

特別支援学級・通級による指導

教育課程編成の手引

令和3年3月



東京都教育委員会



はじめに



特別支援教育は、障害のある児童・生徒の教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認め合いながら、誰もが生き生きと活躍できる社会を形成する基礎となる、重要な役割を担っています。そのため、全ての学校において、特別な配慮を必要とする児童・生徒一人一人がそのもてる力を最大限に伸ばせるよう、個々の児童・生徒の障害の状態等に応じた指導内容や、指導の工夫を検討し、適切な指導を行うことが重要です。

特別支援学級は、学校教育法第 81 条の規定に基づき、小学校又は中学校等に特別に編制された学級であり、教育課程においても小学校又は中学校の教育課程に関するものが適用されます。しかしながら、特別支援学級は、本来、通常の学級における学習では、十分その効果を上げることが困難な児童・生徒のために編制された学級であり、通常の学級と同じ教育課程をそのまま適用することは適切ではなく、障害のある児童・生徒の特性にふさわしい教育課程が必要になります。そのため、特別支援学級の教育課程編成については、学級の実態や児童・生徒の障害の程度等を十分に考慮した上、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考として、例えば、各教科の目標・内容を、前学年の教科や特別支援学校（知的障害）の教科の目標・内容に替えることや心身の調和的発達の基盤を培う自立活動を取り入れたりするなどして、実情に合った教育課程を編成できることが法令等で定められています。

また、特別支援学級に在籍する児童・生徒や通級による指導を受ける児童・生徒については、個々の児童・生徒の実態を的確な把握に基づき、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用していくことが平成 29 年告示の小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領に規定されています。

障害のある児童・生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点から、児童・生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、そのもてる力を高めていくための指導をより一層充実させていくことが重要となります。

本手引は、こうしたことを踏まえ、各学校の特別支援学級・通級による指導の教育課程が適切に編成・実施されるよう、教育課程の編成の指針を示したものです。本手引が、区市町村教育委員会が定める特別支援学級・通級による指導の教育課程編成指針の基底資料となり、特別支援教育の一層の充実・発展に資することを願っています。

なお、本手引は、小学校及び中学校の特別支援学級、通級による指導に関わる先生方の御協力を得て作成したものであり、作成に御協力いただいた関係者各位にここに記して感謝の意を表します。

令和 3 年 3 月

東京都教育庁指導部長

増 田 正 弘

はじめに	1
第 1 部 特別支援学級(固定学級)の教育課程.....	5
第 1 章 教育課程の編成と指導計画の作成	7
【教育課程の編成】	
第 1 節 教育課程の意義	7
第 2 節 特別支援学級の教育課程	7
第 3 節 教育課程編成の基本的な考え方	8
第 4 節 教育課程編成の原則	9
第 5 節 教育課程編成の手順	9
第 6 節 教育課程の編成及び編成における共通的事項.....	12
【指導計画の作成】	
第 7 節 指導計画の作成.....	15
第 8 節 教育課程の実施と学習評価.....	17
第 9 節 児童・生徒の調和的な発達の支援.....	20
第 10 節 個別の教育支援計画.....	22
第 11 節 個別指導計画.....	26
第 12 節 学校運営上の留意事項.....	29
第 2 章 参考とする特別支援学校（知的障害）の教育課程と指導計画	32
第 1 節 知的障害について.....	32
第 2 節 知的障害のある児童・生徒のための各教科等について.....	32
第 3 節 知的障害のある児童・生徒の学習上の特性等.....	33
第 4 節 知的障害のある児童・生徒への教育的対応の基本.....	34
第 5 節 知的障害特別支援学校小学部生活科の意義.....	34
第 6 節 指導の形態について.....	35
第 7 節 指導内容の設定と授業時数の配当.....	45
第 8 節 学習評価の充実.....	46
第 9 節 指導計画の作成と各教科全体にわたる内容の取扱い.....	46
第 3 章 肢体不自由学級、病弱学級及び自閉症・情緒障害学級の教育課程と指導計画	48
第 1 節 肢体不自由学級.....	48
第 2 節 病弱学級.....	49
第 3 節 自閉症・情緒障害学級.....	51

第4章 特別の教科 道徳	53
第1節 道徳教育の基本的事項	53
第2節 道徳教育の内容	54
第3節 障害の特性に応じた指導計画の作成	54
第4節 障害の特性に応じた配慮事項	54
第5章 外国語活動	57
第1節 肢体不自由学級、病弱学級及び自閉症・情緒障害学級	57
第2節 知的障害学級	57
第6章 総合的な学習の時間	59
第1節 肢体不自由学級、病弱学級及び自閉症・情緒障害学級	59
第2節 知的障害学級	59
第7章 特別活動	61
第8章 自立活動	64
第1節 自立活動の目標及び内容	64
第2節 個別指導計画の作成と内容の取扱い	66
第3節 特別支援学級における自立活動の取扱い	69
第9章 交流及び共同学習	70
第1節 家庭や地域との連携	70
第2節 交流及び共同学習	70
第2部 通級による指導の教育課程	75
第1章 通級による指導の教育課程の編成	77
第1節 「通級による指導」とは	77
第2節 特別の教育課程の編成と通級による指導の対象	77
第3節 通級による指導の対象となる障害の程度	78
第4節 通級による指導の指導時数	82
第5節 他校通級について	82

第2章 教育課程編成上の留意事項	83
第1節 個別の教育支援計画	83
第2節 個別指導計画、連携型個別指導計画	83
第3節 通級による指導の授業時数の取扱い	84
第4節 通級による指導の開始・終了	84
第5節 指導内容等	85
第6節 通級による指導の記録と指導要録への記載	85
第7節 在籍校との連携協力	86
第8節 他の設置者の設置する学校で通級による指導を行う場合	86
第3章 自立活動を参考にした指導	87
第1節 自立活動とは	87
第2節 自立活動の目標	87
第3節 自立活動の内容	87
第4節 通級による指導で指導する自立活動の内容	88
第5節 自立活動の指導の評価	90
資 料 自立活動の内容 障害種ごとの指導内容（例）	91
資料編	113
資料Ⅰ 関係法令・通知	114
資料Ⅱ 特別支援教室での指導の充実に向けて（特別支援教室の運営ガイドライン参考）	135

用語の表記について

本手引では、いくつかの用語について、内容を読みやすくすることや簡略化することなどを行っており、以下の表記をしている箇所がある。

- 本編において、特に明示する以外は、平成29年告示の小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領は、それぞれ、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、特別支援学校学習指導要領と表記する。
- 知的障害特別支援学級、肢体不自由特別支援学級、病弱特別支援学級及び自閉症・情緒障害特別支援学級は、知的障害学級、肢体不自由学級、病弱学級及び自閉症・情緒障害学級と簡略化して表記する。
- 「知的障害者である児童・生徒に対する教育を行う特別支援学校」のことは、知的障害特別支援学校と表記する。

第1部

特別支援学級（固定学級）の教育課程

第1章 教育課程の編成と指導計画の作成

【教育課程の編成】

第1節 教育課程の意義

学校において編成する教育課程とは、教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童・生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である。

編成にあたっては、教育基本法、学校教育法、教育委員会の規則をはじめとする教育課程に関する法令等に従い、各教科、特別の教科である道徳(以下「道徳科」という)、外国語活動(小学校のみ、以下同様)、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動の目標やねらいの実現を目指していく。各学校においては、児童・生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくことが求められる。

特別支援学級の教育課程は、学校が編成する教育課程の一つであり、各学級における教育活動の根幹となる教育計画として、重要な意義をもつ。各学級においては、児童・生徒の障害の状態、特性、心身の発達の段階等及び学校・学級や地域の実態を考慮して、教育目標の設定及び教育内容の選択を行い、授業時数を定め、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図るとともに、創意工夫を生かした特色ある教育活動を組織していく必要がある。

第2節 特別支援学級の教育課程

1 特別の教育課程

特別支援学級は、学校教育法第 81 条の規定に基づき特別に編制された学級であるが、あくまでも小学校又は中学校(義務教育学校を含む、以下同様)に設置された学級である。したがって、特別支援学級の教育課程に関する法令上の規定は、小学校又は中学校の教育課程に関するものが適用される。

しかしながら、特別支援学級は、本来、通常の学級における学習では、十分その効果を上げることが困難な児童・生徒のために編制された学級であり、通常の学級と同じ教育課程をそのまま適用することは適切ではなく、障害のある児童・生徒の特性にふさわしい教育課程が必要である。

特別支援学級の教育課程の編成については、学校教育法施行規則第 138 条に次のように規定されている。

○学校教育法施行規則第 138 条

小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第 50 条第 1 項、第 51 条、第 52 条、第 52 条の 3、第 72 条、第 73 条、第 74 条、第 74 条の 3、第 76 条、第 79 条の 5 及び第 107 条の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

小学校学習指導要領では、特別支援学級において実施する特別の教育課程の編成に係る基本的な考え方について、次のように新たに示している。(中学校学習指導要領においても同様である。)

第1章総則 第4 児童の発達の支援 2 特別な配慮を必要とする児童への指導

(1) 障害のある児童などへの指導

イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。

(ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。

(イ) 児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。

(ア)において示している自立活動の内容は、各教科等のようにその全てを取り扱うものではなく、個々の児童・生徒の障害の状態等の的確な把握に基づき、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項目を選定して取り扱うものである。よって、児童・生徒一人一人に個別の指導計画*を作成し、それに基づいて指導を展開する必要がある。(個別の指導計画の作成については、本章第11節「個別指導計画」を参考のこと。)

(イ)では、特別支援学校学習指導要領第1章総則の第8節「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にし、各教科の目標や内容を当該各学年より前の学年の教科の目標及び内容に替えたり、学校教育法施行規則第126条の2を参考にし、各教科を、知的障害者である児童・生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成することを規定している。

これらの特別の教育課程に関する規定を参考にする際に、特別支援学級は、小学校又は中学校の学級の一つであり、通常の学級と同様、小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領第1章総則第1の1の目標を達成するために、第2章以下に示す各教科、道徳科、外国語活動及び特別活動の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱うことが前提となっていることを踏まえる必要がある。

*東京都においては、個別の指導計画について、平成7年より研究開発に取り組み、都立特別支援学校の指導計画に位置付けてきた経緯があり「個別指導計画」と称している。

2 特別の教育課程による場合の届出

地方教育行政の組織及び運営に関する法律第21条に基づき、設置者の管理機関である教育委員会が所管の学校の教育課程に関する管理権を有していることを定めている。

したがって、特別支援学級で特別の教育課程による場合、該当小学校又は中学校は、その特別の教育課程を区市町村教育委員会の方針に基づき、あらかじめ届け出なければならない。

第3節 教育課程編成の基本的な考え方

小学校又は中学校に設置される特別支援学級の教育課程は、通常の学級の教育課程と同様に、教育基本法及び学校教育法その他の法令、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領及び区市町村教育委員会が定める規則や教育課程編成基準に基づいて編成される。

したがって、区市町村教育委員会が特別支援学級の教育課程編成基準を独自に定めている場合には、それに従い編成される。

また、その編成に当たって、特別支援学校学習指導要領及び東京都立特別支援学校の教育課程編成基準・資料を参考にすることができる。教育課程編成の主体は学校であることから、教育課程は、学校の長である校長の責任の下で、学校の組織を生かし、全教職員の協力によって編成されなければならない。

小学校及び中学校では、教育活動を進めるに当たり、各学校において、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努める必要がある。その際、児童・生徒の発達の段階を考慮して、児童・生徒の言語活動など、学習の基盤をつくる活動を充実するとともに、家庭等との連携を図りながら、児童・生徒の学習習慣が確立するよう配慮していくことが必要である。

第4節 教育課程編成の原則

小学校及び中学校においては、適切な教育課程を編成し、学習指導要領を含む教育課程に関する法令及び各学校が編成する教育課程の目標を達成するよう教育を行う必要がある。

教育課程を編成するに当たっては、次の2点が原則となる。

- (1) 教育基本法及び学校教育法その他の法令並びに学習指導要領の示すところに従うこと
- (2) 児童・生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、児童・生徒の障害の状態、特性、心身の発達の段階等及び学校・学級や地域の実態を十分考慮すること

教育課程は、編成の原則に従い、教師の創意工夫を加えて学校が編成するものである。法令や学習指導要領の内容について十分理解するとともに、創意工夫を加え、学校の特色を生かした教育課程を編成することが大切である。

第5節 教育課程編成の手順

1 教育課程の編成に対する学校及び特別支援学級の基本方針を明確にする。

学校及び特別支援学級として教育課程の意義、教育課程の編成の原則などの編成に対する基本的な考え方を明確にし、校長を中心に担任間および学校内で共通理解をもつ。

2 教育課程の編成のための事前の研究や調査をする。

- (1) 教育課程についての国の基準や東京都及び区市町村教育委員会の規則などを研究し、理解する。
- (2) 児童・生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに、学校や特別支援学級及び地域の実態等を把握する。その際、保護者や地域住民の意向、児童・生徒の状況等を把握することに留意する。

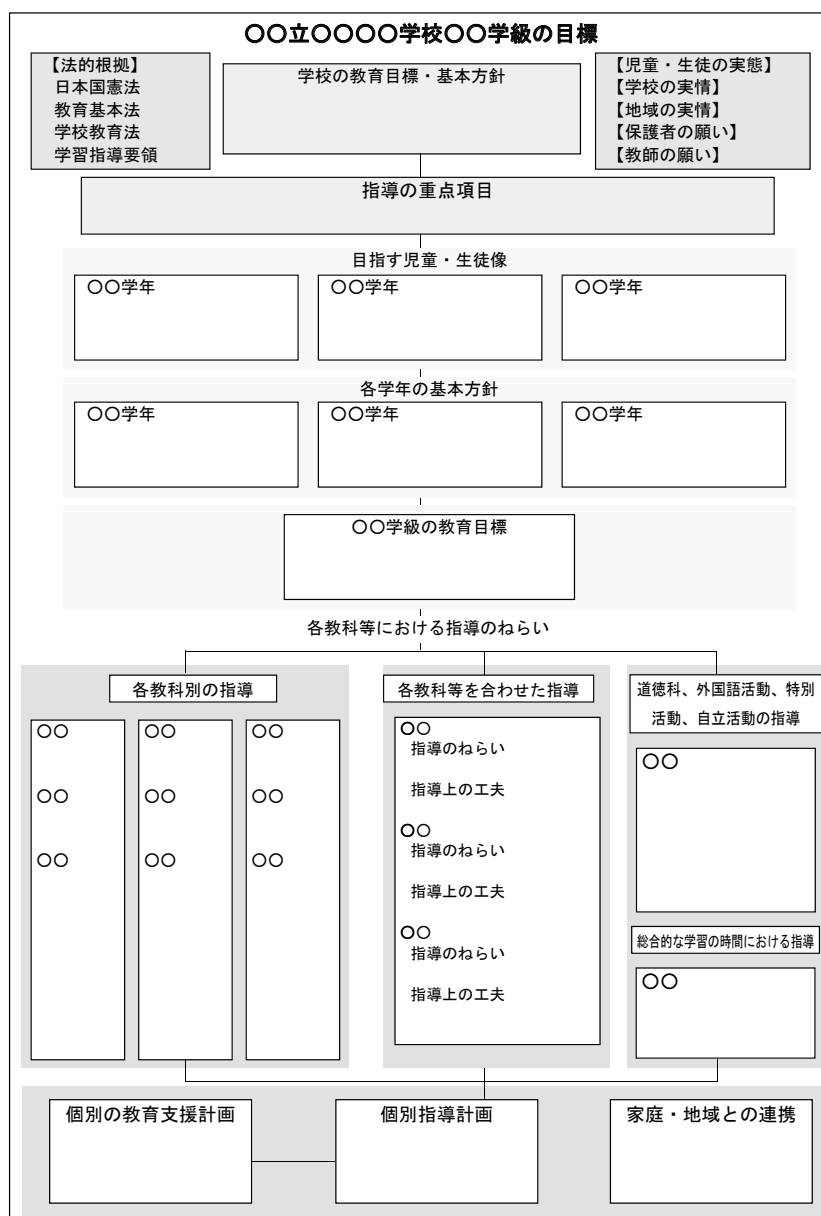
3 特別支援学級の教育課程を編成する。

事前の研究や調査の結果を検討し、学校教育の目的や目標に照らして、それぞれの学校や特別支援学級の教育課題を正しく捉えた上で、それに対応した具体的な強調点や留意点を明らかにした教育目標を設定する。特別支援学級の教育目標を設定するに当たっては次のような点を踏まえることが重要である。

- (1) 法律等に定められた学校教育の目的や目標の達成を前提とするものであること。
- (2) 学習指導要領に示す各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動の目標やねらいを前提とするものであること。
- (3) 教育委員会の規則、方針等に従っていること。
- (4) 児童・生徒及び学校や特別支援学級、地域の実態に即したものであること。
- (5) 学校の教育目標等を十分に踏まえたものであること。
- (6) 教育的価値が高く、継続的な実践が可能なものであること。
- (7) 教育課程の編成実施に関する評価が可能な具体性を有すること。

学校の教育目標と特別支援学級における教育目標及び各教科等との関係を図式化して示すと、次のとおりである。

学校の教育目標と特別支援学級における教育目標等の関係の図式化の例



4 指導内容を選択する。

- (1) 指導内容について、基礎的・基本的なものを明確にする。
- (2) 特別支援学級の実教育目標の達成を図るため、重点を置くべき指導内容を明確にする。
- (3) 各教科等の指導において、基礎的・基本的な知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成を図るとともに、主体的に学習に取り組む態度を養う指導の充実や個に応じた指導を推進するよう配慮する。
- (4) 特別支援学級の実教育活動全体を通じて行う道徳教育及び体育・健康に関する指導について、適切な指導がなされるよう配慮する。
- (5) 学習の基盤となる資質・能力や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力など、学校として、教科等横断的な視点で育成を目指す資質・能力を明確にし、その育成に向けた適切な指導がなされるよう配慮する。
- (6) 児童・生徒や学校、地域の実態に応じて、創意を生かして行う総合的な学習の時間を適切に展開できるよう配慮する。
- (7) 各教科等の指導内容に取り上げた事項について、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導ができるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、まとめ方や重点の置き方を検討する。

5 指導内容を組織する。

- (1) 学習指導要領に示す各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動について、各教科等間の指導内容相互の関連を図り、関連性を明確にする。
- (2) 発展的、系統的な指導ができるように指導内容を配列し組織する。
- (3) 各学年において、合科的・関連的な指導について配慮する。
- (4) 知的障害学級において、各教科等の内容の一部又は全部を合わせて授業を行う場合には、内容相互の関連や系統性について配慮する。

6 授業時数を配当する。

- (1) 指導内容との関連において、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動及び自立活動の年間授業時数を定める。
- (2) 各教科等や学習活動の特質に応じて、創意工夫を生かし、1年間の中で、学期、月、週ごとの各教科等の授業時数を定める。
- (3) 各教科等の授業の1単位時間は、小学校 45 分、中学校 50 分とするが、各学年の年間授業時数を確保しつつ、児童・生徒の障害の状態や発達の段階及び各教科等や学習活動の特質を考慮して、適切に定める。

7 教育課程を実施する。

- (1) 各教科等の年間指導計画等に基づき、授業の進行管理を行う。
- (2) 週ごとの指導計画による授業評価を次週以降の授業改善に生かすようにする。

8 教育課程を評価し改善する。

実施中の教育課程を検討し評価して、その改善点を明確にして改善を図る。

- (1) 個別指導計画などの評価の資料を収集し、検討する。
- (2) 整理した問題点を検討し、原因と背景を明らかにする。
- (3) 改善案をつくり、検討し、教育課程の編成に反映する。

