉛筆や筆の筆圧を調節することができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 蝶結びができる。	<input type="checkbox"/>					
9 注意	① 身の回りの整理整頓や物の管理ができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 人の話に注意を向けて聞くことができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 最後まで集中してやり遂げることができる。	<input type="checkbox"/>					

10. 行動	① 着席し、むやみに手足を動かさず、授業を受けることができる。	<input type="checkbox"/>					
	② そわそわせず落ち着いて行動することができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 話の途中に割り込みます、最後まで人の話を聞くことができる。	<input type="checkbox"/>					
11. 感情のコントロール	① 予定に変更が生じても順応した行動ができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 何かに固執しないで行動することができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ パニックを起こさず感情をコントロールすることができる。	<input type="checkbox"/>					
12. 社会性(集団行動)	① きまりを守った行動ができる。	<input type="checkbox"/>					
	② みんなと一緒に行動(集団行動)がとれる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 場所をわきまえた行動がとれる。	<input type="checkbox"/>					
13. 社会性(コミュニケーション)	① 休み時間など、友達と一緒にトラブルなく過ごすことができる。	<input type="checkbox"/>					
	② 人に対して親しみや思いやりをもった発言や行動をすることができる。	<input type="checkbox"/>					
	③ 相手に合わせた言葉づかいができる。	<input type="checkbox"/>					
生徒の得意な点や興味・関心のある事柄							



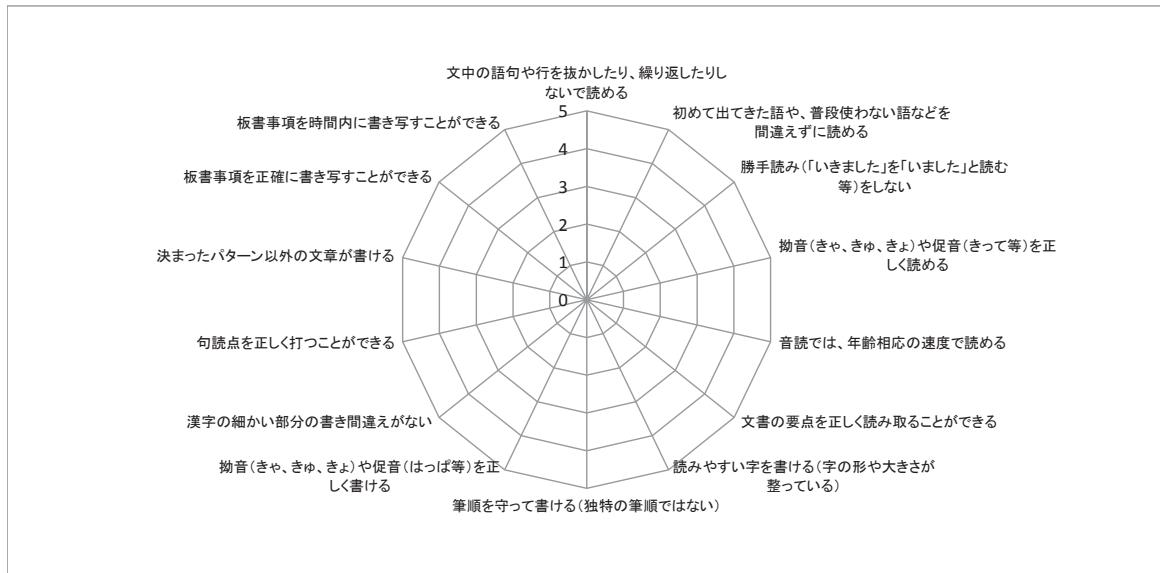
様式2

様式2-1

文字の読み書きチェックリスト

読み書きに関する項目	対象児童 学校名	○○学校	記入者		記入日 令和〇年〇月〇日
			学年・学級	〇年〇組	
読み	○できない ○課題がある	○できることがある ○少しできる ○ほとんど課題	○時々できる ○まあまあできる ○時々課題になる	○たいていできる ○普通にできる ○たまに課題になら	○いつでもできる ○よくできる ○全く課題がない
	文中の語句や行を抜かしたり、繰り返したりしないで読める				
	初めて出てきた語や、普段使わない語などを間違えずに読める				
	勝手読み(「いきました」を「いました」と読む等)をしない				
	拗音(きや、きゅ、きょ)や促音(きって等)を正しく読める				
	音読では、年齢相応の速度で読める				
	文書の要点を正しく読み取ることができる				
	読みやすい字を書ける(字の形や大きさが整っている)				
	筆順を守って書ける(独特の筆順ではない)				
	拗音(きや、きゅ、きょ)や促音(はっぽ等)を正しく書ける				
書き	漢字の細かい部分の書き間違えがない				
	句読点を正しく打つことができる				
	決まったパターン以外の文章が書ける				
	板書事項を正確に書き写すことができる				
その他	板書事項を時間内に書き写すことができる				
	板書事項を時間内に書き写すことができる				