第6節 教育課程の編成及び編成における共通的事項

1 教科等横断的な視点に立った資質・能力

児童・生徒の日々の学習や生涯にわたる学びの基礎となる資質・能力、児童・生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を考慮し、それぞれの教科等の役割を明確にしながら、教科等横断的な観点で育んでいくことができるよう教育課程の編成を図る必要がある。

(1) 学習の基盤となる資質・能力

ア 言語能力

言葉は、児童・生徒の学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となるものである。教科書や教師の説明、様々な資料等から新たな知識を得たり、事象を観察して必要な情報を取り出したり、自分の考えをまとめたり、他者の思いを受け止めながら自分の思いを伝えたり、学級で目的を共有して協働したりすることができるのも、言葉の役割に負うところが大きい。したがって、言語能力の向上は、児童・生徒の学びの質の向上や資質・能力の育成の在り方に関わる重要な課題として受け止め、重視していくことが求められる。

イ 情報活用能力

情報活用能力は、世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力である。将来の予測が難しい社会において、情報を主体的に捉えながら、何が重要かを主体的に考え、見いだした情報を活用しながら他者と協働し、新たな価値の創造に挑んでいくためには、情報活用能力の育成が重要となる。また、情報技術は人々の生活にますます身近なものとなっていくと考えられるが、そうした情報技術を手段として学習や日常生活に活用できるようにしていくことも重要となる。

ウ 問題発見・解決能力

各教科等において、物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程を重視した深い学びの実現を図ることを通じて、各教科等のそれぞれの分野における問題の発見・解決に必要な力を身に付けられるようにするとともに、総合的な学習の時間における横断的・総合的な探究課題や、特別活動における集団や自己の生活上の課題に取り組むことなどを通じて、各教科等で身に付けた力が統合的に活用できるようにすることが重要である。

ア～ウに挙げた資質・能力の育成以外にも、児童・生徒の障害の状態、特性、心身の発達の段階等及び学校・学級や地域の実態を踏まえ、学習の基盤づくりに向けて課題となる資質・能力は何かを明確にし、適切なカリキュラム・マネジメントの中でその育成が図られるように、努めていくことが求められる。

(2) 現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力

「生きる力」の育成という教育の目標を、各学校の特色を生かした教育課程の編成により具体化していくに当たり、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に照らして必要となる資質・能力をそれぞれの教科等の役割を明確にしながら、教

科等横断的な視点で育んでいくことができるようにする。この現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力として、中央教育審議会答申(平成28年12月)では次のような力を述べている。

- ・健康・安全・食に関する力
- ・主権者として求められる力
- ・新たな価値を生み出す豊かな創造性
- ・グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他者と協働しながら目標に向かって挑戦する力
- ・地域や社会における産業の役割を理解し地域創生等に生かす
- ・自然環境や資源の有限性等の中で持続可能な社会をつくる力
- ・豊かなスポーツライフを実現する力

2 内容等の取扱い

(1) 内容の取扱いの原則

教育課程を編成する際は、学習指導要領の各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の内容に関する事項は、特に示している場合を除き、必ず取り扱うものとする。なお、自立活動の内容に関する事項は、教育の内容としては必ず取り扱うこととし、個々の児童・生徒の指導目標を踏まえて自立活動の内容を選定するものであることに留意する。

学習指導要領に示している内容は、全ての児童・生徒に対して確実に指導しなければならないものであると同時に、個に応じた指導を充実する観点から、児童・生徒の学習状況などに応じて、学習指導要領に示していない内容を加えて指導することも可能である。ただし、その場合も、まずは学習指導要領に示した内容の確実な定着が求められるとともに、その内容を逸脱しないことが必要である。つまり、学習指導要領に示している内容に全く関連のない事柄を脈絡なく教えることがないように十分留意しなければならない。さらに、これらの指導によって、児童・生徒の負担が過重とならないように注意することも必要である。

また、各教科等の学年別及び段階別の内容は、それぞれの教科等の内容を体系的に示す観点から整理して示しているものであり、特に示す場合を除き指導の順序を示しているものではない。

各学校・特別支援学級では、これらの点に留意して年間の指導計画を作成する。

(2) 学年の目標及び内容をまとめて示した教科の扱い

小学校の以下の教科等は、学年の目標及び内容を2学年まとめて示している。

＜内容を2学年まとめて示している教科等(小学校)＞

国語、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外国語、外国語活動

これらの教科等が、具体的な活動や体験を伴うなどの特性を有していることや実施の経験からより弾力的な取扱いがふさわしいことなどを考慮し、児童、学校・学級及び地域の実態に応じた創意工夫が一層行いやすくしているものである。

そのため、これらの教科等については、2学年間を見通した長期の指導計画を適切に作成し、効果的な指導がなされることが意図されている。

(3) 選択教科を開設する際の留意事項

中学校においては、各教科の他特に必要な教科を選択教科として開設することができる。その場

合、教科の名称、目標、内容などについては、各学校で適切に定めることとなる。

選択教科を開設する場合は、各教科等において育成を目指す資質・能力の三つの柱を踏まえるなど、教科や総合的な学習の時間等との有機的な関連を図りつつ3学年間全体を見通して、選択教科の内容等を適切に定め、それぞれの選択教科の指導計画を作成する必要がある。

また、選択教科の内容が生徒の負担過重となることのないよう適切な配慮が必要である。

(4) 道德教育

学校における道德教育は、道德科を要として全教育活動において、児童・生徒一人一人の道德性を養うものである。

内容は、道德科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動で行われる道德教育において、それぞれの特質に応じて適切に指導されなければならない。

なお、それぞれの内容項目は、指導に当たり取り扱う内容であって、目標とする姿を表すものではなく、一方的に内容項目を教え込むような指導は適切ではない。それぞれの内容項目に含まれる道德価値について、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等も踏まえつつ、その意義などについて自己との関わりや社会的な背景なども含め広い視野から多面的・多角的に考えさせることにより、児童・生徒の道德的な判断力や心情、主体的に道德的な実践を行う意欲と態度を育むよう努めることが重要である。

3 授業時数等の取扱い

(1) 授業時数の取扱い

各学年における年間の総授業時数については、小学校又は中学校の各学年の年間授業時数に準ずる。

総授業時数の枠内に含まれるものは、外国語を含む各教科、道德科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動である。

児童・生徒、学校・学級や地域の実態を考慮しつつ、個に応じた指導などの指導方法・指導体制、教材等の工夫改善など授業等の質的な改善を図りながら、特別支援学校学習指導要領に基づき教育課程を適切に実施し指導するために必要な時間を実質的に確保する。

各学年の総合的な学習の時間に充てる授業時数は、小学校第3年以上及び中学校の各学年において、それぞれ適切に定める。

特別活動の授業のうち、小学校の児童会活動、クラブ活動及び学校行事並びに中学校の生徒会活動及び学校行事については、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなど適切な授業時数を充てる。

各学年の自立活動の時間に充てる授業時数は、児童・生徒の障害の状態、特性及び心身の発達の段階等に応じて、適切に定める。

(2) 授業時数の確保

授業時数を適切に配当した教育課程を編成するとともに、その実施に当たっても、実際に必要な指導時間を確保するよう、学年や学期、月ごと等に授業時数の実績管理や学習の状況の把握を行うなど、その状況等について自ら点検及び評価を行い、改善に努める。

(3) 年間の授業週数

各教科等の授業は、年間35週(小学校第1学年については34週)以上にわたって行うよう計画

し、週当たりの授業時数が児童・生徒の負担過重にならないようにする。

(4) 授業の1単位時間

各教科等の授業の1単位時間は、各学年及び各教科等の年間授業時数を確保しつつ、児童・生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに各教科等や学習活動の特質を考慮して、定める。

各授業時数の1単位時間を定めるに当たっては、授業時数の1単位時間を小学校は45分、中学校は50分とする。

(5) 週時程表(時間割)の弾力的な編成

週時程表(時間割)を年間で固定するのではなく、児童・生徒、学校・学級や地域の実態、各教科等や学習活動の特質に応じ、弾力的に組み替えることに配慮する。

【指導計画の作成】

第7節 指導計画の作成

指導計画は、各教科等のそれぞれについて、指導目標、指導内容、指導の順序、指導方法、使用教材、指導の時間配当等を定めた、より具体的な計画である。また、個人別に指導目標、指導内容、配慮事項などを定めた個別指導計画がある。

指導計画には、半年や1年間にわたる長期の指導計画から、学期ごと、月ごと、週ごと、単位時間ごと、あるいは単元、題材、主題ごとの指導案に至るまで各種のものがある。

特別支援学級においては、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、特別支援学校学習指導要領第1章総則及び第2章以下の各章に示された指導計画の作成に関する配慮事項などを参考とし、児童・生徒、学校・学級や地域の実態を考慮して、創意工夫を生かし、全体として調和のとれた具体的な指導計画を作成しなければならない。

1 指導計画の作成等に当たっての配慮事項

(1) 調和のとれた具体的な指導計画の作成

教育課程は、各教科等の目標やねらいを実現するように、教育の内容を学年段階に応じ授業時数との関連において総合的に組織した教育計画であり、教育計画を具体化した計画、授業につながる指導方法や使用教材も含めて具体的な指導により重点を置いて作成したものが指導計画である。

指導計画は、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動などのそれぞれについて、学年ごとあるいは学級ごとなどに、指導目標、指導内容、指導の順序、指導方法、使用教材、指導の時間配当等を定めたより具体的な計画である。

年間指導計画とは、その年度の各教科等における学習活動の見通しをもつために、1年間の流れに沿って単元等を配列し、学習活動の概要を示したものであるため、さらに細かな計画として単元計画等が作成される。目標及び内容を2学年ずつまとめて示している教科や道徳科などについては、2学年間を見通した長期の指導計画を適切に作成し、効果的な指導ができるようにする。

児童・生徒、学校・学級や地域の実態を考慮しながら、創意工夫を生かし、全体として調和のと

れた具体的な指導計画を作成する。

ア 資質・能力を育む効果的な指導

各教科の各学年、各段階、各分野又は各言語の目標及び指導内容の関連を十分研究し、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導を行うことができるように配慮する。

各教科の各学年、各段階、各分野又は各言語の目標と内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱わなければならない。しかし、各教科の学年別の内容に掲げる事項の順序は、特に示す場合を除き、指導の順序を示すものではないことに留意する。

イ 各教科等及び各学年相互間の関連

教育の目標は各教科等全ての教育活動の成果が統合されてはじめて達成されるものであるため、各教科等のそれぞれの固有の目標の実現を目指すと同時に、他の教育活動との関連や学年間の関連を十分に図るようにする。

指導計画作成時は、各教科等の指導目標、指導内容の関連を検討し、指導内容の不必要な重複を避けたり、重要な指導内容が欠落したりしないように配慮する。また、指導時期、時間配分、指導方法などに関しても相互の関連を考慮した上で計画を立てる。

各教科等において系統的、発展的な指導を行うことは、児童・生徒の発達の段階に応じ、その目標やねらいを効果的に実現するために必要である。それを十分研究し、指導計画を作成する際、学年相互の関連を図り、指導の効果を高めるように配慮する。

各教科等の各学年の内容として示している指導事項は、特に示す場合を除き、指導の順序を示しているものではないので、特別支援学級においては、創意工夫を加え、児童・生徒の障害の状態、特性、心身の発達の段階等及び学校・学級や地域を考慮し、系統的、発展的な指導が進められるよう指導内容を具体的に組織、配列する。

ウ 学年の目標及び内容を2学年にまとめて示した教科等の指導計画

小学校の国語、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語の各教科並びに外国語活動については、2学年間を見通した指導計画を作成する。

これらの教科等については、児童の障害の状態、特性、心身の発達の段階等及び学校・学級や地域の実態に応じ、創意工夫を生かした学習を展開することによって、これらの教科等の目標を効果的、段階的に実現するようにする。

エ 合科・関連的な指導

合科的な指導は、教科のねらいをより効果的に実現するための指導の方法の一つであり、単元又は1コマの時間の中で、複数の教科の目標や内容を組み合わせて、学習活動を展開する。

関連的な指導は、教科等別に指導するに当たって、各教科等の指導内容の関連を検討し、指導時期や指導方法などについて相互の関連を考慮して指導する。特に小学校においては、入学当初は、中学年以上の興味・関心の広がりや発達の段階に応じ、合科的・関連的な指導を進めるなどの工夫をする。

合科的な指導並びに関連的な指導についての指導計画の作成に当たっては、各教科等の目標、内容等を検討し、各教科等の指導の年間の見通しに立って、その教材や学習活動の関連性を具体的に確認するとともに、指導内容が広がり過ぎて焦点が定まらず十分な成果が上がらなか

ったり、児童に過重になったりすることのないように留意する。

合科的な指導並びに関連的な指導を行うに当たっては、児童が自然な形で意欲的に学習に取り組めるような学習課題を設定するとともに、課題選択の場を設けたり、教科書を工夫して使用したり、その指導に適した教材を作成したりして、指導の効果を高める。

合科的な指導に要する授業時数は、原則として関連する教科の授業時数から充当する。

第8節 教育課程の実施と学習評価

1 主体的で・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

各教科等の指導に当たって、(1) 知識及び技能が習得されるようにすること、(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること、(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養することが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童・生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行い、各教科等の「見方・考え方」を働かせ、各教科等の学習の過程を重視して充実を図る。

また、このことは、授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく、児童・生徒に求められる資質・能力を育むために、児童・生徒や学校・学級の実態、指導の内容に応じ、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から授業改善を図ることが重要である。

2 言語環境の整備と言語活動の充実

学習の基盤となる資質・能力として言語能力を育成するために、教育課程の編成に当たり、言語環境を整えるとともに、言語能力を育成する中核的な教科である国語科を要として、各教科等の特質に応じた言語活動を充実させる。言語は児童・生徒の学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、言語能力は全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となるものである。

言語環境を整えることは、言語能力の育成を図るために重要である。児童・生徒の言語活動は、児童・生徒を取り巻く言語環境によって影響を受けることが大きいので、学校生活全体における言語環境を望ましい状態に整えておく。

言語能力を育成する中核的な教科である国語科を要として各教科等において言語活動の充実を図ることが重要である。小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領において、国語科では、「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力をどのような言語活動を通して育成するかについて、言語活動例を示している。

また、小学校において外国語活動、外国語科及び中学校の外国語科においては、実際に英語を用いた言語活動を通して、「知識及び技能」を身に付けるとともに、それらを活用して「思考力、判断力、表現力等」を育成するための言語活動の例を示すなど、言語活動を通してコミュニケーションを図る素地及び基礎となる資質・能力を育成することを目指している。

さらに、道徳科では「児童生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に話し合ったり(中学校では「討論したり」)書いたりするなどの言語活動を充実すること」を、総合的な学習の時間では「探究的な学習の過程においては、他者と協働して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること」を、特別活動では「体験活動を通して気付いたことなどを振り返

り、まとめたり、発表し合ったりするなどの事後の活動を充実すること」をそれぞれ重視している。

このように言語活動は、言語能力を育成するとともに、各教科等の指導を通して育成を目指す資質・能力を身に付けるために充実を図るべき学習活動である。主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を進めるに当たっては、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、各教科等の特質に応じた言語活動をどのような場面で、どのような工夫を行い取り入れるかを考え、計画的・継続的に改善・充実を図ることが期待される。

また、読書は、多くの語彙や多様な表現を通して様々な世界に触れ、これを疑似的に体験したり知識を獲得したりして、新たな考え方に合うことを可能にするものであり、言語能力を向上させる重要な活動の一つである。読書活動の充実や、児童・生徒の言語環境の整備のためにも、学校図書館の充実を図っていく必要がある。

3 コンピュータ等や教材・教具の活用、コンピュータの基本的な操作やプログラミングの体験

児童・生徒が情報を主体的に捉えながら、何が重要かを主体的に考え、見いだした情報を活用しながら他者と協働し、新たな価値の創造に挑んでいけるようにするため、情報活用能力の育成が極めて重要となっている。情報活用能力の育成を図るためには、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段及びこれらを日常的・効果的に活用するために必要な環境を整えるとともに、各教科等においてこれらを適切に活用した学習活動の充実を図ることが重要である。

また、小学校においては特に、情報手段の基本的な操作の習得に関する学習活動及びプログラミングの体験を通して論理的思考力を身に付けるための学習活動を、カリキュラム・マネジメントにより各教科等の特質に応じて計画的に実施していく。

小学校段階において学習活動としてプログラミングに取り組むねらいは、プログラミング言語を覚えたり、プログラミングの技能を習得したりといったことではなく、論理的思考力を育むとともに、身近な問題の解決に主体的に取り組む態度やコンピュータ等を上手に活用してよりよい社会を築いていこうとする態度などを育むこと、さらに、教科等で学ぶ知識及び技能等をより確実に身に付けさせることにある。したがって、教科等における学習上の必要性や学習内容と関連付けながら、児童・生徒の発達の段階等を踏まえ、計画的かつ無理なく確実に実施されるものであることに留意する必要がある。そのため、教育課程全体を見渡し、プログラミングを実施する単元を位置付けていく教科等を検討する必要がある。

例えば、国語科では、単元の目標を「話題に沿って話し合い、分からないことを尋ねたり、それに答えたりすることができる」として、物の特徴を考え、対象物を構成している要素の組み合わせに気付いたり、目的に応じて分解したりして、問題を考え、出題しあう活動や、生活単元学習「学級みんなで協力してカレーライスを作ろう」の単元で、買い物や調理について話し合う際に、必要な材料や手順を考え、整理して、見通しをもった計画を立てる活動内容にするなどが考えられる。

4 見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動

児童・生徒が自主的に学ぶ態度を育み、学習意欲の向上に資する観点から、各教科等の指導に当たり、児童・生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるように工夫することが重要である。

具体的には、例えば、各教科等の指導に当たっては、児童・生徒が学習の見通しを立てたり、児童・

生徒が当該授業で学習した内容を振り返る機会を設けたりといった取組の充実や、児童・生徒が家庭等において学習の見通しを立てて予習をしたり学習した内容を振り返って復習したりする習慣の確立などを図ることが重要である。これらの指導を通じ、児童・生徒の学習意欲が向上するとともに、児童・生徒が学習している事項について、事前に見通しを立てたり、事後に振り返ったりすることで学習内容の確実な定着が図られ、各教科等で目指す資質・能力の育成にも資するものと考えられる。

5 体験活動の重視

児童・生徒が生命の有限性や自然の大切さ、主体的に挑戦してみることや多様な他者と協働することの重要性などを実感しながら理解することができるようにすることを重視し、集団の中で体系的・継続的な活動を行うことのできる学校の間を生かして、地域・家庭と連携・協働して、体験活動の機会を確保していくことが重要である。体系的・継続的に体験活動を実施していくためには、各教科等の特質に応じて教育課程を編成していくことが必要である。

体験活動を効果的に実施していくためには、その意義や効果について家庭や地域と共有し、連携・協働することが重要である。学習の内容と児童・生徒の発達の段階に応じて安全への配慮を十分に行わなければならない。

6 課題選択及び自主的、自発的な学習の促進

各教科等の指導を通して資質・能力の三つの柱をバランスよく育成していくため、児童・生徒が自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど、児童・生徒の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習が促されるよう、教育課程の実施上の工夫を行う。

基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得に留意しつつ、児童・生徒の興味・関心を生かした学習指導を展開することが大切である。児童・生徒の興味・関心を生かすことは、学習意欲を喚起する上で有効であり、自主的、自発的な学習を促すことにつながる。

指導に当たっては、児童・生徒の自立心や自律性を育む上で重要であることを踏まえ、その充実に努めるとともに、実態に応じ、きめ細かな相談に応じたり様々な情報を提供したりすることにも配慮する必要がある。