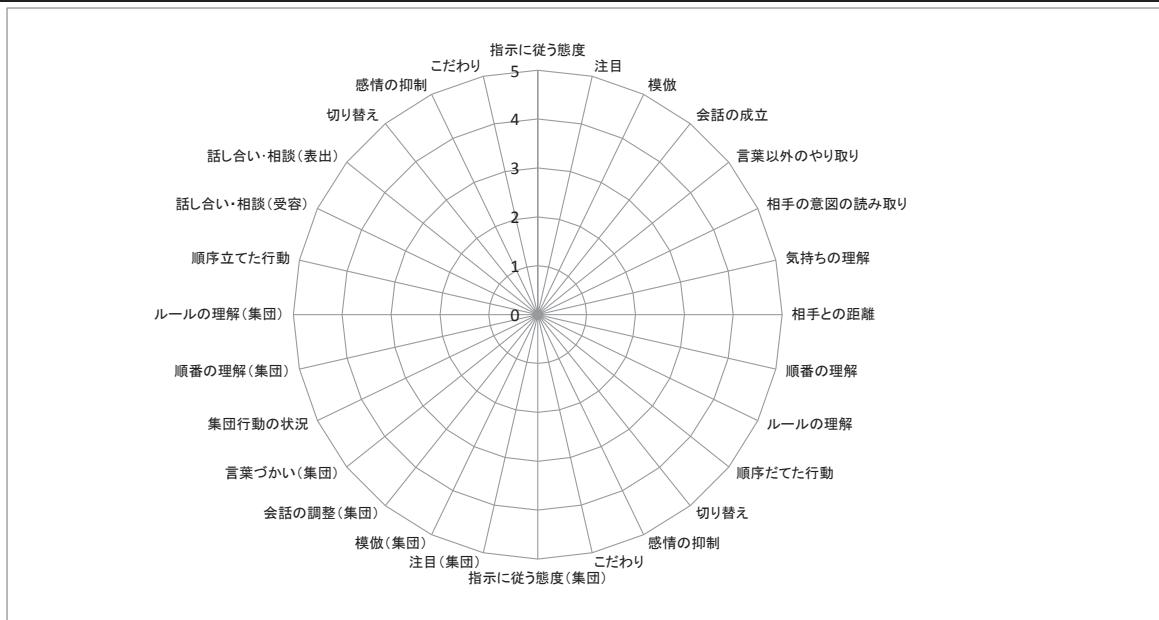
読み・書きに関する児童の様子



様式2

様式2-2

社会性・行動のチェックリスト		対象児童 学校名	記入者		記入日					
			○○学校	学年・学級						
観察項目等		チェック	観察内容	○できない ○課題がある	○できることもある ○少しできる ○ほとんど課題	○時々できる ○まあまあできる ○時々課題になる	○だいたいできる ○普通にできる ○たまに課題になる	○いつでもできる ○よくできる ○全く課題がない	前回の結果	特記事項
指導者と一対一の場面	指示に従う態度		指示に従って行動する等							
	注目		指示した場所・ものに注目する等							
	模倣		簡単な動作の模倣、手遊び等							
	会話の成立		会話が成り立つ、質問等の適切に答える等							
	言葉以外のやり取り		アイコンタクト・表情や態度の意思疎通							
	相手の意図の読み取り		表情の理解や指さし指示だけで着席する等							
	気持ちの理解		相手の気持ちが理解できる等							
	相手との距離		物や人との適切な距離の把握等							
	順番やルールの理解		順番の理解	相手と順番を守ってやり取りできる等						
	情緒のコントロール		ルールの理解	ルールを守ってやりとりできる等						
	順番やルールの理解		順序だてた行動	スケジュールにそって一人で活動する等						
	情緒のコントロール		切り替え	感情の切り替えができる等						
	順番やルールの理解		感情の抑制	自分の感情をコントロールできる等						
	情緒のコントロール		こだわり	こだわりが出来てしまう等						
集団の中での行動	対人関係		指示に従う態度(集団)	指示に従って行動する等						
	順番やルールの理解		注目(集団)	指導者の指示に注目する等						
	情緒のコントロール		模倣(集団)	簡単な動作の模倣、手遊び等						
	順番やルールの理解		会話の調整(集団)	声のトーンや言葉の抑揚、間のとり方、声の大きさ等						
	情緒のコントロール		言葉づかい(集団)	正しい句文、丁寧な言葉、慣用句で話す等						
	順番やルールの理解		集団行動の状況	列に並んだり、みんなが何をやろうとしていることも見て活動できる等						
	順番やルールの理解		順番の理解(集団)	集団のルールが分かり、守りながら活動できる等						
	情緒のコントロール		ルールの理解(集団)	集団のルールが分かり、守りながら活動できる等						
	順番やルールの理解		順序立てた行動	集団の流れの中でスケジュール等にそって活動する等						
	情緒のコントロール		話し合い・相談(受容)	話し合い・相談の場面で、人の意見を受け入れることが出来る等の受容						
	順番やルールの理解		話し合い・相談(表出)	話し合い・相談の場面で、自分の意見を適切に表出できる(表出)						
	情緒のコントロール		切り替え	気持ちの切り替えができる等						
	順番やルールの理解		感情の抑制	自分の感情をコントロールできる等						
	情緒のコントロール		こだわり	こだわりが出来てしまう等						



自立活動の目標と内容（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領より）

1 目標

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上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。

2 内容

1 健康の保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。 (2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。 (3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。 (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。 (5) 健康の状態の維持・改善に関すること。
2 心理的な安定	(1) 情緒の安定に関すること。 (2) 状況の理解と変化への対応に関すること。 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。
3 人間関係の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。 (2) 他者の意図や感情の理解に関すること。 (3) 自己の理解と行動の調整に関すること。 (4) 集団への参加の基礎に関すること。
4 環境の把握	(1) 保有する感覚の活用に関すること。 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること。 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること。 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。
5 身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。 (3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。 (4) 身体の移動能力に関すること。 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。
6 コミュニケーション	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること。 (2) 言語の受容と表出に関すること。 (3) 言語の形成と活用に関すること。 (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

流れ図（参考）

※特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 自立活動編より引用

学校・学年	高等学校・第1学年
障害の種類・程度や状態等	学習障害（読み書き障害）
事例の概要	学習上の困難を改善・克服するための方法を知り、その方法に習熟し使えるようにするための指導

① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集
<ul style="list-style-type: none"> 英単語は、発音を聞くとローマ字でその通りに書こうとするので正しい綴りで書くことができない。「難しい英単語を書けるようになりたいが、今の自分では書けない」と英語の授業に対して積極的ではない。 英語の単語をローマ字読みしてしまうため、耳で聞いて知っている単語でも読めないことが多い。 英語の会話文を聞いて、半分程度理解できる。もっと英語ができるようになりたいと願っている。 文字でなければ形を認識することは困難ではなく、美術や数学の図形問題はよくできる。 日本語の漢字の読み方については、訓読みはほぼできるが、音読みは苦手で、意味の理解も不十分である。 コンピュータ等の情報機器で文章入力することは得意である。タッチタイピングが可能で、フリック入力（タッチパネルを利用した指を上下左右に滑らせる入力方式）では1分間に70文字程度の速度で入力ができる。コンピュータ等の情報機器を活用することで、学習、コミュニケーションがしやすくなると感じている。 同級生との会話ではうまくかみ合わないこともあるが、学級内で孤立しているわけではない。 別室受験や読み上げ支援を受けていることは、「友達に知られても仕方ない」と教師に発言している。

②-1 収集した情報（①）を自立活動の区分に即して整理する段階					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
・自分の特性（読み書きが苦手）は分かっているが、原因までは理解していない。	・読み書きの苦しさやそれに対する配慮を友達に知られるることは不安である。 ・できないことは仕方ないとと思っている。		・形を視覚的に捉えることは得意である。 ・文字と音声を結びつけて同時に記憶し再生しようと、曖昧になる。	・手先の巧緻性があり、慣れれば素早く動かすことができる。	・代替機器等を使用すると効率的に書くことができる。 ・日常会話の中で使われる漢字熟語の意味の理解は不十分である。

②-2 収集した情報（①）を学習上又は生活上の困難の視点や、これまでの学習状況の視点から整理する段階					
<ul style="list-style-type: none"> 学習においては、読み書きの困難が英語科において顕著に表れているが、日本語においても熟語の読みが苦手なところから、聞く場合でも学年相応の理解ができていないと考えられる。（コ） 読み書きが困難であることは分かっているが、どのように解決していくかまでは明確には分かっていない。（健、心） 「タブレット型端末を学校で使うことができれば、読み上げ機能を使って読んだり、分からぬ言葉を調べたりすることができる」と言っている。（環） 学習の遅れにより、学習以外の生活上の様々なことについても自信を無くし始めている。（心） 					

②-3 収集した情報（①）を○○年後の姿の観点から整理する段階					
<ul style="list-style-type: none"> 数年後には社会人となり、コンピュータ等の情報機器等を使用することに制限がほぼなくなると考えられる。（健、心、環） 「将来はタブレット型端末があれば読み書きが苦手でも何とかやっていけそうだ」と本人が思うようになってきている。（心、コ） 自信を失うことなく生活を送ることができるようになると同時に、更にＩＣＴ等の利用に習熟することが大切である。（心、コ） 					

③ ①をもとに②-1、②-2、②-3で整理した情報から課題を抽出する段階					
<ul style="list-style-type: none"> 代替手段の選定とその習熟、代替手段の適切な使用により学習上の困難を軽減させる。（環、コ） 代替手段や自分の得意なことを生かした方法を適切に使用することにより、学習上の困難を軽減させる。（コ） 自分自身の困難の状態やその原因を理解する。（健） 方法を工夫すればできるという自信を高めていく。（心） 					