7 学校図書館、地域の公共施設の利活用

学校図書館については、学校教育において欠くことのできない基礎的な設備であり、①児童・生徒の想像力を培い、学習に対する興味・関心等と呼び起こし、豊かな心や人間性、教養、創造力等を育む自由な読書活動や読書指導の場である「読書センター」としての機能、②児童・生徒の自主的・自発的かつ協働的な学習活動を支援したり、授業の内容を豊かにしてその理解を深めたりする「学習センター」としての機能、③児童・生徒や教職員の情報ニーズに対応したり、児童・生徒の情報の収集・選択・活用能力を育成したりする「情報センター」としての機能を有している。

各教科等において、学校図書館の機能を計画的に利活用し、児童・生徒の自主的・自発的な学習活動や読書活動を充実するよう努めることが大切である。さらに、教育課程との関連を踏まえた学校図書館の利用指導・読書指導・情報活用に関する各種指導計画等に基づき、計画的・継続的に学校図書館の利活用が図られるよう努める。

8 学習評価の充実

(1) 指導の評価と改善

学習評価に当たっては、児童・生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、児

童・生徒が学習したことの意義や価値を実感できるようにする。

また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質能力の育成に生かすようにする。教師による評価とともに、児童・生徒による学習活動としての相互評価や自己評価は、児童・生徒自身の学習意欲の向上にもつながることから重視する必要がある。

(2) 個別指導計画に基づく評価

各教科等の指導に当たっては、個別指導計画に基づいて行われた学習状況や結果を適切に評価し、指導目標や指導内容、指導方法の改善に努め、より効果的な指導ができるようにする。

個別指導計画は、計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)のサイクルにおいて、学習状況や結果を適宜、適切に評価を行うことが大切である。さらにその評価の結果、指導目標、指導内容、指導方法のどこに課題があり、効果的な指導をできるようにするために、何を、どのように改善していくのかを明確にする必要がある。

(3) 学習評価に関する工夫

学習評価の実施に当たっては、学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的に取り組むとともに、学校が保護者等に、評価に関する情報をより積極的に提供し保護者の理解を図ることも信頼性の向上の観点から重要である。

また、学年や学校段階を越えて児童・生徒の学習の成果が円滑に接続されるようにすることは、学習評価の結果をその後の指導に生かすことに加えて、児童・生徒自身が成長や今後の課題を実感できるようにする観点からも重要なことである。児童・生徒の学習の成果が共有され円滑な接続につながるよう、指導要録への適切な記載や学校全体で一貫した方針の下で学習評価に取り組むことが大切である。

第9節 児童・生徒の調和的な発達の支援

1 児童・生徒の発達を支える指導の充実

教育課程の編成及び実施に当たっては、次の事項に配慮する。

- (1) 学習や生活の基盤として、教師と児童・生徒との信頼関係及び児童・生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。あわせて、小学校であれば、低学年、中学年、高学年の学年の時期の特長を生かした指導の工夫や児童・生徒の生活年齢に応じた配慮をしていくこと。
- (2) 児童・生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、児童・生徒理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること。
- (3) 児童・生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。
- (4) 児童・生徒が、学校教育を通じて身に付けた知識及び技能を活用し、もてる能力を最大限に伸ばすことができるよう、生涯学習への意欲を高めるとともに、社会教育その他様々な学習機会に関

する情報の提供に努めること。また、生涯を通じてスポーツや文化芸術活動に親しみ、豊かな生活を営むことができるよう、地域のスポーツ団体、文化芸術団体及び障害者福祉団体等と連携し、多様なスポーツや文化芸術活動を体験することができるよう配慮すること。

2 キャリア発達を支援するキャリア教育の充実

東京都教育委員会では、各学校段階の児童・生徒に対し、将来、自分にとって最もふさわしい進路を主体的に選択し、その後の職業生活の中で自己実現を図っていくことができる自立した人材を育成するという立場から、キャリア教育を推進している。

児童・生徒に学校で学ぶことと社会との接続を意識させ、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育み、キャリア発達を促すキャリア教育の充実を図ることが重要である。

学校教育においては、キャリア教育の理念が浸透してきている一方で、これまで学校の教育活動全体で行うとされてきた意図が十分に理解されず、指導場面が曖昧にされてしまい、また、狭義の意味での「進路指導」と混同されるという課題もある。また、将来の夢を描くことばかりに力点が置かれ、「働くこと」の現実や必要な資質・能力の育成につなげていく指導が軽視されていたりするのではないか、といった指摘もある。

こうした指摘等を踏まえて、キャリア教育を効果的に展開していくためには、特別活動の学級活動を要としながら、総合的な学習の時間や学校行事、道徳科や各教科における学習、個別指導としての教育相談等の機会を生かしつつ、学校の教育活動全体を通じて必要な資質・能力の育成を図っていく取組が重要になる。

学校の教育活動全体を通じて行うキャリア教育や進路指導を効果的に進めていくためには、校長のリーダーシップの下、進路指導主任やキャリア教育を推進する担当教員を中心とした校内の組織体制を整備し、学校全体の教師が共通の認識に立って指導計画の作成に当たるなど、それぞれの役割・立場において協力して指導に当たることが重要である。

3 生涯学習への意欲の向上

障害者のライフステージ全体を豊かなものとするためには、障害のある児童・生徒に対して学校教育段階から将来を見据えた教育活動の充実を図ることが重要である。人が豊かな人生を送っていこうとすれば、単に生活が保障され、仕事により賃金を得て、社会における役割を果たしていくのみならず、学習、文化、スポーツといった生涯にわたる学習や体験の中から生き甲斐を見つけ、人と繋がっていくことが必要となってくる。

そのため学校教育においては、卒業後の生活において、進路に関する指導だけではなく、スポーツ活動や文化活動などを含め、障害のある児童・生徒が、自己実現を図るための生涯にわたる学習活動全般を楽しむことができるよう、在学中から地域における活動に参加し、楽しむ態度を養うとともに、そのために必要な行政や民間による支援について学ぶなど、卒業後においても様々な活動に積極的に参加できるよう、生涯学習への意欲を高めることが重要である。障害のある児童・生徒が、学校卒業後も必要な支援を受けながら豊かな生活を送るためには、学校教育のみならず、社会教育、文化及びスポーツといった、就労や日常生活の時間とは異なる、生涯を通じて人々の心のつながりや相互に理解しあえる活動の機会が提供されるような機能が総合的に発揮されるようにすることも大切である。

第10節 個別的教育支援計画

1 個別的教育支援計画の目的

個別的教育支援計画は、障害のある児童・生徒一人一人のニーズを正確に把握し、適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うために作成するものである。

また、この支援は教育のみならず、福祉、医療・保健、労働等の様々な側面からの取組が必要であり、実施に当たっては、支援機関をはじめとする、関係機関等との密接な連携・協力を確保することが不可欠である。そのような意味からも、個別的教育支援計画は、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領において個別に作成することが示されたことから、特別支援学級に在籍する児童・生徒には、保護者との連携のもと、以下の手順に沿って作成し、在学期間はもとより、進学先にも確実に引き継ぐことが求められている。

東京都教育委員会では、児童・生徒の学校生活を支えることが支援の中核となることから、個別的教育支援計画を「学校生活支援シート」と呼び、活用方法等のシステム化と定着を図ってきた。

2 個別的教育支援計画の作成の手順

(1) 障害のある児童・生徒の実態把握

新入生・転入生については、就学(入学)相談資料、就学(入学)前機関における指導資料や支援計画等を活用し、作成する。他学年については内容を確認し、必要に応じて修正や更新を行う。そのためには、引継資料等を拡張する。

家庭や学校などでの様子や本人・保護者の希望を確認する。年度初めの個人面談・家庭訪問等の機会をとらえてニーズを聞き取ることや、希望調査用紙で聞き取るなどして、本人・保護者の希望を大切にすることが重要である。また、必要な場合は、専門家による診断や専門的な検査等による実態把握を行う。

(2) 実態に即した支援目標の設定

児童・生徒の様子と希望等を踏まえ、実態把握の内容を基に、学習面又は生活面に関する支援目標を明確にする。設定された支援目標が適切かどうかを本人・保護者等と検討し確認し、決定する。担任はもとより、特別支援教育コーディネーターとも連携して支援計画を作成し、校内委員会等において検討・確認する。

(3) 具体的な支援内容の明確化

支援目標を達成するために必要と思われる支援を明確にする。また、その支援を実施する支援機関(学校も含む。)も明確にする必要がある。

ア 支援機関が決まっているケース、又は、既存のネットワークで対応できるケース

すでに関係機関での支援がスタートしていて、引き続き同様の支援内容を行っていく場合は、担任が中心となって、調整を行っていく。既存のネットワークを使って支援機関が決定できる場合も、担任が中心となり、具体的な支援の調整を行う。

イ 新たな支援機関を探す必要があるケース

担任は特別支援教育コーディネーターと協力して、スクールカウンセラーや養護教諭などと情報交換を行ったり、広域連携協議会や学校運営連絡協議会、関連する学校、保護者等と連絡を取ったりしながら、支援機関を探す。

ウ 支援内容の決定(支援会議)

支援機関が決まったら、支援会議(本人・保護者・担任・特別支援教育コーディネーター・関係機関等が参加)を開く。特に、学校以外の支援機関における支援が必要な場合は、支援機関の担当者で行う支援会議において内容を確認することが大切である。

3 個別の教育支援計画の評価

個別の教育支援計画においては、支援の実施後に計画の内容を評価し、次のステップにつなげていくことが大切である。年度末には、児童・生徒の一年間の評価の一環として、個別の教育支援計画も評価することが適当である。

具体的な支援の評価としては、個別の教育支援計画に基づく支援内容について、定期的に評価を行うことが望ましい。支援内容の有効性や今後の具体的な対応、学校や支援機関との連携などについて確認する。

年度末に、本人・保護者等・関係機関からの情報をもとに学級担任が評価の内容をまとめる。まとめたものを集約し、次年度に引き継ぐ。

4 個人情報の取扱いの留意点

個人情報の取扱いについての注意は、情報収集に関することと、収集後に関することの両面から考えておく必要がある。

(1) 情報収集に当たっての注意

個別の教育支援計画を作成する際の実態把握に当たっては、人権尊重の視点から、その情報が現在の指導において本当に不可欠なものかどうか、不必要な情報の収集を行っていないか十分に吟味したうえで、収集に当たることが大切である。

また、実態把握のために使用される調査票の内容や項目に関しても適宜、見直しを行い、児童・生徒の教育にとって本当に必要な情報かどうか再検討していくことも重要である。

東京都個人情報の保護に関する条例第4条に、「個人情報を収集するときは、個人情報を取り扱う事務の目的を明確にし、当該事務の目的を達成するための必要な範囲内で、適法かつ公正な手段により収集しなければならない。」とある。例えば、個別の教育支援計画を作成する際に医学的情報を得る必要が生じた場合、何のためにどのような情報を得たいのかを明確にし、保護者に対して情報収集の趣旨説明を十分行ったうえで、必要な情報についてのみ集めることが大切である。

(2) 情報収集後の注意

児童・生徒や家庭に関わる情報を収集し個別の教育支援計画に反映させる場合、何よりもまず、人権やプライバシーの遵守及び情報の漏洩等の事故防止に努める必要がある。

その他、作成した個別の教育支援計画、掲示物や研究資料、学級通信等の作成や取扱いについても、個人情報保護の観点から細心の注意を払う必要がある。

参考資料

- ・これからの個別の教育支援計画～「つながり」と「安心」を支える新しい個別の教育支援計画～
(平成 26 年3月 東京都教育委員会)
- ・「つながり」と「安心」保護者とともに作る個別の教育支援計画～学校生活支援シートと学校生活支援ファイルの活用事例～
(平成 28 年3月 東京都教育委員会)

個別の教育支援計画の書式例

シートの表面は、作成当初に、本人・保護者と話し合いながら記入する。

学校生活支援シート
(個別の教育支援計画)

表面

令和 年度作成

このシートは、お子さんの学校生活を充実したものにするため、御家族と学校、関係する様々な立場の人が、お子さんをどのように支えていくか話し合い、記録していくものです。
 お子さんが、充実した豊かな学校生活を送ることができるよう、学校での学習や家庭での生活について、一緒に考えていきましょう。

作成者 ()			
フリガナ	性別	愛の手帳	身障手帳
氏名		度	種 級
		(平成 年 月 交付)	(平成 年 月 交付)
在籍校	電話 :	学年・組	

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	
保護者から	
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)	
<div>児童・生徒の「良さ」を生かした支援が行えるよう、具体的に様子を記入</div>	

面談で、保護者の気持ちや考えを受け止めながら記入する。現在の児童・生徒の様子について、心配な点を聞き取りながら、良い面にも視点を当てる。

3 支援の目標	
<div>学校と家庭とが支援の目標を共有</div>	
学校の指導・支援	家庭の支援
<div>学校生活における児童・生徒への支援の内容を記入</div> <ul style="list-style-type: none"> 適切な指導及び必要な支援の内容と役割 「個別指導計画」での具体的な指導・支援 	<div>家庭生活における児童・生徒への支援の内容を記入</div>

「支援の目標」を決めた後、家庭でできる支援を聞き取り、記入する。

* 参考資料:「これからの個別の教育支援計画～「つながり」と「安心」を支える新しい個別の教育支援計画～」
(平成 26 年3月 東京都教育委員会)

シートの裏面は、学校生活の中で必要に応じて追記していく。

裏面

児童・生徒名：

令和 年度作成

4 支援機関の支援			
在籍校	○年度 1 年 ○組	担任名：	学校内における児童・生徒との関わり方の体制
	○年度 2 年 ○組	担任名：	
	○年度 3 年 ○組	担任名：	
	支援機関：	担当者：	連絡先：
	支援内容：		
	支援期間： () ～ ()		
	支援機関：	担当者：	支援機関との関わりや現況の把握 ・支援機関の窓口的役割 ・支援を受けている期間 ・支援の概要
	支援内容：		
	支援期間： () ～ ()		
	支援機関：	担当者：	支援機関における支援内容の連携を図り、学級でも対応できるようにする。
	支援内容：		
	支援期間： () ～ ()		

5 支援会議の記録		
日時 令和 年 月 日 : ~ :	参加者：	協議内容・引継事項等
日時 令和 年 月 日 : ~ :	参加者：	協議内容・引継事項等
日時 令和 年 月 日 : ~ :	参加者：	協議内容・引継事項等
日時 令和 年 月 日 : ~ :	参加者：	協議内容・引継事項等
日時 令和 年 月 日 : ~ :	参加者：	協議内容・引継事項等

6 成長の様子	7 来年度へ引き継ぐこと
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> 支援の目標の振り返りを記入 ・できるようになったこと（成長の様子） ・効果的な支援や継続が必要な支援内容 </div>	

以上の内容について了解し確認しました。

令和 年 月 日 保護者氏名

第11節 個別指導計画

個別指導計画の作成において、児童・生徒の障害の状態等を見極め、的確な実態把握を行うとともに、保護者のニーズを十分に受け止め、個別の教育支援計画等を活用し、専門家や専門機関等と情報交換しながら連携を深めていくことが一層求められている。また、作成した個別指導計画を保護者に提示し、指導目標や手だてなどを共有するとともに、理解・協力を求めることも大切である。

1 個別指導計画の作成の手順

(1) 実態把握の方法

個別指導計画を作成するに当たり、児童・生徒の実態を客観的かつ正確に把握することが必要である。そのためには、学級に在籍する一人一人の児童・生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等、学習や日常生活の状態や課題に関する情報を収集する必要がある。また、家庭等での様子、学校での様子、諸検査の記録等から見た児童・生徒の状況など多面的に捉え、総合的に理解し、指導の手がかりを多面的に検討することが大切である。

また、教育的な立場や心理的な立場、医学的な立場、保護者等、第三者からの情報による実態把握も重要である。実態把握に基づいて個別指導計画を作成し、それに基づく指導を通して、更に必要な情報を補い、個別指導計画を適宜修正していくという柔軟で動的な対応をしていくことが求められる。

(2) 指導目標の設定

指導目標の設定に当たっては、長期的な観点に立った指導目標と当面の具体的課題としての短期的な目標の設定が必要である。児童・生徒の実態に基づき、保護者の希望を聞き、意見交換も行いながら、具体性のある目標を設定する。

長期的な目標については、児童・生徒の発達の状態や生活などの将来像を想定して設定することになる。短期目標については、長期的な目標に向けて、段階的に、また、系統的に設定する。

また、社会的自立を図ることのできる力や地域の一員として生きていける力を培うことを目指し、現在の発達の段階において育成を目指す具体的な指導目標を設定することが大切である。

学校においては、児童・生徒の実態、学校や地域の実態等から掲げられた学校教育目標の下、重点目標、各部・各学年の教育目標等を設定する。さらに、これに従って、学年ごと、教科ごとに目標や内容等を示し、指導計画を作成する。

(3) 個別指導計画作成の流れ

個別指導計画の作成の手順は、家庭生活表、学校生活表及び諸検査の記録に基づく児童・生徒の実態把握から始まり、年間の指導計画の評価で一区切りとなる。

2 個別指導計画の評価

指導の結果や児童・生徒の学習状況を評価するに当たっては、指導目標を設定する段階において、児童・生徒の実態に即して、その到達状況を具体的に捉えておく。評価には、児童・生徒の知識及び技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等における学習状況の評価、自立活動の評価と、目標の設定や指導方法が適切であったかという教師側における指導の評価がある。

(1) 学習状況の評価

観点別評価については、基本的には「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の観点から評価を行い、児童・生徒の学習状況を具体的に捉えたり、バランスよく指導内

容を構成したりすることに活かす。

ア 知識・技能の学習面の評価

「知識・技能」の評価は、各教科等における学習の過程を通じた知識及び技能の習得状況について評価を行うとともに、それらを既存の知識及び技能と関連付けたり活用したりする中で、他の学習や生活の場面でも活用できる程度に概念等を理解したり、技能を習得したりしているかについても評価する。

イ 思考・判断・表現の評価

「思考・判断・表現」の評価は、各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を身に付けているかを評価する。

ウ 主体的に学習に取り組む態度の評価

「主体的に学習に取り組む態度」の評価に際しては、単に継続的な行動や積極的な発言を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するということではなく、各教科等の「主体的に学習に取り組む態度」に係る観点の趣旨に照らして、知識及び技能を習得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である。

エ 自立活動の指導の評価

自立活動の指導は、6区分の内容を必要に応じて併せて指導するため、各区分の指導内容について明らかにするとともに、具体的な指導目標に対する評価を分析的にしていくことが大切である。

指導と評価は一体であると言われるように、評価は児童・生徒の学習評価であるとともに、教師の指導に対する評価でもある。教師には、評価を通して指導の改善が求められる。

(2) 指導の評価

ア 指導目標の設定、教材・教具、指導内容・方法などの指導評価

- 指導目標の設定は妥当であったか。
- 教材・教具が一人一人の児童・生徒の学習状況や発達の段階等に合っていたか。
- 指導内容・方法や学習環境の設定が適切であったか。
- 児童・生徒の興味・関心に合っていたか。
- 指導の手だてに過剰な支援又は支援不足がなかったか。

単元や学期末の評価だけでなく、児童・生徒が課題に十分にに取り組むことができなかつたり、授業場面で混乱して情緒不安定になったりした時に上記の問題を検討し、さらに、何が誘因として考えられるか(音刺激、視覚刺激、初めての体験に対する抵抗感など)、それに対する手だて等について適切に行われていたかどうかを分析することが大切である。また、指導体制や指導方法、年間指導計画等についても検討し、指導を最適なものにしていくことが重要である。

イ 評価の信頼性の確保と説明責任

評価が児童・生徒の学習の改善に生かされるようにするためには、学習の評価を児童・生徒や保護者に十分説明し、評価についての考え方などを共有していくことが大切である。

これまでも評価に関わる情報は通知表や面談などを通じて伝えられてきたが、それは学習の成

果を学習の後に知らせるという性格が強かった。児童・生徒や保護者が評価に対して信頼感を持ち、その情報を生かして学習に取り組むようにするには、学習の過程や結果における評価情報を適切に提供していく必要がある。その際、どのような観点や規準、方法で評価を行うのかといった学校としての評価の考え方や方針を教育活動の計画などとともに、あらかじめ説明することが大切である。

評価には信頼性が求められるが、それは単に数値化されたデータだけがその根拠となるのではなく、評価する教師、評価される児童・生徒、それを受け止める保護者等が、おおむね妥当であると判断できることが信頼性の根拠として意味をもつことになる。その意味でも、評価規準や評価方法等に関する情報が児童・生徒や保護者に事前に提供され、理解されていることも評価に対する信頼性を確保するために必要である。

3 個人情報の取扱い

※第10節 個別の教育支援計画4を参照のこと。

【参考】

＜個別指導計画の廃棄について＞

指導要録の指導に関する記録が5年保存となっていることに準じて、個別指導計画についても、5年経過したものに対して廃棄の措置を取ることが望まれます。なお、保護者に提示して手渡した個別指導計画はこの限りではありません。

（東京都教育委員会「障害のある児童・生徒のための個別指導計画 Q&A」平成9年2月）

第12節 学校運営上の留意事項

1 教育課程の改善と学校評価

(1) カリキュラム・マネジメントの実施と学校評価との関連付け

各学校が行う学校評価は、学校教育法第42条において「教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図るため必要な措置を講ずる」と規定されており、教育課程の編成、実施、改善は教育活動や学校運営の中核となることを踏まえ、教育課程を中心として教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントは学校評価と関連付けて実施することが重要である。学校評価については、平成19年6月に学校教育法が改正され、学校評価及び情報提供に関する総合的な規定が設けられた。

さらに、平成19年10月に学校教育法施行規則が改正され、自己評価・学校関係者評価の実施・公表、評価結果の設置者への報告に関する規定が新たに設けられた。これにより、小・中学校は法令上、次の事項を実施する必要がある。

ア 教職員による教育活動の自己評価を行い、その結果を公表すること。

イ 保護者アンケートなどの評価、学校の関係者による評価(学校関係者評価)を行うとともにその結果を公表するように努めること。

ウ 自己評価の結果・学校関係者評価の結果を設置者に報告すること。

(2) 学校評価ガイドラインにおける教育課程の評価

文部科学省が作成する「学校評価ガイドライン」では、各学校や設置者において評価項目・指標等の設定について検討する際の視点となる例として考えられるものを便宜的に分類した学校運営における以下の12分野ごとに例示している。

- ①教育課程・学習指導、②キャリア教育(進路指導)、③生徒指導、④保健管理、⑤安全管理、⑥特別支援教育、⑦組織運営、⑧研修(資質向上の取組)、⑨教育目標・学校評価、⑩情報提供、⑪保護者、地域住民等との連携、⑫環境整備

これらの例示を参考にしつつ、具体的にどのような評価項目・指標等を設定するかは各学校が判断すべきであるが、各学校は設定した学校の教育目標の実現に向けた教育課程や人的又は物的な体制に関わる評価項目・指標について、例示された項目を網羅的に取り入れるのではなく、真に必要な項目・指標等を精選して設定することが期待される。

2 教育課程の改善

(1) 改善の意義

学校及び特別支援学級においては、児童・生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、児童・生徒の障害の状態及び発達段階や特性等並びに地域や学校の実態を十分考慮して編成、実施した教育課程が目標を効果的に実現できるように改善を図ることが求められる。

(2) 改善の方法

教育課程の改善の方法は、各学校及び特別支援学級の創意工夫によって具体的には異なるであろうが、一般的には次のような手順が考えられる。

ア 評価の資料を収集し、検討すること。

イ 整理した問題点を検討し、原因と背景を明らかにすること。

ウ 改善案をつくり、実施すること。

各学校及び特別支援学級は、児童・生徒の障害の状態及び発達の段階や特性並びに地域や学校の実態等に即し、各学校の創意工夫を生かした、一層適切な教育課程を編成するように努めなければならない。

3 学校医等との連絡

特別支援学級に在籍する児童・生徒の障害の程度が重度・重複化、多様化してきていることから、児童・生徒の保健及び安全について留意することが極めて重要である。そのために、養護教諭や学級担任を始めとした児童・生徒に日常接する教職員のたえざる観察と情報交換が必要である。また、体育科や学級活動、自立活動での指導においては、養護教諭等を中心とした学校全体の保健及び安全の指導体制づくりや学校医等関連医療機関との連絡体制の組織化が必要である。

4 校内の特別支援教育に関する分掌組織との連携

東京都では、特別支援教育の体制整備を図るため、全ての小学校及び中学校において、特別支援教育コーディネーターを指名するとともに、校内委員会が設置されている。特に、特別支援学級設置校では、特別支援学級担任が校内の特別支援教育の専門部署等として、校内委員会等へ様々な支援や助言を行うことが重要である。

また、特別支援学級設置校では、特別支援教育推進委員会、交流教育推進委員会等の名称の分掌組織がある場合がある。このような部署を活用し、校内委員会において通常の学級の担任の意見を積極的に取り入れながら、特別支援学級と学校全体の教育課程との整合性を図り、交流及び共同学習を年間指導計画に適切に位置付けていくことが重要である。

5 部活動の意義と留意点

中学校において、生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化及び科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感が自然にはぐくまれるよう導くものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるように留意する。その際、地域や学校の実態に応じ、地域の人々の協力、社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携など、運営上の工夫を行うようにする。

また、特別支援学級の生徒が部活動に参加するに当たっては、生徒の障害の状態等に応じて、生徒が参加しやすいように実施形態などを工夫するとともに、休養日や活動時間を適切に設定するなど生徒のバランスのとれた生活や成長に配慮することが必要である。

6 特別支援教育に関する地域の専門機関としての役割

これまで特別支援学級として行ってきた就学相談等の役割に加え、以下の役割を学校及び特別支援学級として組織的に推進していく。この推進によって、在籍する児童・生徒に対する教育を今後一層充実させるとともに、それぞれの地域の実態を適切に把握して、必要とされる地域の専門機関としての機能の充実を図っていくことが必要である。

(1) 他の特別支援学級や特別支援学校、地域の小・中学校等との連携

地域の幼稚園・保育所、小・中学校等の要請に応じ、①小・中学校等の教師への支援機能、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、③障害のある児童・生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働等の関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教師に対する研修協力機能、⑥障害のある児童・生徒への施設・設備等の提供機能等を発揮し、他の特別支援学級や特別支援学校、地域の小・中学校等に在籍する障害のある児童・生徒の指導・支援の充実を図る。

(2) 保護者等に対して

保護者等に対して、障害のある児童・生徒にとって必要な教育の在り方や見通しについての情報を提供するなどして、特別支援教育についての理解を促すことが大切である。

(3) 特別支援教育の地域の専門機関としての役割

在籍する児童・生徒に対する教育の充実とともに、それぞれの地域の実態を適切に把握して、地域の専門機関としての機能の充実を図り、特別支援学級の専門性を生かした指導や支援を進めて

いく。特別支援教育の推進のために、地域の学校等の特別支援教育コーディネーターや関係機関との連携及び地域支援を推進する。また、交流及び共同学習の充実を図る。

(4) ネットワークの形成

教育相談所等の教育機関、児童相談所等の福祉機関、病院の医療機関などとの連携協力を図り、ネットワークを形成し適切な役割を果たす。

第2章 参考とする特別支援学校（知的障害）の教育課程と指導計画

第1節 知的障害について

知的障害とは、知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものを言う。

「知的機能の発達に明らかな遅れ」がある状態とは、認知や言語などに関わる精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の児童・生徒と比較して平均的水準より有意な遅れが明らかな状態である。

「適応行動の困難性」とは、他人との意思の疎通、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないことであり、適応行動の習得や習熟に困難があるために、実際の生活において支障をきたしている状態である。

「伴う状態」とは、「知的機能の発達に明らかな遅れ」と「適応行動の困難性」の両方が同時に存在する状態を意味している。知的機能の発達の遅れの原因は、概括的に言えば、中枢神経系の機能障害であり、適応行動の困難性の背景は、周囲の要求水準の問題などの心理的、社会的、環境的要因等が関係している。

「発達期に起こる」とは、この障害の多くは、胎児期、出生時及び出生後の比較的早期に起こることを表している。発達期の規定の仕方は、必ずしも一定しないが、成長期（おおむね 18 歳）までとすることが一般的である。

適応行動の面では、次のような困難さが生じやすい。

困難性	側面	困難性の具体や場面など
概念的スキルの困難性	言語発達	言語理解、言語表出能力など
	学習技能	読字、書字、計算、推論など
社会的スキルの困難性	対人スキル	友達関係など
	社会的行動	社会的ルールを理解、集団行動など
実用的スキルの困難性	日常生活習慣行動	食事、排泄、衣服の着脱、清潔行動など
	ライフスキル	買い物、乗り物利用、公共機関の利用など
	運動機能	協調運動、運動動作技能、持久力など

第2節 知的障害のある児童・生徒のための各教科等について

1 各教科等の構成と履修

知的障害のある児童・生徒のための各教科等においては、児童・生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度等を身に付けることを重視し、障害の特徴及び学習上の特性などを踏まえ、より具体的な目標や内容等を示している。

小学部の各教科は、生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育の6教科で構成されており、第1学年から第6学年を通して履修するようになっている。

なお、特別支援学校学習指導要領では、外国語活動は、児童や学校の実態を考慮の上、小学部3学年以上に、必要に応じて設けることができると示している。

中学部の各教科については、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の8

教科に外国語科を加えることができ、それらを第1学年から第3学年を通じて履修することになっている。外国語科は、生徒や学校の実態を考慮し、各学校の判断により必要に応じて設けることができる教科である。このほか、その他特に必要な教科を学校の判断により設けることができる。

各学校が指導計画を作成する際には、児童・生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を踏まえながら、各教科の目標の系統性や内容の関連及び各教科間の関連性を踏まえ、児童・生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織し、具体的な指導内容を設定する必要がある。

2 段階の考え方

知的障害のある児童・生徒のための各教科は、学年ではなく、段階別に目標及び内容を示している。その理由は、発達期における知的機能の障害が、同一学年であっても、個人差が大きく、学力や学習状況も異なるからである。段階を設けて示すことにより、個々の児童・生徒の実態等に即して、各教科の内容を精選して、効果的な指導ができるようにしている。

特別支援学校学習指導要領では、各段階における育成を目指す資質・能力を明確にすることから、段階ごとの目標を新設し、小学部は3つの段階、中学部は2つの段階により目標を示している。

各段階の内容は、各段階の目標を達成するために必要な内容として、児童・生徒の生活年齢を基盤とし、知的能力や適応能力及び概念的な能力等を考慮しながら段階毎に配列している。児童・生徒の成長とともに、生活したり、学習したりする場やその範囲が広がっていくことや、それらのことと関連して、児童・生徒が、注意を向けたり興味や関心をもったりする段階から、具体的な事物について知り、物の特性の理解や目的をもった遊びや行動ができる段階、場面や順序などの様子に気付き教師や友達と一緒に行動したりすることから、多様な人との関わりをもてるようにしていく段階などを念頭に置き、より深い理解や学習へと発展し、学習や生活を質的に高めていくことのできる段階の構成となっている。

第3節 知的障害のある児童・生徒の学習上の特性等

知的に障害のある児童・生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が定着しにくいこと、断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられる。そのため、実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要であり、学習の過程では、児童・生徒が頑張っているところやできたところを細かく認めたり、称賛したりすることで、児童・生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが大切である。

また、実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が抽象的な内容の指導よりも効果的である。また、近年では、タブレット端末等の情報機器等を有効に活用することにより、児童・生徒のもつ能力や可能性が更に引き出され、様々に学習活動が発展し、豊かな進路選択の可能性が広がることで、自立と社会参加が促進されていくことがある。児童・生徒の多様な学びの可能性を引き出すためには、学校だけでなく、児童・生徒に関わる家族や支援者、家庭等での様子など児童・生徒を取り巻く環境や周囲の理解なども視野に入れた児童・生徒の確実な実態把握が必要である。

第4節 知的障害のある児童・生徒の教育的対応の基本

児童・生徒の知的障害の特徴や学習の特性を踏まえ、次のような教育的対応を基本とすることが重要である。

- (1) 児童・生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を考慮して教育的ニーズを的確に捉え、育成を目指す資質・能力を明確にし、指導目標を設定するとともに、指導内容のより一層の具体化を図る。
- (2) 望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する。
- (3) 職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性等が育つよう指導する。その際に、多様な進路や将来の生活について関わりのある指導内容を組織する。
- (4) 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導するとともに、よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導する。
- (5) 自発的な活動を大切にし、主体的な活動を促すようにしながら、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むよう指導する。
- (6) 児童・生徒が、自ら見通しをもって主体的に行動できるよう、日課や学習環境などを分かりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活が送れるようにする。
- (7) 生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実証的な状況下で指導するとともに、できる限り児童・生徒の成功経験を豊富にする。
- (8) 児童・生徒の興味や関心、得意な面に着目し、教材・教具、補助用具やジグ等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童・生徒の学習活動への意欲が育つよう指導する。
- (9) 児童・生徒一人一人が集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるようにするとともに、活動後には充実感や達成感、自己肯定感が得られるように指導する。
- (10) 児童・生徒一人一人の発達の特徴に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さなどの課題に配慮するとともに、児童・生徒の生活年齢に即した指導を徹底する。

特別支援学級においては、児童・生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるため、各教科等を合わせた指導を効果的に取り入れながら、児童・生徒一人一人の教育的ニーズに応じた指導目標及び指導内容等を設定し、指導を行うことが重要である。

第5節 知的障害特別支援学校小学部生活科の意義

知的障害特別支援学校小学部の生活科は、具体的な活動や体験を通して、生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力の育成を目指すことを目標としている。

対象とする児童の学習上の特性等から、生活に役立つ指導内容を取り上げ、具体的な場面で実際の活動を通じた指導が重視され、経験を通して、生活の中で活動できる範囲を広げたり、活動をより一層高めたりすることが大切である。

生活科の内容は、児童の学校生活や社会生活全般との関連が深いことから、生活の自然な流れに沿って指導することが重要である。また、生活科の内容は「基本的生活習慣」、「安全」、「日課・予定」、「遊

び」、「人との関わり」、「役割」、「手伝い・仕事」、「金銭の扱い」、「きまり」、「社会の仕組みと公共施設」、「生命・自然」及び「ものの仕組みと働き」の12の内容から構成されている。これらの内容は、それぞれを単元として取り扱うことよりは、児童の知的障害の状態等、学校や地域の実態に応じて工夫し、幾つかの内容を組み合わせたり、他の教科等との関連を十分に図ったりして総合的に指導することが重要であり、このような指導を通して児童の生活していく力を高めることが大切である。

また、生活科の指導に当たっては、家庭等との連携を図り、日々の生活を充実し、将来の家庭生活や社会生活に必要な内容を、実際の生活を通して身に付けていくようにすることが大切である。

知的障害特別支援学校小学部の生活科は、基本的生活習慣、健康・安全、遊び等の内容及び社会、理科、家庭の内容を含んだ総合的な教科であり、他の教科、道徳科、特別活動等との関連が非常に強い。したがって、教育課程を編成する場合、生活科の内容だけを取り出して取り扱うよりも、各教科等を合わせた指導の中核的な内容として取り扱うことが適切である。小学校学習指導要領で示されている教科「生活」とは目標、内容が異なることに留意する。

第6節 指導の形態について

1 各教科等の指導

(1) 教科別の指導

教科別の指導とは、各教科の時間を設けて指導することである。指導を行う教科やその授業時数の定め方は、対象となる児童・生徒の実態によっても異なる。

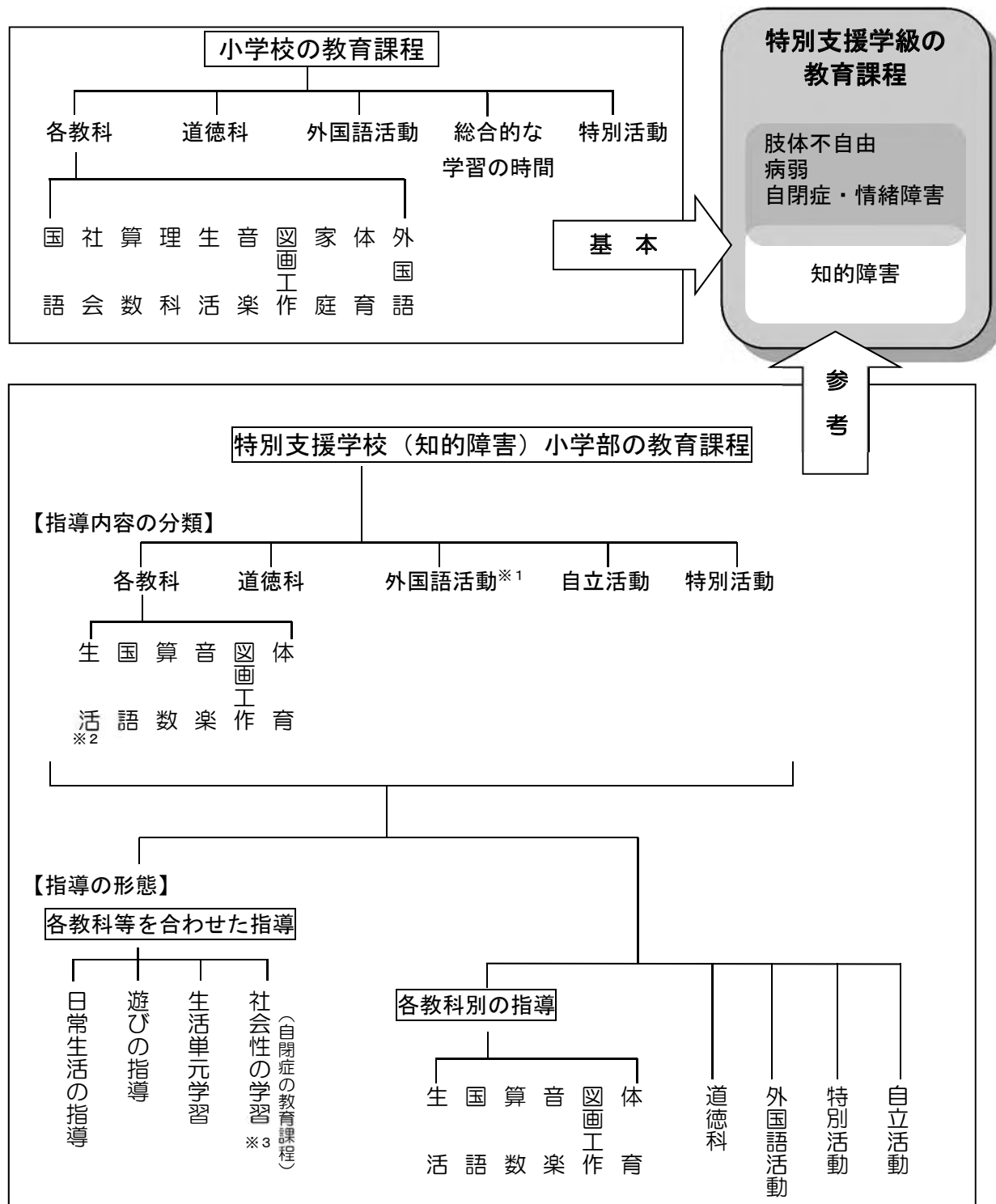
教科別の指導を計画するに当たっては、教科別の指導で扱う内容について、一人一人の児童・生徒の実態に合わせて、個別的に選択・組織しなければならないことが多い。その場合、一人一人の児童・生徒の興味・関心、生活年齢、学習状況、生活経験等を十分に考慮することが大切である。

また、指導に当たっては、特別支援学校学習指導要領における各教科の目標を踏まえ、児童・生徒に対しどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、指導を創意工夫する必要がある。また、生活に即した活動を十分に取り入れつつ学んでいることの目的や意義が理解できるよう段階的に指導する必要がある。