図 12 学習障害

<p>④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階</p> <ul style="list-style-type: none"> 読み書きの困難を軽減するための自分に適した方法がわかり、その方法が必要である理由を理解する。 学習上の困難を改善するための認知機能の大きく向上することについては、高等学校第1学年という生活年齢ではあまり期待できないため、代替手段の活用を重視する。 得意なことを生かして苦手なことを補うことができるようとする。 																	
課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として	<p>⑤ ④に基づき設定した指導目標を記す段階</p> <ul style="list-style-type: none"> 英語を中心とした学習上の困難を改善・克服するための方法を知り、その方法を用いて、他の生徒の平均と同じ程度の時間で読み書きができる。 自分が提供されている合理的配慮の必要性を、質問されたときに説明することができる。 																
指導目標を達成するために必要な項目の選定	<p>⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>健康の保持</th><th>心理的な安定</th><th>人間関係の形成</th><th>環境の把握</th><th>身体の動き</th><th>コミュニケーション</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関するこ。</td><td>(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関するこ。</td><td></td><td>(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関するこ。 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関するこ。</td><td></td><td>(2) 言語の表出と受容に関するこ。 (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関するこ。 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関するこ。</td></tr> </tbody> </table>					健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関するこ。	(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関するこ。		(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関するこ。 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関するこ。		(2) 言語の表出と受容に関するこ。 (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関するこ。 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関するこ。
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション												
(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関するこ。	(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関するこ。		(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関するこ。 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関するこ。		(2) 言語の表出と受容に関するこ。 (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関するこ。 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関するこ。												
<p>⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント</p> <ul style="list-style-type: none"> 困難を乗り越えるために使用するＩＣＴ機器等や方法に関わる内容として（環）(2)(3)とコ(2)(4)(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧アである。 失っている自信を取り戻すために、（健）(4)と（心）(3)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧イである。 高校生段階としての自己理解ができるようになることを目指して、（心）(3)とコ(2)(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧ウである。 																	
選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	<p>⑧ 具体的な指導内容を設定する段階</p> <table border="1"> <tr> <td>ア コンピュータ等の情報機器等を使用して読み書きの困難を乗り越える方法に習熟し、必要に応じて、その成果や意図を他者に説明できる。</td><td>イ 適切な方法により、読み書きはできるようになることを理解し、今はできないことでも挑戦しようという気持ちをもつ。</td><td>ウ 読解に際して行われる情報処理過程の概略を理解し、自分の困難は方法を工夫することで乗り越えられることに気付く。</td></tr> </table>					ア コンピュータ等の情報機器等を使用して読み書きの困難を乗り越える方法に習熟し、必要に応じて、その成果や意図を他者に説明できる。	イ 適切な方法により、読み書きはできるようになることを理解し、今はできないことでも挑戦しようという気持ちをもつ。	ウ 読解に際して行われる情報処理過程の概略を理解し、自分の困難は方法を工夫することで乗り越えられることに気付く。									
ア コンピュータ等の情報機器等を使用して読み書きの困難を乗り越える方法に習熟し、必要に応じて、その成果や意図を他者に説明できる。	イ 適切な方法により、読み書きはできるようになることを理解し、今はできないことでも挑戦しようという気持ちをもつ。	ウ 読解に際して行われる情報処理過程の概略を理解し、自分の困難は方法を工夫することで乗り越えられることに気付く。															

図12 学習障害

学校・学年	小学校・第3学年
障害の種類・程度や状態等	注意欠陥多動性障害 衝動性等により学級のルール等を守ることが苦手である。
事例の概要	集団の中における感情や行動を自分でコントロールする力を高めるための指導

① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集
<ul style="list-style-type: none"> 学級のルール等について、内容は理解しているものの実際の場面になると、自分がしたいことを優先してしまう場合が多い。 教科学習の理解はよく、習得も速いが、出し抜けに答えたり、友達に伝えたりしてしまう。また、テストでは解答欄を間違えるなどのうっかりミスが多い。 昆虫など小動物が好きで、校庭で見つけると捕まえてくるが、突然、友達の目の前に突き付けて驚かせる。 遊びやゲームなどを面白くする工夫やルールを提案することが得意だが、唐突にルールを変えようとする傾向がある。 人や物にぶつかることが多いが、ぶつかったことに気付かないためにけんかになることがある。 体を動かすことは好きだが、球技など道具を操作する活動が苦手で、ゲームの途中で投げ出してしまうことがある。 約束や決まりを聞いて覚えるより、必要事項を紙面で見ながら説明を聞く方が理解しやすいようである。 突発的な発言で友達を泣かせたことを指摘されてもなかなか謝ることができないことが多いが、落ち着いてから話すと「泣かせたのは僕が悪かったかもしれない」と言う。 最近、失敗した後に「なぜ、うまくいかないのだろう」と失敗した自分を責めるような場面が見られる。 1枚のプリントに数多くの問題があるとすぐに投げ出そうとするが、細かく区切って提示すると最後まで解くことができた。 役割を与えられたり、取組を認められたりすると熱心に活動する。

②-1 収集した情報（①）を自立活動の区分に即して整理する段階					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	<ul style="list-style-type: none"> 前向きで活動的であるが、最近、少しできない自分を責めるような発言が見られる。 穏やかに話しかけると興奮することが少ない。 	<ul style="list-style-type: none"> 他者のために役立ちたい、他者と関わりたいという気持ちは強い。 落ち着いていれば相手の心情を理解できるが、その前に行動してしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> 聞くより見る方が理解しやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> 人や物にぶつかる、道具を使用することが苦手など、意識的に身体操作をすることに困難がある。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手の立場を意識することが難しく、自分の興味・関心を優先してしまう。

②-2 収集した情報（①）を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の観点から整理する段階					
<ul style="list-style-type: none"> 学習に関しては高い理解力があり、解答欄を間違うなどのうっかりミスが多い以外は特に問題はない。しかし今後、学習において複雑な思考や過程を必要とする場面が増えることが予想され、できないことや失敗が繰り返されることにより、学習に対する意欲が低下する恐れもある。（心） 生活に関しては、周囲の状況を判断することなく興味本位の活動をしてしまい失敗することや、集団や授業におけるルールの大切さが理解できっていても、実際の場面では守れないことが問題となっている。（人、環、コ） 					

②-3 収集した情報（①）を○○年後の姿の観点から整理する段階					
<ul style="list-style-type: none"> 保護者は、衝動的な言動により、高い理解力を生かし切ることができないことや、また、友達との距離が離れてしまうことを心配している。（心、人） 叱責や失敗体験が成功体験を上回ると、学習や生活に対する意欲や自信が低下することが考えられる。（心、人） 本人の特性に応じた配慮が続けられれば、中学校に行っても本来持っている力を発揮することができるだろう。（人、環） 					

③ ①をもとに②-1, ②-2, ②-3で整理した情報から課題を抽出する段階					
<ul style="list-style-type: none"> 自分の行動がどのような影響を及ぼすのかを想像したり、周囲の人の表情や口調等から読み取ったりして、適切に判断して行動することやルールを守ることなどが難しい。（心・人・環） ルールは知っていても、よくないと気づいた時にすぐに謝罪することが難しい。（人・コ） 					

図 13 注意欠陥多動性障害

<p>④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・落ち着いた状況であれば、相手の表情や口調等から適切な判断ができることが多い、取組を認められると熱心に取り組むことから、衝動的な言動をコントロールできたときにすぐに褒めることにより、徐々に自分の言動をコントロールできるようになることが期待できる。現段階では、落ち着いた場面では適切な行動ができる場面が多くみられるが、少しづつ自信や意欲を失くしかけている場面もみられることから、個別指導や小集団場面で、望ましい行動をとった場面や望ましくない行動をとらなかった場面で、指導者が本人の意欲が高まる方法で適切に評価することが、まずは大切である。 ・視覚的な情報からルールを守ることの大切さを知るとともに、ルールを守ったり衝動的な言動を減らしたりすることで楽しい活動ができる経験を多く積み、自分の身体をコントロールすることで気持ちを安定させる方法を学ぶなどして、衝動的な言動を自分でコントロールする力を高める。 	
--	--

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として	⑤ ④に基づき設定した指導目標を記す段階
	<ul style="list-style-type: none"> ・通級による指導の場において、成功体験を実感することのできる学習環境の中で、衝動的な言動をコントロールしながら、望ましいコミュニケーションや円滑な集団参加ができる。