児童・生徒の個人差が大きい場合には、一斉授業の形態で進める教科別の指導は困難であることから、それぞれの教科の特質や指導内容に応じて小集団を編成し、個別的な方法を講じるなどして、個に応じた指導を徹底する必要がある。

さらに、指導計画を作成するに当たっては、他の教科、道徳科、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動との関連、また各教科等を合わせて指導を行う場合との関連を図るとともに、児童・生徒が習得したことを適切に評価できるように計画する必要がある。

小学校特別支援学級（知的障害学級）の教育課程の構造

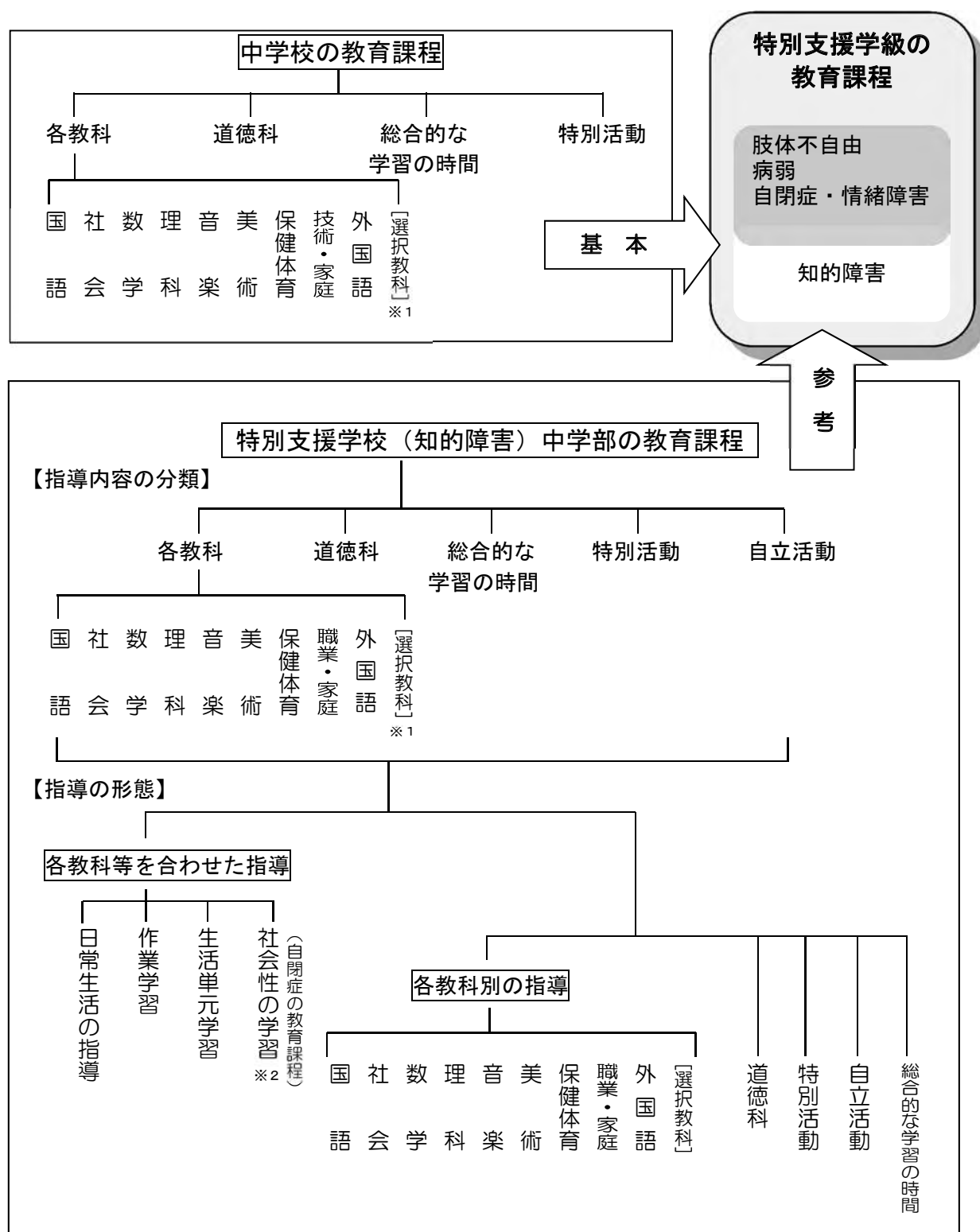


※1 外国語活動は、児童や学校の実態を考慮し、必要に応じて設けることができる。

※2 知的障害特別支援学校の教科「生活」は、学習指導要領に示された目標・内容から、各教科等を合わせた指導の中で指導することが適切である。

※3 「社会性の学習」は、都立知的障害特別支援学校で編成される「自閉症の教育課程」の各教科等を合わせた指導の形態の一つである。「社会性の学習」の時間以外の教科等においても、都教育委員会が作成した自閉症教育の指導書等を参考にして、自閉症の障害特性に応じた指導方法を工夫することが必要である。

中学校特別支援学級（知的障害学級）の教育課程の構造



※1 生徒の状態や学校、地域等を考慮して、特に必要がある場合には、その他に必要な教科を選択科目として設けることができる。

※2 「社会性の学習」は、都立知的障害特別支援学校で編成される「自閉症の教育課程」の各教科等を含めた指導の形態の一つである。「社会性の学習」の時間以外の教科等においても、都教育委員会が作成した自閉症教育の指導書等を参考にして、自閉症の障害特性に応じた指導方法を工夫することが必要である。

(2) 道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けて行う指導

道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けて指導を行う際には、次のことに留意する必要がある。

ア 道徳科

特別支援学級では、児童・生徒の実態に応じて、道徳科の時間を適切に設定する。

知的障害特別支援学校の教育課程に基づき編成する場合においても、道徳科の時間を設けて指導することができる。指導に当たっては、個々の児童・生徒の興味や関心、生活に結び付いた具体的な題材を設定し、実地的な活動を取り入れたり、視聴覚機器を活用したりするなどの一層の工夫を行い、児童・生徒の生活や学習の文脈を十分に踏まえた上で、道徳的実践力を身に付けるよう指導する。

イ 外国語活動

外国語活動の指導に当たっては、第3学年以降の児童を対象とし、国語科の3段階の目標及び内容との関連を図ることが大切である。その際、個々の児童の興味や関心、生活に結び付いた具体的な題材を設定し、児童の発達の段階や生活経験等に考慮した内容を工夫するなどしていく。

ウ 特別活動

特別活動の指導に当たっては、個々の児童・生徒の実態、特に学習上の特性等を十分に考慮し、適切に創意工夫する。

特別活動の指導を計画するに当たっては、各教科、道徳科、外国語活動、自立活動及び総合的な学習の時間との関連を図るとともに、共生社会の実現に向けて小・中学校等の児童・生徒等及び地域の人々と活動を共にする機会を積極的に設けるよう配慮する。

エ 自立活動

知的障害のある児童・生徒は、例えば、言語面では、発音が明瞭でなかったり、言葉と言葉を滑らかにつないで話すことが難しかったりすること、運動面では、走り方がぎこちなく、安定した姿勢が維持できないことや衣服のボタンかけやはさみなどの道具の使用が難しいこと、情緒面では、失敗経験が積み重なり、自信がもてず絶えず不安が多いことなどが、随伴する状態等として挙げられる。このような状態等に応じて、各教科の指導などのほかに、自立活動の内容の指導が必要である。

自立活動の指導は、個別指導計画に基づいて、学習上の特性等を踏まえながら指導を進める必要がある。特に、自立活動の時間の指導では、個々の児童・生徒の知的障害の状態等を十分考慮し、個人あるいは小集団で指導を行うなど、指導目標及び指導内容に即して効果的な指導を進める。

2 各教科等を合わせた指導

各教科等を合わせた指導とは、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせた指導（学校教育法施行規則第130条第2項）であり、児童・生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習として実践されてきた。

各教科等を合わせて指導を行う際には、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にした上で、効果的に実施していくことができるようにカリキュラム・マネジメントの視点に基づいて計画(Plan)－実施(Do)－評価(Check)－改善(Action)していくことが必要である。

各教科等を合わせて指導を行う際は、児童・生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等に即し、次に示す事項を参考とすることが有効である。また、各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。

(1) 日常生活の指導

日常生活の指導は、児童・生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を踏まえながら計画的に指導するものである。

日常生活の指導は、生活科を中心として、特別活動の〔学級活動〕などさらに広範囲に、各教科等の内容が扱われる。それらは、例えば、衣服の着脱、洗面、手洗い、排泄、食事、清潔など基本的生活習慣の内容や、あいさつ、言葉遣い、礼儀作法、時間を守ること、きまりを守ることなどの日常生活や社会生活において習慣的に繰り返される、必要で基本的な内容である。

日常生活の指導に当たっては、次のような点を考慮することが重要である。

- ア 日常生活の自然な流れに沿い、その活動を実際的で必然性のある状況下で取り組むことにより、生活や学習の文脈に即した学習ができるようにすること。
- イ 毎日反復して行い、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら取り組むことにより習慣化していく指導の段階を経て、発展的な内容を取り扱うようにすること。
- ウ できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な援助を行うとともに、生活上の目標を達成していくために、学習状況等に応じて課題を細分化して段階的な指導ができるものであること。
- エ 指導場面や集団の大きさなど、活動の特徴を踏まえ、個々の実態に即した効果的な指導ができるよう計画されていること。
- オ 学校と家庭等とが連携を図り、児童・生徒が学校で取り組んでいること、また家庭等でこれまで取り組んできたことなどの双方向で学習状況等を共有し、指導の充実を図るようにすること。

(2) 遊びの指導

遊びの指導は、小学校低学年段階において、遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間との関わりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していくものである。

特に小学校就学直後の低学年においては、就学前との生活や学習の関連性や発展性を考慮する際など、指導の形態として位置付けることも考えられる。

遊びの指導では、生活科の内容を始め、各教科等に関わる広範囲の内容が扱われ、場や遊具等が限定することなく、児童が比較的自由に取り組むものから、期間や時間設定、題材や集団構成等に一定の条件を設定し活動するといった比較的制約性が高い遊びまで連続的に設定される。また、遊びの指導の成果を各教科別の指導につなげるようにすることや、諸活動に向き合う意欲、学習面、生活面の基盤となるよう、計画的な指導を行うことが大切である。

遊びの指導に当たっては、次のような点を考慮することが重要である。

- ア 児童の意欲的な活動を育めるようにすること。その際、児童が主体的に遊ぼうとする環境を設定すること。

イ 教師と児童、児童同士の関わりを促すことができるよう、場の設定、教師の対応、遊具等を工夫し、計画的に実施すること。

ウ 身体活動が活発に展開できる遊びや室内での遊びなど児童の興味や関心に合わせて適切に環境を設定すること。

エ 遊びをできる限り制限することなく、児童の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に選べる場や遊具を設定すること。

オ 自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促したり、遊びに誘ったりして、いろいろな遊びが経験できるよう配慮して、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと。

(3) 生活単元学習

生活単元学習は、児童・生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的・体系的に経験することによって、自立や社会参加のために、必要な事柄を実際の・総合的に学習するものである。

生活単元学習では、広範囲に各教科等の目標や内容が扱われる。

生活単元学習の指導では、児童・生徒の学習活動は、実際の生活上の目標や課題に沿って指導目標や指導内容を組織されることが大切である。

また、小学校において、児童の知的障害の状態等に応じ、遊びを取り入れたり、作業的な指導内容を取り入れたりして、生活単元学習を展開している学校がある。どちらの場合でも、個々の児童・生徒の自立と社会参加を視野に入れ、個別指導計画に基づき、計画・実施することが大切である。

生活単元学習の指導計画の作成に当たっては、次のような点を考慮することが重要である。

ア 単元は、実際の生活から発展し、児童・生徒の知的障害の状態や生活年齢等及び興味・関心などに応じたものを踏まえたものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。

イ 単元は、必要な知識や技能の獲得とともに、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等の育成を図るものであり、生活上の望ましい態度や習慣が形成され、身に付けた指導内容が現在や将来の生活に生かされるようにすること。

ウ 単元は、児童・生徒が指導目標への意識や期待をもち、見通しをもって、単元の活動に意欲的に取り組むものであり、目標意識や課題意識、課題の解決への意欲等を育む活動をも含んだものであること。

エ 単元は、一人一人の児童・生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるものであること。

オ 単元は、各単元における児童・生徒の指導目標を達成するための課題の解決に必要なかつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童・生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。

カ 単元は、各教科等に係る見方・考え方を生かしたり、働かせたりすることのできる内容を含む活動で組織され、児童・生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な経験ができるよう計画されていること。

生活単元学習の指導を計画するに当たっては、一つの単元が、2、3日で終わる場合もあれば、1学期間など長期にわたる場合がある。年間における単元の配置、各単元の構成や展開について組織的・体系的に検討し、評価・改善する必要がある。

(4) 作業学習

作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、児童・生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである。作業学習の成果を直接、児童・生徒の将来の進路等に直結させることよりも、児童・生徒の働く意欲を培いながら、将来の職業生活や社会自立に向けて基盤となる資質・能力を育むことができるようにしていくことが重要である。

中学校における指導は、職業・家庭科の目標及び内容が中心となるが、作業活動の種類は、園芸、紙工、木工、金工、織物、調理等多種多様である。生徒が自立と社会参加を果たしていく社会の動向なども踏まえ、地域や産業界との連携を図りながら、学校として検討していくことが大切である。

小学校の段階では、児童の生活年齢や発達の段階等を踏まえれば、学習に意欲的に取り組むことや、集団への参加が円滑にできるようにしていくことが重要となることから、生活単元学習の中で、道具の準備や後片付け、必要な道具の使い方など、作業学習につながる基礎的な内容を含みながら単元を構成することが効果的である。

作業学習の指導に当たっては、次のような点を考慮することが重要である。

- ア 生徒にとって教育的価値の高い作業活動等を含み、それらの活動に取り組む意義や価値に触れ、喜びや完成の成就感が味わえること。
- イ 地域性に立脚した特色をもつとともに、社会の変化やニーズ等にも対応した永続性のある作業種を選定すること。
- ウ 個々の生徒の実態に応じた教育的ニーズを分析した上で、段階的な指導ができるものとする。
- エ 知的障害の状態等が多様な生徒が、相互の役割を意識しながら協働して取り組める作業活動を含んでいること。
- オ 作業内容や作業場所が安全で衛生的、健康的であり、作業量や作業の形態、実習期間などに適切な配慮がなされていること。
- カ 作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れと社会的貢献などが理解されやすいものであること。

中学部の職業・家庭に示す「産業現場等における実習」（一般に「現場実習」や「職場実習」とも呼ばれている。）を他の教科等と合わせて実施する場合は、作業学習として位置付けられる。その場合、「産業現場等における実習」については、実際的な条件下で、生徒の職業適性等を明らかにし、職業生活ないしは社会生活への適応性を養うことを意図して実施するとともに、各教科等の広範な内容が包含されていることに留意する。

「産業現場等における実習」は、これまでも企業等の協力により実施され、大きな成果が見られるが、実施に当たっては、保護者、事業所及び公共職業安定所（ハローワーク）などの関係機関等との密接な連携を図り、綿密な計画を立てることが大切である。また、実習中の巡回指導についても適切に計画する必要がある。

(5) 社会性の学習(参考)

社会性の学習は、都立知的障害特別支援学校における自閉症の教育課程に位置付けられた指導の形態である。「対人関係に関する内容」と「ソーシャルスキルに関する内容」の二つの内容を基本とする。

「社会性の学習」のねらいは、障害ゆえに生じる学習上、生活上の様々な困難の状況が改善されるように支援していくとともに、支援のための手だてを考えていくことにより、周囲との関係で生じる困難さを軽減し、児童・生徒の社会参加への範囲を広げていくことにある。そのため、社会性の学習は、「児童・生徒にとっての生活上の困難さが解消・改善できる適切な能力やスキルを、身に付け、高めていくこと」に重点が置かれるが、自閉症を伴う児童・生徒の最も苦手な領域に焦点を当てた指導の形態であることに留意し、指導目標を焦点化し、スモールステップで段階を踏まえた計画的な指導が重要である。

指導計画の作成に当たっては、それまでの学習を基礎に、児童・生徒の発達の状態と生活経験等を十分配慮し、指導目標や内容を適切に設定するとともに、取り組んだ内容を他の場面で一般化することを重視した指導を行うことが大切である。

3 自閉症の障害特性に応じた指導

東京都教育委員会は、平成 19 年から知的障害特別支援学校において、「知的障害」と「自閉症」の2つの教育課程を編成できるようにし、平成 22 年度からは、小・中学部を設置する全ての知的障害特別支援学校で実施している。

自閉症の教育課程は、社会性や認知・コミュニケーション等の困難さに必要な支援を実施していくとともに、感覚の過敏性などに配慮した環境の中で、自立を図るために必要な知識、技能や態度及び習慣を養うことを目的としている。東京都では、知的障害特別支援学校の「各教科等を合わせた指導」の中に、新たな指導の形態として「社会性の学習」を創設し、実践してきた。自閉症の教育課程は、その「社会性の学習」を中心とした教育課程である。

(1) 自閉症の教育課程における障害特性の配慮

ア 社会性の課題

自閉症の障害特性の一つには、他者と社会的な関わりを築くことの困難さがみられる。具体的には、周りの人へのかかわりも一方的になってしまうことが多かったり、相手の気持ちを考えたり、時間や周囲の状況に応じて行動したりすることが困難である場合がある。

イ 認知面での学習のつまずき

言葉の理解が困難で、言葉ではイメージをもちにくいことや、視覚的な情報が優先するなどにより、情報の受け取り方が人とすれ違ってトラブルになることがある。興味・関心の幅が偏っている場合もあり、特定の物の操作にこだわったり、予測と違う手順だと混乱を生じたりすることもある。

ウ 一般化することへの困難さ

操作できる同じ機能の道具でも、一部の色、形、メーカー製造会社が異なることでつまずいてしまうことがある。特定のひととできていた活動が、相手が異なることで、つまずいてしまうことがある。家庭でできている身辺処理が、学校でできないことがある。

(2) 週時程表の弾力的な編成

学校生活の見通しがもちやすいように、週時程表を弾力的に編成するとともに、特定の教科等を週時程の中で带状に設定する工夫などができる。

例えば、「国語・算数(数学)」においても、毎日の継続した取組を重視する観点から、「国語・算数(数学)」の時間を週時程の中で带状に設定することも可能である。

授業時間を弾力的に設定し指導する場合においても、必ず教師が指導し、指導計画に基づき進

める必要がある。また帯状の週時程については、学級の児童・生徒の実態を十分把握し、学級の児童・生徒の発達の段階や障害の状況に応じて適切に編成することが重要である。

(3) 学級経営の基本

ア 生活に見通しをもつことができるようにする。

児童・生徒が学校生活の見通しをもちやすくするためには、学習環境を一人一人が分かりやすく工夫していくことが必要である。

工夫として、黒板に一週間、一日のスケジュールや活動の内容を文字や絵等で書き出しておくこと（時間の構造化）、集団で学習場所と個別指導を行う場所、さらに着替えをする場所など、活動内容と場所を一対一で対応することにより、その場所で、何をするのか分かりやすくする工夫（環境の構造化）、さらに一人で主体的に活動できるように、学習や作業の手順ややり方を分かりやすく示すこと、自ら課題解決できるように教材に補助線等を事前に入れておくことなど（活動の構造化）を入念に準備していくことが必要である。

イ コミュニケーションの意欲を高め、個に応じたコミュニケーション手段を確立する。

コミュニケーションの意欲を高めるために、教師と児童・生徒の関係において、教師が児童・生徒の要求に応えることのできる関係を築くことが基本となる。

教師とのコミュニケーションでは、児童・生徒が伝えたい要求や願いを受け止めながら児童・生徒に適切な要求表出の方法を計画的に指導していくことが必要である。表出の手段が不適切な場合には、適切な方法を具体的に教えることが必要である。