指導目標を達成するためには必要な項目の選定	⑥ ⑤を達成するためには必要な項目を選定する段階				
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント					
<ul style="list-style-type: none"> ・個別や小集団の落ち着いた雰囲気の中で他者とのやり取りができ、適切な評価を受けることができることから、(心)(3)と(人)(3)と(コ)(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧アである。 					
<ul style="list-style-type: none"> ・望ましい言動や自分の言動を客観的に見る経験が少ないとことから、(人)(2)と(コ)(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧イである。 					
<ul style="list-style-type: none"> ・常に自分の気持ちを安定させたり、衝動的になりそうな場面で落ち着いたりする方法を知り、自分に合った方法を身に付けるために、(心)(3)と(人)(2)(3)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧ウである。 					

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	⑧ 具体的な指導内容を設定する段階		
	ア 小集団において、ルールを守ることや負けた時の対応方法などを身に付けるため、簡単なルールのあるゲーム等に取り組む。	イ 学校の中で起こる様々な場面をビデオや絵で見て、その場面を、登場人物の気持ちを考えながら演じたり、ビデオ撮影等で自分の言動を客観的に見たりしながら、適切な行動を、その理由と共に話し合う中で理解する。	ウ 気持ちを安定させるために、身体を自分で適切にコントロールできるようになる。

図13 注意欠陥多動性障害

資料

◇ 各種通知等

- 1 通級による指導の対象とすることが適當な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）
(平成 18 年 3 月 31 日付 17 文科初第 1178 号) 111
- 2 障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）
(平成 25 年 10 月 4 日付 25 文科初第 756 号) 114
- 3 教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～
(平成 25 年 10 月 文部科学省)【抜粋】 121
- 4 「発達障害」の用語の使用について（平成 19 年 3 月 15 日 文部科学省） 123
- 5 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用に関するよくある質問と答え (FAQ)
(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所ホームページより) 131

1 通級による指導の対象とすることが適當な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）

（平成 18 年 3 月 31 日付 17 文科初第 1178 号）

写

17 文科初第 1178 号
平成 18 年 3 月 31 日

各都道府県教育委員会教育長
各都道府県知事 殿
附属学校を置く各国立大学法人学長

文部科学省初等中等教育局長
銭 谷 真 美

（印影印刷）

通級による指導の対象とすることが適當な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）

このたび、小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程の通常の学級に在籍する学習障害又は注意欠陥多動性障害の児童生徒を、その障害の状態に応じて行われる特別の指導（以下「通級による指導」という。）の対象とことができること等について、学校教育法施行規則の一部改正等を行い、その改正等の趣旨、内容及び留意事項について、「学校教育法施行規則の一部改正等について」（平成 18 年 3 月 31 日付け 17 文科初第 1177 号初等中等教育局長通知）をもってお知らせしたところです。

この改正に伴い、児童生徒が通級による指導の対象となる自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当するか否かの判断に当たって留意すべき点等は下記のとおりですので、十分御了知の上、遺漏のないようお願いします。

また、各都道府県教育委員会においては、所管の学校及び域内の市町村教育委員会に対して、各都道府県知事においては、所轄の学校及び学校法人に対して、このことを十分周知されるようお願いします。

記

学校教育法施行規則第 73 条の 21 の規定に基づく通級による指導は、「障害のある児童生徒の就学について」（平成 14 年 5 月 27 日付け 14 文科初第 291 号初等中等教育局長通知）（以下「291 号通知」という。）に掲げる者に加え、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者についても対象とするとともに、通級による指導の対象となる情緒障害者については、これまで、291 号通知においてその障害の程度を「一 自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」又は、「二 主として心理的な要因による選択性かん默等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」として示してきたところであるが、今般、上記一を自閉症者と、上記二を情緒障害者として整理することとしたこと。

自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者については、それぞれ以下の（1）の各号に掲げる障害の種類及び程度の児童生徒を対象として適切な指導が行われることが適當であること。また、これらの児童生徒を含め、通級による指導を行うに際しての留意事項については、以下の（2）のとおりであること。

なお、291 号通知の記の第 1 の 2 の b の（1）の「イ 情绪障害者」は廃止し、これに該当する障害の種類及び程度については、以下の（1）の「ア 自閉症者」又は「イ 情绪障害者」に該当するものとする。

また、通級による指導の対象とするか否かの判断に当たっては、保護者の意見を聴いた上で、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき、教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。

その際、通級による指導の特質に鑑み、個々の児童生徒について、通常の学級での適応性、通級による指導に要する適正な時間等を十分考慮すること。

（1）障害の種類及び程度

ア 自閉症者

自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

イ 情绪障害者

主として心理的な要因による選択性かん默等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

ウ 学習障害者

全般的な知的発達に遅れはないが、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もので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

エ 注意欠陥多動性障害者

年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

（2）留意事項

通級による指導を行うに際しての留意事項は以下のとおり。

ア 通級による指導を担当する教員は、基本的には、この通知又は 291 号通知に示されたうち

の一の障害の種類に該当する児童生徒を指導することとなるが、当該教員が有する専門性や指導方法の類似性等に応じて、当該障害の種類とは異なる障害の種類に該当する児童生徒を指導することができること。

イ 通級による指導を行うに際しては、必要に応じ、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任教員、その他必要と思われる者で構成する校内委員会において、その必要性を検討するとともに、文部科学省の委嘱事業である特別支援教育体制推進事業等により各都道府県教育委員会等に設けられた専門家チームや巡回相談等を活用すること。

ウ 通級による指導の対象とするか否かの判断に当たっては、医学的な診断の有無のみにとらわれることのないよう留意し、総合的な見地から判断すること。

エ 学習障害又は注意欠陥多動性障害の児童生徒については、通級による指導の対象とするまでもなく、通常の学級における教員の適切な配慮やチーム・ティーチングの活用、学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫等により、対応することが適切である者も多くみられることに十分留意すること。

（3）その他

情緒障害者を対象とする特殊学級については、今後、文部科学省においてその在り方について検討を進めることとしていること。

2 障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知） (平成 25 年 10 月 4 日付 25 文科初第 756 号)

写

25 文科初第 756 号
平成 25 年 10 月 4 日

各都道府県・指定都市教育委員会教育長
各 都 道 府 県 知 事
附属学校を置く各国立大学法人学長
構造改革特別区域法第 12 条
第 1 項の認定を受けた各地方公共団体の長
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所理事長

文部科学省初等中等教育局長
前川喜平

(印影印刷)

障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）

中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（平成 24 年 7 月）」における提言等を踏まえた、学校教育法施行令の一部改正の趣旨及び内容等については、「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」（平成 25 年 9 月 1 日付け 25 文科初第 655 号）をもってお知らせしました。この改正に伴う、障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について留意すべき事項は下記のとおりですので、十分に御了知の上、適切に対処下さるようお願いします。

なお、「障害のある児童生徒の就学について（通知）」（平成 14 年 5 月 27 日付け 14 文科初第 291 号）は廃止します。

また、各都道府県教育委員会におかれましては所管の学校及び域内の市町村教育委員会に対して、各指定都市教育委員会におかれましては所管の学校に対して、各都道府県知事及び構造改革特別区域法第 12 条第 1 項の認定を受けた各地方公共団体の長におかれましては所轄の学校及び学校法人等に対して、各国立大学

法人学長におかれでは附属学校に対して、下記について周知を図るとともに、必要な指導、助言又は援助をお願いします。

記

第1 障害のある児童生徒等の就学先の決定

1 障害のある児童生徒等の就学先の決定に当たっての基本的な考え方

(1) 基本的な考え方

障害のある児童生徒等の就学先の決定に当たっては、障害のある児童生徒等が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようするため、可能な限り障害のある児童生徒等が障害のない児童生徒等と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、必要な施策を講じること。

(2) 就学に関する手続等についての情報の提供

市町村の教育委員会は、乳幼児期を含めた早期からの教育相談の実施や学校見学、認定こども園・幼稚園・保育所等の関係機関との連携等を通じて、障害のある児童生徒等及びその保護者に対し、就学に関する手続等についての十分な情報の提供を行うこと。