さらに、児童・生徒が、達成できそうなコミュニケーションの方法に指導の焦点を当てて、コミュニケーションを通しての多くの成功体験を積み上げることが意欲と能力を高めることにつながる。

ウ 不適切な行動には、そこに至る経緯や心情、障害の状態等を踏まえて指導する。

児童・生徒の不適切な行動に対する指導は、不適切な行動が生じた直前の状況や経緯、環境等を慎重に分析し、不適切な行動がなぜ生じたのか分析する視点が極めて重要である。その上でどのようにすれば不適切な行動が少なくなるのか、個別指導計画を基本として、計画的に指導をしていく。

児童・生徒の不適切な行動をなくそうとする教師の強い思いから、その場限りの指導により、長期的には、より一層不適切な行動を強めてしまう場合もあるのでため、分析的・計画的な指導が必要である。

(4) 障害特性に応じた指導の形態

ア 指導の形態「社会性の学習」

「社会性の学習」は、一人一人の自閉症のある児童・生徒が、対人関係や社会生活に関わる行動について対応できるように必要な知識、技能及び習慣を養い、支援を受けながら行動できる力を培うことを目標とする。

指導する場合は、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行う「各教科を合わせた指導」の一形態として位置付ける。

指導内容は、大きく二つに分けられる。一つは、対人関係に関する内容として、人や状況への対応の仕方の理解と具体的な行動について指導する。例えば、学級の友達と一緒に活動することや、困ったときに周囲の人にどのように話しかければ良いのか、さらに、自分や友達の役割等を理

解して活動を行うことなどが考えられる。

そして、もう一つは、ソーシャルスキルに関する内容として、役割のある行動、社会的なマナー、ルールを理解と具体的な行動について指導する。例えば、学校の中では、場面に応じた活動の仕方を学ぶことや学校以外の場所では、買い物の仕方やレストランでの注文の仕方、また電車やバスの中でのルールやマナーを守る学習などが考えられる。

児童・生徒の発達の段階を考慮しながら、実態や活動内容に応じて、一対一の指導、ティーム・ティーチング(TT)等、指導形態を工夫していくことが大切である。また、個別的な課題設定から、小集団又は集団での活動に段階的に展開させていくなど、社会への関わり方を少しずつ身に付けられるように、継続的、段階的な指導を行うようにする。

イ 認知の学習

自閉症の情報処理過程の特性に応じて指導方法を工夫することにより、人や環境との関係の中で行動する基礎を養うことをねらいとする。

アセスメントを実施し、指導方針を共有する。言語理解の水準、視覚や聴覚の過敏性、模倣の能力、目と手の協応の様子などを観察し、発達検査や家庭からの情報を総合的に検討していく。また、児童・生徒の実態に応じて、言語性の課題と動作性の課題との区別を明確につけて学習を進める必要がある。

ウ 一般化の学習

獲得したスキルを使い、類似する状況において、同様な行動を行えるようにすることをねらいとする。例えば、自分の意思や要求を伝えるために学校で使用しているコミュニケーションカードを家庭や余暇活動の場で使用できるようにすることなどがあげられる。

児童・生徒一人一人の課題に合わせた個別的な指導をしていくことが必要である。獲得したスキルを様々な方向に向かって一般化させる時には、個に応じたステップを踏むことが大切である。いきなり段階を上げるのではなく、最終的には家庭や地域へ広げることを目標として、ある程度限定した条件を用意して、細かいステップで成功体験を積み重ねながら指導していくことが重要である。まずは、個々の生活地図を作成し、身近な範囲から徐々に地域生活へと移行させていくという観点で、学習を組み立てていくことが大切である。

(5) 自立活動の指導との関連

ア 自立活動の指導の基本的な考え方

指導計画の作成に当たっては、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の内容との関連を図り、両者が補い合って、効果的な指導が行われるように配慮することが大切である。

自立活動の指導の時間については、次のように位置付けることができる。

(ア) 自立活動の時間を設けた指導

(イ) 各教科等の指導に含まれる自立活動の指導

特に、自立活動の時間を設けた場合は、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動と密接な関連を保ち、一人一人の児童・生徒の障害の状態や発達の段階等に応じて、適切な指導計画の下に行うように配慮しなければならない。

また、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする児童・生徒を学級から抽出して一対一の個別指導を行う場合は、指導の意味を十分に理解できるよう配慮することが大切である。

イ「社会性の学習」との関連

前述した、社会性の学習の目標は、一人一人の自閉症のある児童・生徒が、対人関係や社会生活に関わる行動について対応できるように必要な知識、技能及び習慣を養い、適切な支援を受けながら行動できる力を培うことを目標とするものである。

教育課程上の位置付けは「各教科等を合わせた指導」の形態としてあるため、社会性の学習においても、自立活動に示された内容は、個々の児童・生徒に設定される指導内容の要素として考えて、相互に関連を図りながら指導計画を作成する必要がある。

4 特別支援学級における自閉症の教育課程及び自立活動の取扱いについて

特別支援学級の教育課程を編成する際には、知的障害特別支援学校で実施している自閉症の教育課程や「社会性の学習」をそのまま導入するのではなく、これらを参考にした自立活動の指導として設定することが適切である。その具体例を次に示す。

(1) 知的障害特別支援学級

在籍している児童・生徒の相当数が自閉症を有している知的障害特別支援学級においては、知的障害特別支援学校の自閉症の教育課程の編成指針等に基づいて、知的障害の教育課程を位置付けた上で、自立活動の時間として設定し「社会性の学習」の内容を参考に指導することもできる。

ただし、自立活動の時間を特設する場合においても、本編「第8章自立活動 第3節特別支援学級における自立活動の取扱い」を参照し、設定の仕方について、十分に検討をすること。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級

自閉症・情緒障害学級では、知的障害を伴わない自閉症の児童・生徒が在籍していることから、知的障害特別支援学校の指導の形態である「各教科等を合わせた指導」ではなく、各教科等別の指導を基本とする。自閉症・情緒障害特別支援学級においては、東京都教育委員会が知的障害特別支援学校に位置付けた「社会性の学習」をそのまま導入することは適切ではなく、障害に配慮した指導として自立活動の時間の指導を設定し、その中で、「社会性の学習」を参考にした自立活動の指導を行うことが望ましい。

第7節 指導内容の設定と授業時数の配当

学校教育法施行規則第126条及び第127条においては、知的障害特別支援学校の教科等の種類について示している。さらに、特別支援学校学習指導要領においては、知的障害の特徴及び学習上の特性等を踏まえた各教科の目標と内容等について示している。

また、学校教育法施行規則第130条の第2項において、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができることを規定している。

知的障害者を教育する場合は、児童・生徒の障害の状態等に即した指導を進めるため、学校教育法施行規則第130条第2項の規定による各教科等の全部又は一部を組み合わせた授業を適切に組み合わせ、指導を行う場合がある。

特別支援学校学習指導要領では、各教科等を合わせて指導を行う場合には、授業時数を適切に定めることを示している。各教科等を合わせて指導を行う場合において、取り扱われる教科等の内容を基に、児童・生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定し、指導内容に適した時数を配当することが大切である。

各学校においては、児童・生徒の知的障害や経験等に応じて、教科別の指導及び各教科等を合わせた指導が適切に行われるよう指導計画を作成し、指導を行う必要がある。

第8節 学習評価の充実

児童・生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが重要である。一つの授業や単元、年間を通して、児童・生徒がどのように学ぶことができたのかや、成長したのかを見定めるものが学習評価である。

また、学習評価は児童・生徒にとって、自分の成長を実感し学習に対する意欲を高める上で有効であり、教員にとって、授業計画や単元計画、年間指導計画等を見直し改善する上でも、効果的に活用していくことが重要である。

このような評価は教師が相互に情報を交換し合いながら適時、適切に評価に関する情報を積み上げ、組織的・体系的に取り組んでいくことが重要である。

なお、教科別の指導を行う場合や各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが必要である。

第9節 指導計画の作成と各教科全体にわたる内容の取扱い

知的障害者特別支援学校における各教科等の指導の内容の設定等については、特に必要があるときは、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことによって、一層効果の上がる授業をすることができる場合も考えられることから規定が設けられている。

各教科等を合わせて指導を行う際には、各教科等の目標の系統性や内容の関連性に十分配慮しながら、指導目標、指導内容、指導の順序、指導の時間配当等を十分に明らかにした上で、適切に年間指導計画等を作成する。個々の児童・生徒に必要な自立活動の指導目標及び指導内容との関連性にも十分留意する。

1 小学校特別支援学級における指導計画作成と各教科全体にわたる内容の取扱い

特別支援学校学習指導要領では、各教科の特質に応じた、指導計画の作成や内容の取扱いに配慮することができるよう各教科のそれぞれに新設している。これを踏まえ、次に示す全体に共通する各教科の指導計画の作成と各教科全体にわたる内容の取扱いに留意する。

- (1) 指導計画の作成に当たっては、個々の児童の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を考慮しながら、各教科の目標及び内容を基に、6年間を見通して、全体的な指導計画に基づき具体的な指導目標や指導内容を設定する。
- (2) 個々の児童の実態に即して、教科別の指導を行うほか、必要に応じて各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動を合わせて指導を行うなど、効果的な指導方法を工夫するものとする。その際、各教科等において育成を目指す資質・能力を明らかにし、各教科等の内容間の関連を十分に図るよう配慮する。
- (3) 個々の児童の実態に即して、生活に結び付いた効果的な指導を行うとともに、児童が見通しをもって、意欲をもち主体的に学習活動に取り組むことができるよう指導計画全体を通して配慮する。
- (4) 道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、道徳科に示す内容について、各教科の特質に応じて適切な指導をする。

- (5) 児童の実態に即して学習環境を整えるなど、安全に留意する。
- (6) 児童の実態に即して自立や社会参加に向けて経験が必要な事項を整理した上で、指導するよう配慮する。
- (7) 学校と家庭等とが連携を図り、児童の学習過程について、相互に共有するとともに、児童が学習の成果を現在や将来の生活に生かすことができるよう配慮する。
- (8) 児童の知的障害の状態や学習状況、経験等に応じて、教材・教具や補助用具などを工夫するとともに、コンピュータや情報通信ネットワークを有効に活用し、指導の効果を高める。

2 中学校特別支援学級における指導計画作成と各教科全体にわたる内容の取扱い

各教科全体にわたって共通する指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校特別支援学級における指導計画の作成と各教科全体にわたる内容の取扱いに示した事項とは、基本的には同じであるが、中学校の各教科等については、小学校の各教科等と次の点について異なるので、留意が必要である。

- (1) 入学前の学習状況や一人一人の知的障害の状態、経験の程度、興味や関心、対人関係の広がりや適応の状態等が異なっているため、指導計画の作成に当たっては、これらを考慮しながら、一人一人の生徒の知的障害の状態や生活年齢、学習状況、経験等に応じて、3年間を見通した全体的な指導計画に基づき、各教科に示された指導目標や指導内容を選定することが重要である。全体的な指導計画とは、各教科の内容に示されている項目について、3年間を見通しながら、指導内容を配列したものである。

また、選定された指導内容を適切に組み合わせ、生徒の学習上の特性等を考慮しながら、単元等としてまとめて取り上げ、配列する際には、生徒の実態等を考慮するとともに、卒業後の進路なども踏まえながら、実際の生活に結び付くよう指導内容を組織し、指導計画を作成することが大切である。指導に際しては、ねらいを明確にしつつ、より具体的な指導内容を設定し、授業における評価の観点を明らかにして、指導の改善を図る。

- (2) 各教科、道徳科、特別活動及び自立活動を合わせて指導を行う際に、総合的な学習の時間については、合わせて指導を行うことができない点に留意する。

第3章 肢体不自由学級、病弱学級及び自閉症・情緒障害学級の教育課程と指導計画

肢体不自由学級、病弱学級及び自閉症・情緒障害学級における教育課程においては、各教科、道徳科、外国語活動及び総合的な学習の時間、特別活動の目標及び内容等は、小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領に基づいて編成する。しかし、児童・生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等から、特別支援学校学習指導要領及び東京都立特別支援学校の教育課程編成・基準資料を参考として編成することができる。この場合、児童・生徒の障害の状態等に応じて、重複障害者等に関する教育課程の取扱いを用いたり、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ことを目標とする「自立活動」の指導を設けたりするなどして、特別的教育課程を編成することが重要である。

また、指導計画の作成に当たっては、児童・生徒の障害の状態等を考慮し、重複障害等に関する教育課程の取扱いを活用するなどして各教科等のそれぞれの指導計画を工夫するとともに、個別指導計画を作成し、個に応じた指導を徹底することが大切である。

さらに、児童・生徒が主体的に学習に取り組むことができるようにするためには、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた教材・教具の工夫や開発などを行い、効果的な学習活動が展開できるようにすることが重要であり、このため特別支援学校等との連携を図ることが大切である。

なお、特別支援学級の児童・生徒が、通常の学級等との交流及び共同学習を計画的に行い、活発な集団活動の機会を適切に確保することが必要である。

第1節 肢体不自由学級

肢体不自由学級の教育目標と教育課程の編成については、小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領に準ずる指導の他に、運動・動作や認知能力などの向上を目指した自立活動の指導を行う。

指導に当たっては、児童・生徒の身体の動きの状態や発達上の課題等の個人差を考慮して、個別指導やグループ指導といった指導形態を取り入れたり、教材・教具、補助用具やジグ等の工夫を行ったりする。さらに、一人一人の障害の状態や学習状況等に応じて、通常の学級との交流及び共同学習を行い、学習を効果的に進めたり、社会性や集団への参加能力を高めたりする指導にも配慮する。

1 「思考力、判断力、表現力等」の育成

肢体不自由のある児童・生徒は、身体の動きに困難があることから、様々なことを体験する機会が不足したまま、言葉や知識を習得していることが少なくない。そのため、言葉を知っていても意味の理解が不十分であったり、概念が不確かなまま用語や数字を使ったりすることがある。また、脳性疾患等の児童・生徒には、視覚的な情報や複数の情報の処理を苦手とするなどの認知の特性により、知識の習得や言語、数量などの基礎的な概念の形成に偏りが生じている場合がある。このような知識や言語概念等の不確かさは、各教科の学びを深める活動全般に影響することから、思考力等の育成の充実をより一層求めることが重要である。

2 指導内容の設定等

児童・生徒が身体の動きやコミュニケーションの状態等から学習に時間がかかること、自立活動の時間があること、療育施設等において治療や機能訓練等を受ける場合があることなどから、授業時間

が制約されるため、指導内容を適切に設定することが重要である。

「重点を置く事項」には時間を多く配当する必要がある一方で、時間的制約の関係から時間を多く配当できない事項も生じることを踏まえ、指導内容の取扱いに軽重をつけ、計画的に指導することが大切である。学習効果を高めるために必要な事項には、時間を多く配当して丁寧に指導し、別の事項については必要最小限の時間で指導するなど配当時間の調整が必要となる。各教科等の目標と指導内容との関連を十分に研究し、各教科等の内容の系統性や基礎的・基本的な事項を確認した上で、重点の置き方、指導の順序、まとめ方、時間配分を工夫して、指導の効果を高めるための指導計画を作成することが重要である。

3 姿勢や認知の特性に応じた指導の工夫

各教科等において、肢体不自由のある児童・生徒が、効果的に学習をするためには、学習時の姿勢や認知の特性等に配慮して、指導方法を工夫する必要がある。

肢体不自由のある児童・生徒が、学習活動に応じて適切な姿勢を保持できるようにすることは、疲労しにくいだけでなく、身体の手操作等も行いやすくなり、学習を効果的に進めることができる。また、よい姿勢を保持することは、学習内容を理解する点からも重要である。学習活動に応じて適切な姿勢がとれるように、いすや机の位置及び高さなどを調整することについて、児童・生徒の意見を聞きながら工夫するとともに、児童・生徒自らがよい姿勢を保つことに注意を向けるよう日頃から指導することが大切である。

4 自立活動の時間における指導との関連

肢体不自由のある児童・生徒は、身体の動きやコミュニケーションの状態、認知の特性等により、各教科等の様々な学習活動が困難になることが少なくないことから困難を改善・克服するように指導することが必要であり、特に自立活動の時間における指導と密接な関連を図り、学習効果を高めるよう配慮しなければならない。

学習効果を高めるためには、児童・生徒一人一人の学習上の困難について、指導に当たる教師間で共通理解を図り、一貫した指導を組織的に行う必要がある。また、学習上の困難に対し、児童・生徒自身が自分に合った改善・克服の仕方を身に付け、対処できるように指導していくことも大切である。なお、各教科等において、自立活動の時間における指導と密接な関連を図る場合においても、児童・生徒の身体の動きやコミュニケーション等の困難の改善に重点が置かれ過ぎることによって、各教科等の目標を逸脱してしまうことのないよう留意する。

第2節 病弱学級

病弱・身体虚弱学級には、入院中の児童・生徒のために病院内に設けられた学級と、入院は必要としないが病弱又は身体虚弱のために特別な配慮や支援が必要な児童・生徒のために小・中学校内に設けられた学級がある。

通常の学級とほぼ同様の授業内容、授業時数による指導が行われており、加えて、自立活動として、健康状態の維持、回復・改善や体力の回復・向上を図るための指導を行う。

同年代の児童・生徒と関わる機会として、病気の状態等を考慮し、可能な範囲で通常の学級の児童・生徒と直接的又は間接的に活動をともにするため、交流および共同学習を積極的に取り入れることが望ましい。

1 指導内容の精選等

病弱者である児童・生徒は入院や治療、体調不良等のため、学習時間の制約や学習できない期間（学習の空白）などがあるため、学びが定着せず、学習が遅れることがある。また、活動の制限等により学習の基礎となる体験が不足し、理解が難しい場合がある。さらに、病気の状態等も個々に異なっているので、各教科等の指導計画の作成に当たっては、個々の児童・生徒の学習の状況を把握するとともに病気の状態や学習時間の制約、発達の段階や特性等も考慮する。

基礎的・基本的な事項を習得させる視点から指導内容を精選するほか、各教科等の目標や内容との関連性を検討し不必要な重複を避ける、各教科等を合わせて指導する、教科等横断的な指導を行うなど、他教科と関連させて指導する。

各教科等の内容は、前学年までに学習したことを基盤にしているが、児童・生徒の中には、前籍校と教科書や学習進度が違ったり学習の空白があったりするため、学習した事項が断片的になる、学習していない、学習が定着していないといったことがある。前籍校との連携を密にするとともに、各教科等の学年間での指導内容の繋がりや指導の連続性にも配慮して指導計画を作成する必要がある。重要な指導内容が欠落しないよう配慮するとともに、入院期間や病状等を勘案して、指導の時期や方法、時間配分なども考慮して指導計画を作成することが重要である。

2 自立活動の時間における指導との関連

健康状態の改善等に関する内容の指導に当たっては、特に自立活動の時間における指導との密接な関連を図り、学習効果を一層高めるようにすることが大切である。

特に、健康の保持のために、生活リズムを安定し生活を自己管理できるようにするとともに、投薬などについても管理をできるよう指導することが大切である。

各教科等の指導に当たっては、特に、小学校における体育科の「心の健康」、「病気の予防」家庭科の「栄養を考えた食事」及び中学校における保健体育科の「健康な生活と疾病の予防」、「心身の機能の発達と心の健康」、技術・家庭科の「衣食住の生活」等の心身の活動にかかわる内容については、自立活動における「病気の状態の理解と生活管理に関すること。」、「健康状態の維持・改善に関すること。」及び「情緒の安定に関すること。」などの事項との関連を図り、自立活動の時間における指導と相互に補い合いながら学習効果を一層高めるようにする。

3 補助用具や補助的手段、コンピュータ等の活用

児童・生徒の身体活動の制限や認知の特性、学習環境等に応じて、教材・教具や入力支援機器等の補助用具を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにする。

4 病状の変化に応じた指導上の配慮

病気のため、姿勢の保持や長時間の学習活動が困難な児童・生徒については、姿勢の変換や適切な休養の確保などに留意する。

病気の状態の変化や治療方法、生活規制（生活管理）等は、個々の病気により異なる。進行性疾患は病状が日々変化し、急性疾患は入院初期・中期・後期で治療方法等が変わることがある。慢性疾患は健康状態の維持・改善のため常に生活管理が必要である。病気の状態等に応じて弾力的に対応できるようにするためには、医療との連携により日々更新される情報を入手するとともに、適宜、健康観察を行い、病状や体調の変化を見逃さないようにする。

例えば、座り続けることが難しくても、授業を受けるために無理をして座り続ける児童・生徒に、適宜、声をかけて、自ら休憩を取らせたり、姿勢を交換させたりすることが必要である。そのことにより、体調の変化に気付かせ、自ら休憩を求める等の自己管理ができるようにすることが重要である。

第3節 自閉症・情緒障害学級

1 教育課程編成に当たって

自閉症・情緒障害学級における教育課程編成の考え方は、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領に基づく教育課程に準ずることが基本となり、必要に応じて特別支援学校の教育課程を参考にできる。

ただし、自閉症・情緒障害学級では、知的障害を伴わない自閉症の児童・生徒が在籍していることから、知的障害特別支援学校の指導の形態である「各教科等を合わせた指導」ではなく、各教科等別の指導を基本とする。自閉症・情緒障害特別支援学級においては、東京都教育委員会が知的障害特別支援学校に位置付けた「社会性の学習」をそのまま導入することは適切ではなく、障害に配慮した指導として自立活動の時間の指導を設定し、その中で、「社会性の学習」を参考にした自立活動の指導を行うことが望ましい。

- ・ 児童・生徒が主体的に取り組むことができるような活動を設定するとともに、学習活動に見通しをもてるようにしていくことや学習したことの結果を分かりやすくするなどの工夫をして指導する。
- ・ 児童・生徒の障害の状態や実態に応じて、基本的な生活習慣を確立することや正しい言葉のやり取りを獲得すること、自分の意思を適切に伝えること、相手の立場に立って考える等の指導を自立活動の時間における指導との密接な関連を図り指導する。

(1) 自立活動の指導の考え方

自閉症・情緒障害特別支援学級における自立活動の指導は、指導の時間を特設して行うとともに、各教科等と密接な関連をもたせ、学習効果を一層高める指導が行われるようにする。

自立活動は、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編における「自立活動の内容」の6区分27項目から、児童・生徒の障害の状態や発達の段階を捉え、必要な内容を選択して、それぞれの項目を相互に関連付けて指導する。その際、「社会性の学習」の内容についても参考にしながら自立活動で指導することができる。社会性の学習の内容である「対人関係に関する内容」と「ソーシャルスキルに関する内容」の2つを、自立活動の目標及び内容に関連させながら指導する。

(2) 各教科等の指導の考え方

自閉症・情緒障害特別支援学級は、知的障害のない自閉症の児童・生徒を対象としているため、各教科等の指導は、基本的に通常の学級に準ずる内容を実施する。しかし、自立活動の指導の時間を確保する必要があることから、各教科等の授業時数を適宜減ずる必要が生じる。授業時数を減ずるに当たっては、自立活動の指導内容を、児童・生徒の障害特性に応じて検討・精選し、各教科等に必要な指導内容が指導できるように工夫することが重要である。

(3) 交流及び共同学習の考え方

交流及び共同学習を実施することにより、自閉症・情緒障害特別支援学級における各教科等の学習のねらいを、より効果的に達成できる場合がある。また、自立活動で身に付けた対人関係に関する能力や、ソーシャルスキルに関する能力が、通常の学級集団の中で検証することにより、さらに

向上が図られる場合がある。

交流及び共同学習を円滑に実施できるようにするためには、自閉症・情緒障害学級の時間割について、交流及び共同学習を行う通常の学級の時間割を参考に編成することが効果的です。

通常の学級の児童・生徒にとっても交流及び共同学習は、同じ学校の仲間として交友関係を広げ、共に学習に取り組みながら、互いに認め合い、理解し合い、支え合うことの素晴らしさを学ぶ大切な機会とする。

2 特別支援教室や知的障害特別支援学校、関係機関等との連携

自閉症等の児童・生徒の指導を行っている特別支援教室や知的障害特別支援学校と連携し、指導内容・方法についても研究し、教育課程や教育内容・方法を充実させていくことが必要である。

第4章 特別の教科 道徳

特別支援学級は、小学校や中学校に設置された学級であることから、道徳科を、通常の学級と同様に設ける。

第1節 道徳教育の基本的事項

○小学校学習指導要領 第3章 第1 目標

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

○中学校学習指導要領 第3章 第1 目標

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

1 道徳教育の目標

道徳教育は学校の教育活動全体を通じて行う教育活動であり、その目標は学習指導要領第1章総則の第1の2の(2)に「道徳教育や体験活動、多様な表現や鑑賞の活動等を通して、豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努めること。」と示している。

学校における道徳教育は、道徳科を要として学校の教育活動全体を通して行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動のそれぞれの特質に応じて、児童・生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。

2 道徳科の目標

道徳科が目指すものは、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の目標と同様によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことである。その中で、道徳科が学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要としての役割を果たすことができるよう、計画的、発展的な指導を行うことが重要である。

各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させ、統合させたりすることで、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳性を養うことが目標として挙げられている。

また、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動では、それぞれの目標に基づいて教育活動が行われる。これら各教科等で行われる道徳教育は、それぞれの特質に応じた計画によってなされるものであり、道徳的諸価値の全体にわたって行われるものではない。このことに留意し、道徳教育の要である道徳科の目標と特質を捉えることが大切である。

第2節 道徳教育の内容

小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領では、道徳教育の目標を達成するために指導すべき内容項目を次の四本の視点から、「第1学年及び第2学年」、「第3学年及び第4学年」、「第5学年及び第6学年」の学年段階に分けて示している。その視点から内容項目を分類整理し、内容の全体構成及び相互の関連性と発展性を明確にしている。各学年段階の内容は、それぞれの学習指導要領を参考にする。

- A 主として自分自身に関すること
- B 主として人との関わりに関すること
- C 主として集団や社会との関わりに関すること
- D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

第3節 障害の特性に応じた指導計画の作成

指導計画の作成においては、次の内容について配慮をする。

- 1 児童・生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服して、強く生きようとする意欲を高め、明るい生活態度を養うとともに、健全な人生観の育成を図る。
- 2 各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動との関連を密にしながら、経験の拡充を図り、豊かな道徳的心情を育て、広い視野に立って道徳的判断や行動ができるように指導する必要がある。
- 3 知的障害学級においては、一人一人の児童・生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、適切に指導の重点を定め、指導内容を具体化し、体験的な活動を取り入れるなどの工夫を行う。

第4節 障害の特性に応じた配慮事項

1 肢体不自由学級

- (1) 指導計画の作成に当たっては、児童・生徒の心身の障害による心理的特性及び道徳性についての実態を把握し、特に必要と思われる内容項目を重点的に取り上げるなどして、児童・生徒が自己の障害による困難を克服し、健全な人生観、道徳観を身に付けることができるよう配慮する。
- (2) 題材の選定とその取扱いに当たっては、児童・生徒の社会的経験が比較的乏しいことを考慮し、豊かな社会的関わりを通して、自らを自己が所属する集団や一般の社会との関わりの中で捉えることができるよう配慮する。
- (3) 多様な学習場面において道徳的実践力を育成するとともに、それらの経験を統合して、より広い視野に立った道徳的判断や実践ができるよう、各教科、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間、その他の教育活動等との関連を密接に図るよう配慮する。
- (4) 道徳科の指導に関する評価に当たっては、児童・生徒の障害や環境に基づく心理的不適応の問題を考慮して、道徳性の諸様相の変化や指導過程・指導方法に関する評価を適切に行い、次の時間の指導の改善に生かすよう努める。
- (5) 指導に当たっては、①読み物、視聴覚教材等を積極的に取り入れ、②単にそれらの提示のみに終わらせることなく、③話し合いの説話や自己の内面を表現する場の工夫などに努める。

- (6) 家庭や施設、医療機関等との共通理解の下に、相互の密接な連携を図り、内面に根ざした道徳性の育成を一層図るようにする。

2 病弱学級

- (1) 指導計画の作成に当たっては、児童・生徒の障害の状態、生活経験等を考慮して、特に必要な内容項目を重点的に取り上げ、児童・生徒が病弱等による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服して、強く生きようとする健全な人生観を育成する。
- (2) 指導計画の作成に当たっては、各教科等との関連を密接に図り、生活の様々な場面で、可能な限り豊かな体験を積ませて道徳的心情を培い、広い視野に立った道徳的判断や行動ができるようにする。
- (3) 授業時数の制約や社会経験の不足、病弱に起因する精神的不安定などの条件を考慮して、重点的に指導内容を整理して扱う。その観点としては、「児童・生徒の健康状態の改善等に関わるものであること」「病弱の状態にありながらも、自己の内面を強化し、強く生きようとする健全な人生観を導き出すものであること」「好ましい人間関係を育てることによって、社会性を高めることにも役立つものであること」等が挙げられる。
- (4) 指導のねらいを効果的に達成させるため、話し合い、教師の説話、読み物の利用、視聴覚教材の利用、役割演技等の方法を適宜取り入れ、指導を工夫する。この場合、広い範囲から集めた資料を準備し、指導の効果が高められるようにする。
- (5) 指導に当たっては、医療機関、寄宿舎及び家庭との連携を密にし、指導の効果が高められるようにする。

3 自閉症・情緒障害学級

- (1) 指導計画の作成に当たっては、児童・生徒の障害の状態、生活経験等を考慮して、特に必要な内容項目を重点的に取り上げ、児童・生徒が障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服して、強く生きようとする健全な人生観を育成する。
- (2) 指導計画の作成に当たっては、各教科等との関連を密接に図り、生活の様々な場面で、可能な限り豊かな体験を積ませて道徳的心情を培い、広い視野に立った道徳的判断や行動ができるようにする。
- (3) 指導のねらいを効果的に達成させるため、視聴覚教材の利用、役割演技の観察等の方法を適宜取り入れ、指導を工夫する。
- (4) 指導に当たっては、指導内容を学校や学級の目標として望ましい行動を視覚的に提示して理解させ、即時評価を取り入れながらきまり等を守ろうとする態度を育むことが有効である。また、全ての教育活動を通して「約束やきまりを守ることができた。」「みんなのために役に立つことができた。」などという成功体験を積み、道徳的实践力を身に付けさせることが大切である。
- (5) 家庭や施設、医療機関等との共通理解の下に、相互の密接な連携を図り、障害の特性に応じた指導を取り入れながら道徳性の育成を一層図るようにする。

4 知的障害学級

知的障害特別支援学校の教育課程に基づき編成する場合においても、道徳科の時間を設けて指導を行うことができる。特別支援学校学習指導要領及び東京都立特別支援学校の教育課程編成基準・資料を参考にして指導計画を作成する。

配慮事項は次のとおり。

(1) 道徳科を設ける場合には、各教科等における道徳教育と密接な関連を保つようにする。また、設置校に合わせて、保護者や地区の参観者に授業を公開する日を設けるなどして、理解啓発に努める。

(2) 道徳科を設けず、各教科等を合わせた指導として行う場合においても、道徳科の内容が適切に含まれるようにし、全体として道徳教育の目標が達成されるよう配慮する。

日常生活の指導、生活単元学習の中に、道徳科の内容を捉える多くの機会や場がある。指導計画の作成の際に、道徳科の内容を適切に押さえ、効果的な指導ができるようにすることが重要である。内容によっては、いずれの指導の形態の中でも繰り返し指導することも必要である。

(3) 児童・生徒の毎日の生活は、学校、家庭、施設及び地域社会に広がっており、それぞれの場において、様々な道徳教育上の影響を受けていることを十分考慮して指導を行う。

第5章 外国語活動

第1節 肢体不自由学級、病弱学級及び自閉症・情緒障害学級

肢体不自由者又は病弱者である児童に対する教育を行う特別支援学校の小学部第3学年及び第4学年に外国語活動が新設された。外国語活動の目標、内容及び指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校学習指導要領に準ずることとしている。

○小学校学習指導要領 第4章

第1 目標

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。
- (2) 身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。
- (3) 外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

1 指導内容の精選などによる配慮事項

個々の児童の障害の状態や興味・関心等を考慮して、適切な指導内容の精選に努めたり、重点の置き方等を工夫したりする。

2 指導計画作成の留意点

指導に当たっては、自立活動の指導との関連に留意する。外国語活動の目標の一つは、児童が外国語を用いて主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことである。特別支援学級の児童については、それぞれ障害を有していることから、外国語を用いたコミュニケーションにおいても、様々な困難が生じる場合があるため、自立活動との関連を図った指導が重要になる。自立活動における指導との密接な関連を保ち、学習効果を一層高めるようにする。

第2節 知的障害学級

○特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第4章

第2款 知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校

第1 目標

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語や外国の文化に触れることを通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語を用いた体験的な活動を通して、日本語と外国語の音声の違いなどに気付き、外国語の音声に慣れ親しむようにする。
- (2) 身近で簡単な事柄について、外国語に触れ、自分の気持ちを伝え合う力の素地を養う。
- (3) 外国語を通して、外国の文化などに触れながら、言語への関心を高め、進んでコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

知的障害のある児童においても、例えば、外国語の歌詞が一部含まれている歌を聞いたり、外国の生

活の様子を紹介した映像を見たりするなど、日常生活の中で外国の言語や文化に触れる機会が増えてきていると言える。このため、小学校中学年へ導入された外国語活動を踏まえながら、知的障害のある児童の実態を考慮し、外国語に親しんだり、外国の言語や文化について体験的に理解や関心を深めたりしながら、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成することが重要である。

1 指導計画作成の留意点

- (1) 外国語活動においては、言語やその背景にある文化に対する関心をもつよう指導するとともに、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を行う際には、英語を取り扱うことを原則とする。
- (2) 単元や題材など、内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、具体的な課題等を設定し、児童が外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、コミュニケーションのよさを感じながら活動を行い、英語の音声や語などの知識を、二つの領域における実際のコミュニケーションにおいて活用する学習の充実を図る。
- (3) 外国語活動の指導を行う場合は、第3学年以降の児童を対象とし、国語科の3段階の目標及び内容との関連を図る。
- (4) 主として言語や文化に関する内容の指導については、コミュニケーションに関する内容との関連を図るようにすること。その際、言語や文化については体験的な理解を図ることとし、指導内容が必要以上に細部にわたったり、形式的になったりしないようにする。
- (5) 指導内容や活動については、児童の興味や関心に合ったものとし、国語科や音楽科、図画工作科などの他教科等で児童が学習したことを活用するなどの工夫により、指導の効果を高めるようにする。
- (6) 授業を実施するに当たっては、ネイティブ・スピーカーや英語が堪能な地域人材などの協力を得る等、指導体制の充実を図るとともに、指導方法を工夫する。
- (7) 音声を取り扱う場合には、視聴覚教材を積極的に活用し、その際、使用する視聴覚教材は、児童、学校及び地域の実態を考慮して適切なものとする。
- (8) 道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、道徳科に示す内容について、外国語活動の特質に応じて適切な指導をする。

第6章 総合的な学習の時間

第1節 肢体不自由学級、病弱学級及び自閉症・情緒障害学級

特別支援学級は、小学校や中学校に設置された学級であることから、総合的な学習の時間において同様に設けることが適切である。

○小学校学習指導要領 第5章(中学校学習指導要領は第4章)

第1 目標

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

1 授業時数

小学校3年生以上では70時間、中学校1年生では50時間、2、3年生では70時間を標準と示されている。特別支援学級ではそれを踏まえ、また、各学校の全体計画及び年間計画、学級の実態を踏まえ、年間時数を適切に定める。

2 特別支援学級での展開の形態

学習活動の構想に当たっては、学校全体の「総合的な学習の時間」の内容と十分に調整を図り、何をどう展開するかを考えることが大切である。次の展開の形態がある。

- (1) 特別支援学級独自に時間を設定
- (2) 通常の学級との交流及び共同学習
- (3) 学校全体や学年の内容に対応して共に行う活動
- (4) 地域の特別支援学級と合同で行う活動 等が考えられる。

3 障害の特性に応じた配慮事項

- (1) 特別支援学級に在籍する児童・生徒の障害の種類や程度、発達の段階や特性等は多様であることから、一人一人の児童・生徒の実態に応じ、補助用具や補助手段、コンピュータ等の情報機器を適切に活用する。
- (2) 体験活動としては、例えば、自然にかかわる体験活動、ボランティア活動など社会と関わる体験活動、ものづくりや生産、文化や芸術に関わる体験活動、交流及び共同学習などが考えられるが、これらの体験活動を展開するに当たっては、児童・生徒をはじめ教職員や外部の協力などの安全確保、健康や衛生等の管理に十分配慮する。

第2節 知的障害学級

1 障害の特性に応じた配慮事項

小学校又は中学校における総合的な学習の時間の目標、各学校において定める目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、それぞれの小学校学習指導要領第5章又は中

学校学習指導要領第4章に示すものに準ずるほか、次に示すところによるものとする。

○特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第5章

- 1 児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等を十分考慮し、学習活動が効果的に行われるよう配慮すること。
- 2 体験活動に当たっては、安全と保健に留意するとともに、学習活動に応じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を行うよう配慮すること。
- 3 知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校中学部において、探究的な学習を行う場合には、知的障害のある生徒の学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいことなどを踏まえ、各教科等の学習で培われた資質・能力を総合的に関連付けながら、具体的に指導内容を設定し、生徒が自らの課題を解決できるように配慮すること。

(1) 学習活動が効果的に行われるための配慮

特別支援学級に在籍する児童・生徒の障害の種類や程度、発達の段階や特性等は多様であることから、一人一人の児童・生徒の実態に応じ、補助用具や補助手段、コンピュータ等の情報機器を適切に活用する。

(2) 体験活動に当たっての配慮

例えば、自然にかかわる体験活動、ボランティア活動など社会と関わる体験活動、ものづくりや生産、文化や芸術に関わる体験活動、交流及び共同学習などが考えられるが、これらの体験活動を展開するに当たっては、児童・生徒をはじめ教職員や外部の協力者などの安全確保、健康や衛生等の管理に十分配慮する。

(3) 学習上の特性への配慮

総合的な学習の時間は、探究的な学習のよさを理解すること、実社会や実生活の中から問いを見だし解決していくこと、探究的な学習に主体的・協働的に取り組めるようにすることなどが求められる。その際に、知的障害のある生徒の学習上の特性として、抽象的な内容が分かりにくいことや、学習した知識や技能が断片的になりやすいことなどを踏まえ、実際の生活に関する課題の解決に応用されるようにしていくためには、具体の場面や物事に即しながら段階的な継続した指導が必要になる。そのため、各教科等の学習で培われた資質・能力を明確にし、それらを総合的に関連付けながら、個別指導計画に基づき、生徒一人一人の具体的な指導内容を設定し、生徒が自らの課題を解決できるように配慮する。

2 生活単元学習との関連

生活単元学習は、児童・生徒が生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するものである。そのため、生活単元学習の学習活動は、児童・生徒の生活的な目標や課題に沿って組織されることが求められる。

これに対して、総合的な学習の時間は、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康、などの横断的・総合的な課題、児童・生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて学校・学級の実態に応じた学習活動を行うものである。