(3) 障害のある児童生徒等及びその保護者の意向の尊重

市町村の教育委員会は、改正後の学校教育法施行令第18条の2に基づく意見の聴取について、最終的な就学先の決定を行う前に十分な時間的余裕をもって行うものとし、保護者の意見については、可能な限りその意向を尊重しなければならないこと。

2 特別支援学校への就学

(1) 就学先の決定

視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）で、その障害が、学校教育法施行令第22条の3に規定する程度のもののうち、市町村の教育委員会が、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、特別支援学校に就学させることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行うこと。

(2) 障害の判断に当たっての留意事項

ア 視覚障害者

専門医による精密な診断に基づき総合的に判断を行うこと。なお、年少者、知的障害者等に対する視力及び視力以外の視機能の検査は困難な場合が多いことから、一人一人の状態に応じて、検査の手順や方法をわかりやすく説明するほか、検査時の反応をよく確認すること等により、その正確を期するように特に留意すること。

イ 聴覚障害者

専門医による精密な診断結果に基づき、失聴の時期を含む生育歴及び言語の発達の状態を考慮して総合的に判断を行うこと。

ウ 知的障害者

知的機能及び適応機能の発達の状態の両面から判断すること。標準化された知能検査等の知的機能の発達の遅滞を判断するために必要な検査、コミュニケーション、日常生活、社会生活等に関する適応機能の状態についての調査、本人の発達に影響がある環境の分析等を行った上で総合的に判断を行うこと。

エ 肢体不自由者

専門医の精密な診断結果に基づき、上肢、下肢等の個々の部位ごとにとらえるのではなく、身体全体を総合的に見て障害の状態を判断すること。その際、障害の状態の改善、機能の回復に要する時間等を併せ考慮して判断を行うこと。

オ 病弱者（身体虚弱者を含む。）

医師の精密な診断結果に基づき、疾患の種類、程度及び医療又は生活規制に要する期間等を考慮して判断を行うこと。

3 小学校、中学校又は中等教育学校の前期課程への就学**（1）特別支援学級**

学校教育法第81条第2項の規定に基づき特別支援学級を置く場合には、以下の各号に掲げる障害の種類及び程度の児童生徒のうち、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、特別支援学級において教育を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行うこと。

障害の判断に当たっては、障害のある児童生徒の教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。

① 障害の種類及び程度**ア 知的障害者**

知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のもの

イ 肢体不自由者

補装具によつても歩行や筆記等日常生活における基本的な動作に軽度の困難がある程度のもの

ウ 病弱者及び身体虚弱者

一 慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活の管理を必要とする程度のもの

二 身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度のもの

エ 弱視者

拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のもの

オ 難聴者

補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度のもの

カ 言語障害者

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、その程度が著しいもの

キ 自閉症・情緒障害者

一 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のもの
二 主として心理的な要因による選択性かん默等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のもの

② 留意事項

特別支援学級において教育を受けることが適当な児童生徒の障害の判断に当たっての留意事項は、ア～オについては2（2）と同様であり、また、カ及びキについては、その障害の状態によっては、医学的な診断の必要性も十分に検討した上で判断すること。

（2）通級による指導

学校教育法施行規則第条及び140 第141 条の規定に基づき通級による指導を行う場合には、以下の各号に掲げる障害の種類及び程度の児童生徒のうち、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、通級による指導を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行うこと。

障害の判断に当たっては、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。その際、通級による指導の特質に鑑み、個々の児童生徒について、通常の学級での適応性、通級による指導に要する適正な時間等を十分考慮すること。

① 障害の種類及び程度

ア 言語障害者

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

イ 自閉症者

自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

ウ 情緒障害者

主として心理的な要因による選択性かん默等があるので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

エ 弱視者

拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの

オ 難聴者

補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの

カ 学習障害者

全般的な知的発達に遅れはないが、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もので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

キ 注意欠陥多動性障害者

年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

ク 肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者

肢体不自由、病弱又は身体虚弱の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

② 留意事項

通級による指導を受けることが適当な児童生徒の指導に当たっての留意事項は、以下の通りであること。

ア 学校教育法施行規則第条の規 140 定に基づき、通級による指導における特別の教育課程の編成、授業時数については平成 5 年文部省告示第 7 号により別に定められていること。同条の規定により特別の教育課程を編成して指導を行う場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考として実施すること。

イ 通級による指導を受ける児童生徒の成長の状況を総合的にとらえるため、指導要録において、通級による指導を受ける学校名、通級による指導の授業時数、指導期間、指導内容や結果等を記入すること。他の学校の児童生徒に対し通級による指導を行う学校においては、適切な指導を行う上で必要な範囲で通級による指導の記録を作成すること。

ウ 通級による指導の実施に当たっては、通級による指導の担当教員が、児童生徒の在籍学級

(他の学校で通級による指導を受ける場合にあっては、在学している学校の在籍学級) の担任教員との間で定期的な情報交換を行ったり、助言を行ったりする等、両者の連携協力が図られるよう十分に配慮すること。

エ 通級による指導を担当する教員は、基本的には、この通知に示されたうちの一の障害の種類に該当する児童生徒を指導することとなるが、当該教員が有する専門性や指導方法の類似性等に応じて、当該障害の種類とは異なる障害の種類に該当する児童生徒を指導することができること。

オ 通級による指導を行うに際しては、必要に応じ、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任教員、その他必要と思われる者で構成する校内委員会において、その必要性を検討するとともに、各都道府県教育委員会等に設けられた専門家チームや巡回相談等を活用すること。

カ 通級による指導の対象とするか否かの判断に当たっては、医学的な診断の有無のみにとらわれることのないよう留意し、総合的な見地から判断すること。

キ 学習障害又は注意欠陥多動性障害の児童生徒については、通級による指導の対象とするまでもなく、通常の学級における教員の適切な配慮やチーム・ティーチングの活用、学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫等により、対応することが適切である者も多くみられることに十分留意すること。

4 その他

(1) 重複障害のある児童生徒等について

重複障害のある児童生徒等についても、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、就学先の決定等を行うこと。

(2) 就学義務の猶予又は免除について

治療又は生命・健康の維持のため療養に専念することを必要とし、教育を受けることが困難又は不可能な者については、保護者の願い出により、就学義務の猶予又は免除の措置を慎重に行うこと。

第2 早期からの一貫した支援について

1 教育相談体制の整備

市町村の教育委員会は、医療、保健、福祉、労働等の関係機関と連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した教育相談体制の整備を進めることが重要であること。また、都道府県の教育委員会は、専門家による巡回指導を行ったり、関係者に対する研修を実施する等、市町村の教育委員会における教育相談体制の整備を支援することが適当であること。

2 個別の教育支援計画等の作成

早期からの一貫した支援のためには、障害のある児童生徒等の成長記録や指導内容等に関する情報について、本人・保護者の了解を得た上で、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用していくことが求められること。

このような観点から、市町村の教育委員会においては、認定こども園・幼稚園・保育所において作成された個別の教育支援計画等や、障害児相談支援事業所で作成されている障害児支援利用計画や障害児通所支援事業所等で作成されている個別支援計画等を有効に活用しつつ、適宜資料の追加等を行った上で、障害のある児童生徒等に関する情報を一元化し、当該市町村における「個別の教育支援計画」「相談支援ファイル」等として小中学校等へ引き継ぐなどの取組を進めていくことが適当であること。

3 就学先等の見直し

就学時に決定した「学びの場」は、固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら、柔軟に転学ができるなどを、すべての関係者の共通理解とすることが適当であること。このためには、2の個別の教育支援計画等に基づく関係者による会議等を定期的に実施し、必要に応じて個別の教育支援計画等を見直し、就学先等を変更できるようにしていくことが適当であること。

4 教育支援委員会（仮称）

現在、多くの市町村の教育委員会に設置されている「就学指導委員会」については、早期からの教育相談・支援や就学先決定時のみならず、その後の一貫した支援についても助言を行うという観点から機能の拡充を図るとともに、「教育支援委員会」（仮称）といった名称とすることが適当であること

3 教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～ (平成25年10月 文部科学省) 【抜粋】

第3編

VII 5 (1) 自閉症の概要 【抜粋】

自閉症とは、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発達の障害である。その特徴は、3歳くらいまでに現れることが多いが、小学生年代まで問題が顕在しないこともある。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ている。

なお、高機能自閉症とは、知的発達の遅れを伴わない自閉症を指す。同様に、アスペルガー症候群（アスペルガー障害）は、自閉症の上位概念である広汎性発達障害の一つに分類され、知的発達と言語発達に遅れはなく、上記3つの自閉症の特性のうち、コミュニケーションの障害が比較的目立たない。アスペルガー症候群のコミュニケーションの特徴として、一方的に自分の話題中心に話し、直せつ的な表現が多く、相手の話を聞かなかったり、また相手が誰であっても対等に話をしたりすることがある。

参考

2013年、米国精神医学会による精神障害の分類と診断基準の本の改訂版（第5版）
(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th ed., DSM-5) が刊行された。このDSM-5では、広汎性発達障害pervasive developmental disorders、PDDの用語が自閉症スペクトラム障害autism spectrum disorder、ASDという用語に変更された。自閉症スペクトラムとは、自閉的な特徴がある人は、知能障害などその他の問題の有無・程度にかかわらず、その状況に応じて支援を必要とし、その点では自閉症やアスペルガー症候群などと区分しなくてよいという意味と、自閉症やアスペルガー症候群などの広汎性発達障害の下位分類の状態はそれぞれ独立したものではなく状態像として連続している一つのものと考えることができるという二つの意味合いが含まれた概念である。したがって、自閉症スペクトラム障害には下位分類がなく、自閉的な特徴のある子供は全て自閉症スペクトラム障害の診断名となる。

なお、autism spectrum disorderの訳としては、自閉症スペクトラム障害の他に自閉症スペクトラム、自閉症スペクトラム症、自閉性スペクトラムなど様々な用語が検討されており、現時点では未定である。

VII 4 (1) 情緒障害の概要 【抜粋】

情緒障害とは、状況に合わない感情・気分が持続し、不適切な行動が引き起こされ、それらを自分の意思ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に適応できなくな

る状態をいう。

心理面で感情や気分の変化は、一般に、どの人にも起きることであるが、多くは一過性であり、すぐに消滅するので問題にされることは少ない。しかし、それが何度も繰り返されたり、激しく現れたりするなどして、社会的な不適応状態を来す場合がある。そのような状態にある子供については、特別な教育的対応が必要であることが多い。

また、情緒障害の現れ方としては、自分でも何が原因か、何に自分がこだわっているのかにも気づかず、外出しない状態が長期化することで、閉じこもるような傾向が強くなったり、適切な対人関係が形成できなかつたりする一方で、他人を攻撃したり、破壊的であつたりするような行動も見られる。さらに、多動、常同行動、チックなどとして現れる場合もある。

IX 5 (1) 学習障害の概要 【抜粋】

学習障害(LD : Learning Disabilities)とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、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要因による機能不全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的な原因となるものではない。

X 5 (1) 注意欠陥多動性障害の概要 【抜粋】

注意欠陥多動性障害(ADHD : Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)とは、年齢あるいは発達に不釣合いな注意力、又は衝動性・多動性を特徴とする障害であり、社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示す状態である。通常7歳以前に現れ、その状態が継続するものであるとされている。注意欠陥多動性障害の原因としては、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ている。

一定程度の不注意、又は衝動性・多動性は、発達段階の途上においては、どの子供においても現れ得るものである。しかし、注意欠陥多動性障害は、不注意、又は衝動性・多動性を示す状態が継続し、かつそれらが社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示す程度の状態を指す。

4 「発達障害」の用語の使用について（平成19年3月15日文部科学省）

「発達障害」の用語の使用について

平成19年3月15日
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

今般、当課においては、これまでの「LD、ADHD、高機能自閉症等」との表記について、国民のわかりやすさや、他省庁との連携のしやすさ等の理由から、下記のとおり整理した上で、発達障害者支援法の定義による「発達障害」との表記に換えることとしましたのでお知らせします。

記

1. 今後、当課の文書で使用する用語については、原則として「発達障害」と表記する。
また、その用語の示す障害の範囲は、発達障害者支援法の定義による。
2. 上記1の「発達障害」の範囲は、以前から「LD、ADHD、高機能自閉症等」と表現していた障害の範囲と比較すると、高機能のみならず自閉症全般を含むなどより広いものとなるが、高機能以外の自閉症者については、以前から、また今後とも特別支援教育の対象であることに変化はない。
3. 上記により「発達障害」のある幼児児童生徒は、通常の学級以外にも在籍することとなるが、当該幼児児童生徒が、どの学校種、学級に就学すべきかについては、法令に基づき適切に判断されるべきものである。
4. 「軽度発達障害」の表記は、その意味する範囲が必ずしも明確ではないこと等の理由から、今後当課においては原則として使用しない。
5. 学術的な発達障害と行政政策上の発達障害とは一致しない。また、調査の対象など正確さが求められる場合には、必要に応じて障害種を列記することなどを妨げるものではない。

※詳細については、別紙1～5をご参照ください。

発達障害の法令上の定義

○発達障害者支援法（平成16年12月10日 法律第167号）（抄）

（目的）

第1条 この法律は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うこととともに、切れ目なく発達障害者の支援を行うことが特に重要であることに鑑み、障害者基本法（昭和45年法律第84号）の基本的な理念にのっとり、発達障害者が基本的人権を享受する個人としての尊厳にふさわしい日常生活又は社会生活を営むことができるよう、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加のためのその生活全般にわたる支援を図り、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする。

（定義）

第2条 この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

2 この法律において「発達障害者」とは、発達障害がある者であって発達障害及び社会的障壁により日常生活又は社会生活に制限を受けるものをいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち18歳未満のものをいう。

3 及び4 （略）

○発達障害者支援法施行令（平成17年4月1日 政令第150号）（抄）

内閣は、発達障害者支援法（平成16年法律第167号）第2条第1項、第14条第1項及び第25条の規定に基づき、この政令を制定する。

（発達障害の定義）

第1条 発達障害者支援法（以下「法」という。）第2条第1項の政令で定める障害は、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、言語の障害、協調運動の障害その他厚生労働省令で定める障害とする。

○発達障害者支援法施行規則（平成17年4月1日 厚生労働省第81号）（抄）

発達障害者支援法施行令（平成17年政令第150号）第1条の規定に基づき、発達障害者支援法施行規則を次のように定める。

平成17年4月1日

厚生労働大臣 尾辻 秀久

発達障害者支援法施行令第1条の厚生労働省令で定める障害は、心理的発達の障害並びに行動及び情緒の障害（自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、言語の障害及び協調運動の障害を除く。）とする。

発達障害者支援法で定義された「発達障害」の範囲図

<発達障害者支援法>

自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害
学習障害
注意欠陥多動性障害
その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢で発現するものとして政令で定めるもの

<発達障害者支援法施行令(政令)>

脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢で発現するもののうち、
言語の障害
協調運動の障害
その他厚生労働省令で定める障害

<発達障害者支援法施行規則(厚生労働省令)>

自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、言語の障害及び協調運動の障害を除く、
心理的発達の障害 (ICD-10のF80-F89 ※)
行動及び情緒の障害 (ICD-10のF90-F98 ※)

※<文部科学事務次官・厚生労働事務次官通知>

「法の対象となる障害は、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、ICD-10(疾病及び関連保健問題の国際統計分類)における「心理的発達の障害(F80-F89)」及び「小児<児童>期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害(F90-F98)」に含まれる障害であること。なおてんかんなどの中枢神経系の疾患脳外傷や脳血管障害の後遺症が上記の障害を伴う場合においても、法の対象とするものである。」

（平成17年4月1日付17文科初第16号厚生労働省発障第0401008号 文部科学事務次官・厚生労働事務次官通知）（抄）

発達障害者支援法の施行について

「発達障害者支援法（平成16年法律第167号）」（以下、「法」という。）は平成16年12月10日に公布された。また、本日、法に基づき「発達障害者支援法施行令（平成17年政令第150号）」（以下、「令」という。）が、令に基づき「発達障害者支援法施行規則（平成17年厚生労働省令第81号）」（以下、「規則」という。）が公布され、いずれも本日から施行されるところである。

法の趣旨及び概要は下記のとおりですので、管下区市町村・教育委員会・関係団体等にその周知徹底を図るとともに、必要な指導、助言又は援助を行い、本法の運用に遺憾のないようにご配意願いたい。

なお、法の施行に基づいて新たに発出される関係通知については、別途通知することとする。

記

第1 法の趣旨

発達障害の症状の発現後、できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することを目的とするものであること（法第1条関係）

第2 法の概要

（1）定義について

「発達障害」の定義については、法第2条第1項において「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」とされていること。また、法第2条第1項の政令で定める障害は、令第1条において「脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、言語の障害、協調運動の障害その他厚生労働省令で定める障害」とされていること。さらに、令第1条の規則で定める障害は「心理的発達の障害並びに行動及び情緒の障害、（自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、言語の障害及び協調運動の障害を除く）とされていること

これらの規定により想定される、法の対象となる障害は、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）における「心理的発達の障害（F 80—F 89）」及び「小児＜児童＞期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害（F 90—F 98）」に含まれる障害であること。

なお、てんかんなどの中枢神経系の疾患、脳外傷や脳血管障害の後遺症が、上記の障害を伴うものである場合においても、法の対象とするものである。（第2条関係）

（以下略）

(平成17年4月1日付 17文科初大211号 文部科学省初等中等教育局長、同高等教育部長及び同スポーツ・青少年局長通知) (抄)

発達障害のある児童生徒等への支援について

「発達障害者支援法」(平成16年法律第167号)、「発達障害者支援法施行令」(平成17年政令第150号)及び「発達障害者支援法施行規則」(平成17年厚生労働省令第81号)の趣旨及び概要については、「発達障害者支援法の施行について」(平成17年4月1日付け文科初第16号・厚生労働省発障第0401008号)をもってお知らせしました。

本法の施行に伴い、教育の部分について、留意すべき事項については下記のとおりですので、十分に御了知の上、適切に対処下さるようお願いします。

また、都道府県知事及び都道府県教育委員会におかれでは、域内の区市町村教育委員会、所管の学校への周知に努めていただきますようお願いいたします。

記

第1 発達障害について

1 対象となる障害

本法における発達障害とは、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、ICD-10(疾病及び関連保健問題の国際統計分類)における「心理的発達の障害(F80-89)」及び「小児(児童)期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害(F90-98)」に含まれる障害であるが、これらは、基本的に、従来から、盲・聾・養護学校、特殊学級若しくは通級による指導の対象となっているもの、又は小学校及び中学校(以下「小学校等」という。)の通常の学級に在籍する学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症及びアスペルガー症候群(以下「LD等」という。)の児童生徒に対する支援体制整備の対象とされているものであること。

(以下略)

ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）（抄）

F80-F89 心理的発達の障害

- ・F80 会話及び言語の特異的発達障害
 - ・F80. 0 特異的会話構音障害
 - ・F80. 1 表出性言語障害
 - ・F80. 2 受容性言語障害
 - ・F80. 3 てんかんを伴う後天性失語（症）〔ランドウ・クレフナー症候群〕
 - ・F80. 8 その他の会話及び言語の発達障害
 - ・F80. 9 会話及び言語の発達障害、詳細不明
- ・F81 学習能力の特異的発達障害
 - ・F81. 0 特異的読字障害
 - ・F81. 1 特異的書字障害
 - ・F81. 2 算数能力の特異的障害
 - ・F81. 3 学習能力の混合性障害
 - ・F81. 8 その他の学習能力発達障害
 - ・F81. 9 学習能力発達障害、詳細不明
- ・F82 運動機能の特異的発達障害
- ・F83 混合性特異的発達障害
- ・F84 広汎性発達障害
 - ・F84. 0 自閉症
 - ・F84. 1 非定型自閉症
 - ・F84. 2 レット症候群
 - ・F84. 3 その他の小児＜児童＞期崩壊性障害
 - ・F84. 4 知的障害（精神遅滞）と常同運動に関連した過動性障害
 - ・F84. 5 アスペルガー症候群
 - ・F84. 8 その他の広汎性発達障害
 - ・F84. 9 広汎性発達障害、詳細不明
- ・F88 その他の心理的発達障害
- ・F89 詳細不明の心理的発達障害

F90-F98 小児＜児童＞期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害

- ・F90 多動性障害
 - ・F90. 0 活動性及び注意の障害
 - ・F90. 1 多動性行為障害
 - ・F90. 8 その他の多動性障害
 - ・F90. 9 多動性障害、詳細不明
- ・F91 行為障害
 - ・F91. 0 家庭限局性行為障害
 - ・F91. 1 非社会化型＜グループ化されない＞行為障害
 - ・F91. 2 社会化型＜グループ化された＞行為障害
 - ・F91. 3 反抗挑戦性障害
 - ・F91. 8 その他の行為障害
 - ・F91. 9 行為障害、詳細不明
- ・F92 行為及び情緒の混合性障害
 - ・F92. 0 抑うつ性行為障害
 - ・F92. 8 その他の行為及び情緒の混合性障害
 - ・F92. 9 行為及び情緒の混合性障害、詳細不明
- ・F93 小児＜児童＞期に特異的に発症する情緒障害
 - ・F93. 0 小児＜児童＞期の分離不安障害
 - ・F93. 1 小児＜児童＞期の恐怖症性不安障害
 - ・F93. 2 小児＜児童＞期の社交不安障害
 - ・F93. 3 同胞抗争障害
 - ・F93. 8 その他の小児＜児童＞期の情緒障害
 - ・F93. 9 小児＜児童＞期の情緒障害、詳細不明
- ・F94 小児＜児童＞期及び青年期に特異的に発症する社会的機能の障害
 - ・F94. 0 選択（性）かん＜緘＞黙
 - ・F94. 1 小児＜児童＞期の反応性愛着障害
 - ・F94. 2 小児＜児童＞期の脱抑制性愛着障害
 - ・F94. 8 その他の小児＜児童＞期の社会的機能の障害
 - ・F94. 9 小児＜児童＞期の社会的機能の障害、詳細不明
- ・F95 チック障害
 - ・F95. 0 一過性チック障害
 - ・F95. 1 慢性運動性又は音声性チック障害

- ・F95. 2 音声性及び多発運動性の両者を含むチック障害〔ドゥラトゥーレット症候群〕
- ・F95. 8 その他のチック障害
- ・F95. 9 チック障害、詳細不明
- ・F98 小児<児童>期及び青年期に通常発症するその他の行動及び情緒の障害
 - ・F98. 0 非器質性遺尿（症）
 - ・F98. 1 非器質性遺糞（症）
 - ・F98. 2 乳幼児期及び小児<児童>期の哺育障害
 - ・F98. 3 乳幼児期及び小児<児童>期の異食（症）
 - ・F98. 4 常同性運動障害
 - ・F98. 5 吃音症
 - ・F98. 6 早口<乱雑>言語症
 - ・F98. 8 小児<児童>期及び青年期に通常発症するその他の明示された行動及び情緒の障害
 - ・F98. 9 小児<児童>期及び青年期に通常発症する詳細不明の行動及び情緒の障害

5 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用に関するよくある質問と答え(FAQ) (独立行政法人国立特別支援教育総合研究所ホームページより)

1 ICF 及び ICF-CY そのものについて

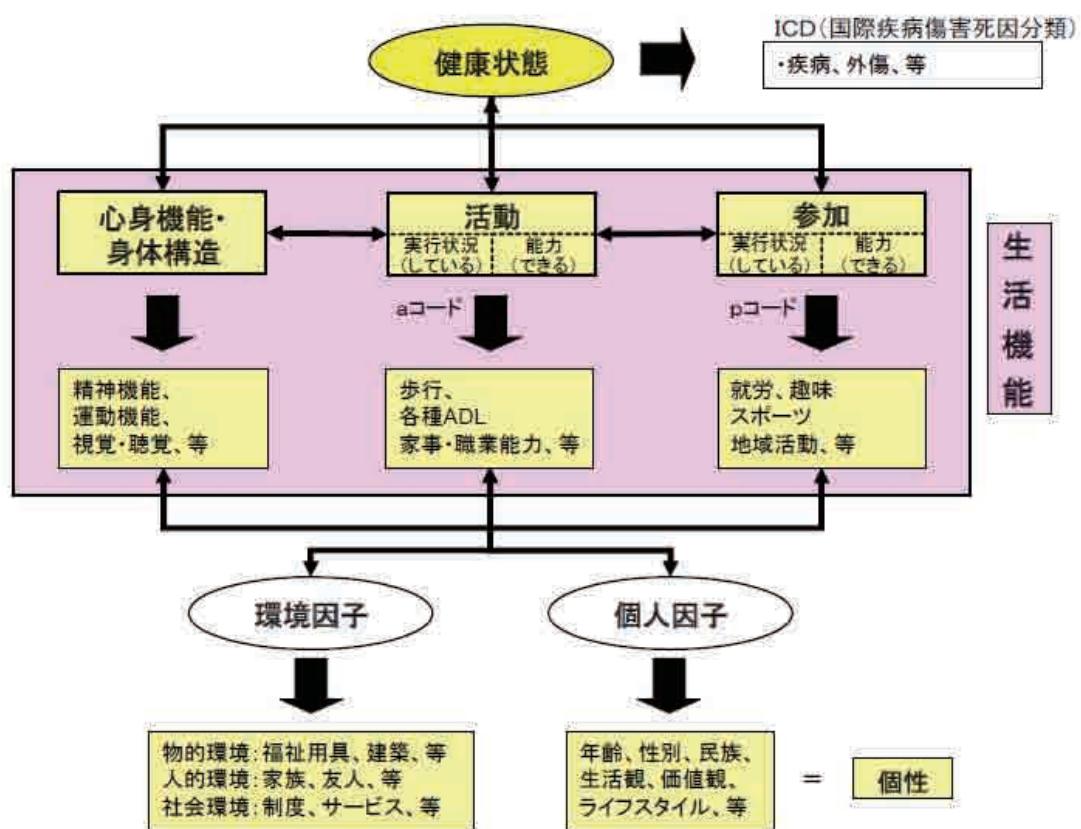
(1) 特別支援学校学習指導要領の解説書に「ICF」について述べられていますが、基本的なところが分かりません。教えてください。

ICFについて中央教育審議会の答申(2008.1)の中では次のように説明されています。

「International Classification of Functioning, Disability and Health の略。人間の生活機能と障害に関する状況を記述することを目的とした分類であり、健康状態、心身機能、身体構造、活動と参加、環境因子、個人因子から構成される。2001年にWHO(世界保健機関)において採択された。」

ICFは、日本語訳では「国際生活機能分類」とされており、1980年にICD(国際疾病分類)の補助分類として誕生したICIDH(International Classification of Impairment Disabilities and Handicaps、国際障害分類)の改定版です。そのため、日本語版の副題には「国際障害分類改定版」と付けられていますが、通常学級に在籍する、障害のない子どもも含めた、全ての人を対象としたものです。

特別支援学習指導要領解説自立活動編では、次の図が引用され、説明されています。



ICF では、図にあるとおり、人の生活機能を精神機能や視覚・聴覚等の「心身機能・身体構造」、歩行や日常生活動作等の「活動」、地域活動などの「参加」の三つの次元で捉え、さらにそれらと健康状態や環境因子及び個人因子が互いに影響し合っていると捉えています。

それぞれの用語の意味は以下の通りです。

心身機能（身体系の生理的機能（心理的機能を含む））

身体構造（器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分）

活動（課題や行為の個人による遂行）

参加（生活・人生場面への関わり）

健康状態（変調や病気）

環境因子（人々が生活し、人生を送っている物的・社会的・態度的環境（マイナス（阻害因子）だけでなくプラス（促進因子）にもなりうる）

個人因子（個人の人生や生活の特別な背景）

三つの次元に対応した「機能障害（構造障害を含む）」・「活動制限」・「参加制約」を包括した概念が ICF での「障害（disability）」となります。

なお、同解説書の中では、子どもたちの「障害による学習上又は生活上の困難」を捉える際に、ICF のこのような考え方と関連させる必要性について述べられています。

（2）ICFについて述べられる際、よく ICIDH というものが登場します。ICF とはどう違うのですか？

1点目は、文字通り「障害」と「生活機能」の違いがあると思います。ICIDH は「歩行能力低下」のようなマイナスの意味をなす用語を用いた分類だったのに対し、ICF は「歩行」のような中立的な用語を用い、その上でそれらの難しさを障害としてとらえるようになっています。

2点目は、障害のとらえ方の違いがあると思います。ICIDH は、障害の構造を「機能障害（形態異常を含む）」、「能力低下」、「社会的不利」という負の側面でとらえ、「疾病→機能障害（形態異常を含む）→能力低下→社会的不利」という、疾病からの諸帰結の一方向性の概念モデルを示しました。一方、ICF は「1」で述べたとおり「健康状態」、「心身機能・身体構造」、「活動」、「参加」、「個人因子」、「環境因子」の各構成要素が双方向性の矢印でつながり、それぞれが相互に影響し合っているモデルを示しています。

3点目は、ICIDH の概念モデルにはなかった「環境因子」と「個人因子」（二つを合わせて「背景因子」といいます）が ICF には新たに加わっていることです。このことによって、外的な環境や障害に由来しないその人の特徴等との関連も視野に入れて人をとらえることができます。

（3）ICF の説明の中にでてくる「医学モデル」と「社会モデル」、そして統合したモデルとはどういうことですか？

「医学モデル」とは、障害を個人の問題としてとらえる考え方で病気・外傷やその他の健康状態から直接的に生じるものでとされています。一方「社会モデル」とは、障害は個人に帰属するものではなく、諸状態の集合体であり、その多くが社会環境によって作り出されたものであるとされています。ICF では、これらのどちらでもない、これらを統合したモデルとして位置づいており、そのことから、多面的・総合的に人をとらえることが可能になっています。

(4) 「ICF-CY」とは何ですか？

ICF-CY(Children and Youth Version、同児童版)は、2007 年、WHO から公表された ICF の派生分類です。日本語版は 2009 年に発行されました。ICF-CY は、国際連合の条約における児童の範囲と同じく、出生から 18 歳までを対象としています。ICF と同様に生活機能の状況を記述するものとして、関係者間等での共通言語としての役割が期待されるものです。また、ICF と同じ基本設計のもと、200 余の新たな分類項目の拡充や修正等が行われ、ICF の既存の分類項目と合わせて 1600 余の項目を有する、より厚い冊子として刊行されました。

特別支援教室の運営ガイドライン

東京都教育委員会印刷物登録 令和3年度 第11号
編集・発行／東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課
所在地 東京都新宿区西新宿2丁目8番1号
電話番号 03（5320）7838
印刷／株式会社よごえい印刷

石油系溶剤を含まないインキを使用しています。



古紙/リ废配合率 70%再生紙を
使用しています



この印刷物は、板紙へ
リサイクルできます。