生活単元学習は、あくまで「各教科等を合わせた指導」の形態であり、総合的な学習の時間に置き換えることはできない。

第7章 特別活動

特別支援学級の特別活動は、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領に基づいて指導を行う。特別の教育課程による場合は、特別支援学校学習指導要領及び東京都立特別支援学校の教育課程編成基準・資料を参考にして指導計画を作成する。その際、通常の学級と同じ目標・内容等とともに、次のことを参考にする。

小学校又は中学校の特別活動の目標、内容及び指導計画の作成と内容の取扱いについては、それぞれ小学校学習指導要領第6章又は中学校学習指導要領第5章に示すものに準ずるほか、次に示すところによるものとする。

○特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第6章

- 1 学級活動においては、適宜他の学級や学年と合併するなどして、少人数からくる種々の制約を解消し、活発な集団活動が行われるようにする必要があること。
- 2 児童又は生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、集団活動を通して小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を行ったり、地域の人々などと活動を共にしたりする機会を積極的に設ける必要があること。その際、児童又は生徒の障害の状態や特性等を考慮して、活動の種類や時期、実施方法等を適切に定めること。
- 3 知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校において、内容の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況及び経験等に応じて、適切に指導の重点を定め、具体的に指導する必要があること。

1 授業時数

特別活動として授業時数とするのは、学級活動のみである。

なお、特別活動(学級活動)の年間総時数は、小学校1年生が34単位時間、2年生以上が35単位時間を標準と示されている。中学校も同様に35単位時間となる。

2 学級活動の充実

(1) 基本的な生活習慣の形成

日常生活での基本的な生活習慣における自己の課題に気付き、改善に向けて自ら目標を立てて努力し、主体的に取り組むなどの活動が中心となる内容である。

例えば、児童・生徒の実態や発達の段階に即して、適切な情報や資料を活用することにより、自己の生活上の課題に気付き、基本的な生活習慣を形成することが大切であることを理解するとともに、基本的な生活習慣を身に付けるための活動が考えられる。基本的な生活習慣については、改善の必要性を強く感じ、日常の生活の中で繰り返しやってみることが習慣化へとつながると考えられる。活動の振り返りを大切にして、どうすれば改善できるかを繰り返し考えることで日常化を図ることや、成果を実感して実践への意欲を高めるようにする。

また、持ち物の整理整頓や衣服の着脱、挨拶、言葉遣いなどの基本的な生活習慣に関わる課題は、幼稚園・保育所等との接続に配慮し、児童・生徒の実態に応じて適切に指導することが大切である。具体的な資料を活用して児童・生徒の理解を深めるなどの工夫をし、日常生活の実践に結び付く効果的な指導を行うよう配慮する。挨拶をはじめとして、社会の形成者として身に付けるべきル

ールやマナーを指導する際には、児童・生徒の規範意識の醸成に努め、相手を尊重する意識をもって行動することができるようにすることも重要である。

(2) 一人一人のキャリア形成と自己実現

特別活動を要として、学校の教育活動全体を通してキャリア教育を適切に行うことが、平成 29 年 3 月告示の小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領総則において示され、キャリア教育の視点からの小・中・高等学校のつながりが明確になるよう整理された。

この内容は、個々の児童・生徒の将来に向けた自己実現に関わるものであり、一人一人の主体的な意思決定に基づく実践にまでつなげることをねらいとしている。キャリア教育は、教育活動全体の中で基礎的・汎用的能力を育むものであることから、夢をもつことや職業調べなどの固定的な活動だけにならないようにすることが大切である。

例えば次のとおり資質・能力を育成することが考えられる。

- 働くことや学ぶことの意義を理解するとともに、自己のよさを生かしながら将来への見通しをもち、自己実現を図るために必要なことを理解し、行動の在り方を身に付けるようにする。
- 自己の生活や学習の課題について考え、自己への理解を深め、よりよく生きるための課題を見だし、解決のために話し合って意思決定し、自己のよさを生かしたり、他者と協力したりして、主体的に活動することができるようにする。
- 現在及び将来にわたってよりよく生きるために、自分に合った目標を立て、自己のよさを生かし、他者と協働して目標の達成を目指しながら主体的に行動しようとする態度を養う。

3 交流及び共同学習の推進

特別支援学級においては、特別活動を通して、通常の学級の児童・生徒と交流を図り、自主性を育て、互いに協力し合う態度を養い、よい習慣を形成できるようにすることが大切である。

また、通常の学級の児童・生徒だけではなく、近隣の特別支援学級や特別支援学校、地域社会の人々との交流についても積極的に推進していくことが重要である。

4 障害の特性に応じた配慮事項

児童・生徒一人一人の知的障害の状態や経験等に応じた指導の重点を明確にし、具体的なねらいや指導内容を設定することが重要である。その際、特に、生活に結び付いた内容を、実際の場面ですべて具体的な活動を通して指導することが必要である。

(1) 学級活動における集団の構成に当たっての配慮

適宜他の学級や学年と合併するなどして、少人数からくる種々の制約を解消し、活発な集団活動が行われるようにする。

(2) 交流及び共同学習や活動を共にする際の配慮

児童・生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性を育むために、集団活動を通して交流及び共同学習を行ったり、地域の人々などと活動を共にしたりする機会を積極的に設ける必要があること。その際、児童・生徒の障害の状態や特性等を考慮して、活動の種類や時期、実施方法を適切に定める。

例えば、クラブ活動(小学校のみ)、委員会活動は、各学校に合わせて時間を設けて指導をすることが適切である。

(3) 知的障害特別支援学級における児童・生徒への配慮事項

特別活動の内容の指導においても、児童・生徒一人一人の知的障害の状態、生活年齢、学習状況及び経験等に応じた指導の重点を明確にし、具体的なねらいや指導内容を設定することが重要である。その際、特に、児童・生徒の理解に基づく、生活に結び付いた内容を、実際の場面で具体的な活動を通して指導することが必要である。

例えば、学級活動においては、児童・生徒間の望ましい人間関係が形成できるように、友達への関わり方について、具体の場面を取り上げて学習することや、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画できるように、学校生活に必要な係を分担し、児童・生徒が実際の活動に責任をもって取り組めるようにするなど、主体的、実践的な態度を育てることが大切である。

また、中学校においては、進路の選択などの指導に当たっては、産業現場等の実習と関連させ、実際の仕事等を体験することで、将来のことについて具体的にイメージをもち考えるきっかけとすることができるようになることが大切である。

5 特別活動と各教科等との関連

集団活動を充実するためには、各教科等の学習で獲得した関心・意欲、知識や技能などが、集団活動の場で総合的に生かされ、発揮されなければならない。また、集団活動を通して培われた自主的・実践的な態度が、各教科等により影響を与えることも多い。このように各教科等と特別活動は、互いに支え合い、補い合う関係にある。その意味で、特別活動全体の目標を達成し、ひいては各学校の教育目標をよりよく実現するために、特別活動と各教科等との関連を十分図って計画し、指導することが大切である。

第8章 自立活動

小学校学習指導要領第1章第4 2(1)において、特別支援学級において実施する特別の教育課程について次のように示している。(中学校学習指導要領においても同様)

2 特別な配慮を必要とする児童への指導

(1) 障害のある児童などへの指導

イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。

(ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。

特別支援学級においては、児童・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及び技能、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ねらいとした、特別支援学校学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れることを規定した。

自立活動の内容は、各教科等のようにその全てを取り扱うものではなく、個々の児童・生徒の障害の状態等の的確な把握に基づき、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項目を選定して取り扱うものである。よって、児童・生徒一人一人に個別指導計画を作成し、それに基づいて指導を展開する必要がある。

指導計画を作成するに当たっては、特別支援学校学習指導要領及び東京都立特別支援学校の教育課程編成基準・資料を参考にする。

第1節 自立活動の目標及び内容

自立活動の目標及び内容は、特別支援学校学習指導要領第7章に示されている。自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成しており、それらの代表的な要素である27項目を「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」及び「コミュニケーション」の6つの区分に分類・整理したものである。自立活動の内容は、6つの区分の下に、それぞれ3～5の項目を示してある。

ここで示す自立活動の「内容」は、個々の児童・生徒に設定される具体的な「指導内容」の要素となるものである。したがって、具体的な指導内容は、個々の児童・生徒の実態把握に基づき、自立を目指して設定される指導目標を達成するために、必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定されるものである。学習指導要領の各教科等における指導内容と異なり、全てを指導すべきものとして示されていないものではないことに十分留意する。

自立活動の目標と内容を以下に示す。

自立活動の目標と内容（特別支援学校学習指導要領より）

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。

第2節 個別指導計画の作成と内容の取扱い

自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、教育活動全体を通じて適切に行う必要がある。そのためには、個々の児童・生徒の障害の状態や発達の段階等を的確に把握し、指導の目標を設定し、具体的な指導内容を示した個別指導計画に基づいて行わなければならない。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編においては、実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例を示している。この「流れ図」を作成・活用するなどしながら、個別指導計画に基づいて指導を行う。

実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの大まかな流れは次のとおりである。

1 児童・生徒の実態を把握する

児童・生徒の障害の状態は、一人一人異なっている。自立活動では、それぞれの障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服することを目的にしているため、必然的に一人一人の指導内容・方法も異なってくる。個々の児童・生徒について、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの的確な把握が求められる。

また、児童・生徒のできないことばかりに注目するのではなく、できることにも着目することが望ましい。

【実態把握の具体的な内容】

- ・ 病気の有無や状態
- ・ 生育歴
- ・ 基本的な生活習慣
- ・ 人とののかかわり
- ・ 心理的な安定の状態
- ・ コミュニケーションの状態
- ・ 対人関係や社会性の発達
- ・ 身体機能
- ・ 視機能
- ・ 聴機能
- ・ 知的発達や身体発育の状態
- ・ 興味・関心
- ・ 障害の理解に関すること
- ・ 学習上の配慮事項や学力
- ・ 特別な施設・設備や補助用具(機器を含む。)の必要性
- ・ 進路
- ・ 家庭や地域の環境
- 等

【実態把握の方法】

- ・ 日常の行動観察
- ・ 教師間の情報交換
- ・ 保護者からの情報収集
- ・ 引継資料の活用
- ・ 専門機関からの情報収集
- ・ 諸検査の活用
- 等

それぞれの方法の特徴を十分に踏まえながら、目的に即した方法を用いることが大切である。

なお、個人情報を含む情報の適切な管理については十分に留意する必要がある。

2 情報を整理する

実態把握のために収集した情報を整理する。障害名のみによって特定の指導内容に偏ることがないように、対象となる児童・生徒の全体像を捉えて、自立活動の6区分 27 項目に即して整理する。

また、これまでの学習状況を踏まえ、学習上又は生活上の困難さを把握する視点で整理する。その際、学習上又は生活上の難しさだけでなく、既にできていること、支援があればできることなども記載することが望ましい。

そして、児童・生徒の生活年齢や学校で学ぶことのできる残りの年数を視野に入れた整理をする。例えば、児童・生徒の1年後の姿をイメージしたり、卒業までにどのような力を、どこまで育むとよいのかを想定したりして整理することが大切である。

3 指導すべき課題を焦点化する

実態を把握するために整理することで、指導開始時点までの学習の状況から、児童・生徒の「できること」「もう少しでできること」「援助があればできること」「できないこと」などが明らかになる。

指導開始時点での課題を焦点化していくに当たって、指導目標の設定に必要な課題、中心となる課題を選定していく。そのためには、何に着眼して課題の焦点化を行うかという視点を学級内で整理し共有することが必要である。対象となる児童・生徒の現在の姿のみにとらわれることなく、そこに至る背景や、指導可能な残りの在学期間、数年後や卒業後までに育みたい力との関係など、児童・生徒の中心的な課題を整理する視点を明確にする。

指導すべき課題として抽出された課題については、課題同士の関連、指導の優先、指導の重点の置き方等について検証していくことが大切である。一つ一つの課題は、単独で生じている場合も考えられるが、相互の課題が関連している場合もある。関連の仕方には、原因と結果の関係、相互に関連し合う関係などが見られる。こうした因果関係等を整理していくことで、他の多くの課題と関連している課題の存在や、複数の課題の原因となっている課題の存在などに注目しやすくなる。また、中心的な課題に対する発展的な課題の見通しなどももちやすくなる。

このような分析や整理を進めていくためには、特定の教師だけに任せることなく、複数の教師で検討するシステムを構築していくことが望まれる。

4 指導目標を設定する

個々の児童・生徒の実態把握に基づいて、在籍期間、学年などの長期的な観点に立った目標とともに、当面の短期的な観点に立った目標・方法を定めることが、自立活動の指導の効果を高めるために必要である。この場合、児童・生徒の障害の状態等は変化し得るものであるので、特に長期の目標については、今後の見通しを予測しながら指導の目標を適切に変更し得るような弾力的な対応が必要である。

長期的な観点に立った指導の目標を達成するためには、児童・生徒の実態に即して必要な指導内容を段階的、系統的に取り上げることが大切である。すなわち、段階的に短期の指導の目標が達成され、それがやがては長期の指導の目標の達成につながるという展望が必要である。

なお、小学校から中学校へと継続的に指導していく過程で、指導内容の重複や欠落がないように、個人ファイルなどによって児童・生徒の指導記録の管理を適切に行うとともに、それまでの指導の蓄積効果を生かすようにすることも重要である。

5 具体的な指導内容を設定する

具体的な指導内容を設定するに当たっての配慮事項は次のとおりである。

- (1) 児童・生徒が興味をもって主体的に取組み、成就感を味わうとともに自己を肯定的に捉えることができるような指導内容
 - ア 児童・生徒にとって課題が容易であったり、難し過ぎたりしないように配慮する。
 - イ 指導の段階を細分化するとともに、児童・生徒の興味を引きそうな教材・教具を準備したり、賞賛や激励を適宜行ったりするなどして、児童・生徒の主体性や意欲を高める工夫をする。
 - ウ 自分の目標を自覚させ、課題の達成度を自分自身で理解させることで、児童・生徒が成就感を味わえるように配慮する。
 - エ 自己を肯定的に捉えられるように指導する。
- (2) 児童・生徒が、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲を高めることができるような指導内容
- (3) 児童・生徒の発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって、遅れている側面を補うことがで

きるような指導内容

- (4) 児童・生徒が、活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容

ア 児童・生徒自ら環境に働きかける力を育むには、自ら行おうとする活動について、適した場所の選択、不要なものの除去、明かりや音などの室内環境の調整、道具や補助用具の選択と配置などに気を付け、実際に身の回りの環境を整える事ができるように段階的に指導する。

イ 自分だけで活動しやすい環境がつかれない場合は、周囲の人に依頼して環境を整えていく。この場合、単に依頼の仕方を教えるだけではなく、調整のために再度依頼する場面などを体験的に学習する必要がある。さらに、他者に支援を依頼する経験だけでなく、他者に支援を行う経験をする場面の指導も大切である。

6 評価

自立活動における児童・生徒の学習の評価は、実際の指導が個々の児童・生徒の指導目標に照らしてどのように行われ、児童・生徒がその指導目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにするものである。

また、児童・生徒がどのような点でつまずき、それを改善するためにどのような指導をしていけばよいかを明確にしようとするものでもある。

自立活動の指導は、教師が児童・生徒の実態を的確に把握した上で個別指導計画を作成して行われるが、計画は当初の仮説に基づいて立てた見通しであり、児童・生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものである。したがって、児童・生徒の学習状況や指導の結果に基づいて、適宜修正を図らなければならない。

指導の結果や児童・生徒の学習状況の評価するに当たっては、指導目標を設定する段階において、児童・生徒の実態に即し、その到達状況を具体的に捉えておくことが重要である。例えば、中学校の生徒について、「自分の病気を理解する」ことを指導目標とした場合、「学校での健康状態の把握において、平熱などの通常の状態を知り、シートに記入しながら、自ら不調に気付く」というように、生徒の生活年齢や病気の状態、将来の進路や生活の場等との関係において、どのような場を想定し、何を、どのような方法で理解させるのかを明らかにしておく必要がある。また、「1週間のうちに2回検温をし忘れることがあった」など、その生徒の具体的な行動や観察できる状態として評価が可能になるように工夫することが必要である。

評価は児童・生徒の学習評価であるとともに、教師の指導に対する評価でもある。教師には、評価を通して指導の改善が求められる。したがって、教師自身が自分の指導の在り方を見つめ、児童・生徒に対する適切な指導内容・方法の改善に結び付けることが求められる。

指導目標を達成するための学習は、一定期間にわたって行われるが、その間においても、児童・生徒が目標達成に近付いているか、また、教材・教具などに興味をもって取り組んでいるかなど、児童・生徒の学習状況の評価し、指導の改善に日ごろから取り組むことが重要である。こうした学習状況の評価に当たっては、教師間の協力の下で、適切な方法を活用して進めるとともに、多面的な判断ができるように、必要に応じて外部の専門家や保護者等と連携を図っていくことも考慮する必要がある。また、保護者には、学習状況や結果の評価について説明し、児童・生徒の成長の様子を確認してもらうとともに、学習で身に付けたことを家庭生活でも発揮できるよう協力を求めることが大切である。

評価は、児童・生徒にとっても、自らの学習状況や結果に気づき、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習への意欲や発達を促す意義がある。自立活動の指導においては、児童・生徒が、自分の障害と向き合うことが多くなる。障害のある自分を知り、受け止め、それによる困難を改善しようとする意欲をもつことが期待される。したがって、自立活動の時間においても、学習前、学習中あるいは学習後に、児童・生徒の実態に応じて、自己評価を取り入れることが大切である。

第3節 特別支援学級における自立活動の取扱い

小学校及び中学校等の特別支援学級においては、児童・生徒の障害の状態等を考慮すると、小学校又は中学校の教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当ではなく、特別支援学校学習指導要領に示されている自立活動等を取り入れた特別の教育課程を編成する必要性が生じる場合がある。このため、学校教育法施行規則には、特別支援学級において、「特に必要がある場合には、特別の教育課程によることができる」ことを規定している(学校教育法施行規則第138条)。

この規定を受けて、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領では、特別支援学級において特別の教育課程を編成する場合に、「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。」と示されている。

特別支援学級においては、自立活動の指導計画の作成に当たり、特別支援学校学習指導要領に示されている6区分27項目を参考にして、個々の児童・生徒の障害の状態や発達の程度等に応じて内容を選定し、教育課程の中に位置付ける。

このことは、あくまで個々の実態把握に基づいた個別指導計画に関連する内容を選択するということで、項目全てを指導するというわけではない。

指導の形態も、自立活動の時間を特設して行うか、各教科や各教科等を合わせた指導の中で行うのかなど、学級を構成する児童・生徒集団の状況により適切に編成する。

自立活動の時間を特設する必要があると判断された場合でも、学級全体で同一課題を設定して指導することは望ましくなく、小集団や個別指導の場を設定し、個々の課題に応じた題材や教材、指導方法、教師の適切な配置などを工夫する必要がある。

第9章 交流及び共同学習

第1節 家庭や地域との連携

1 家庭や地域社会との連携及び協働と世代を越えた交流の機会

○小学校学習指導要総則領第1章第5(中学校学習指導要領も同様)

2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

ア 学校がその目的を達成するため、学校や地域の実態等に応じ、教育活動の実施に必要な人的又は物的な体制を家庭や地域の人々の協力を得ながら整えるなど、家庭や地域社会との連携及び協働を深めること。また、高齢者や異年齢の子供など、地域における世代を越えた交流の機会を設けること。

それまで、「家庭や地域社会との連携及び学校相互の連携や交流」としていた項目を「家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携」に改訂した。家庭や地域社会との連携及び協働や交流と学校間及び障害のある児童・生徒等との交流及び共同学習を分けて示した。

これからの時代に求められる教育を実現していくためには、児童・生徒が必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。

第2節 交流及び共同学習

イ 他の小学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、中学校(中学校学習指導要領では、小学校)、高等学校、特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること。

1 交流及び共同学習のねらい

交流及び共同学習は、特別支援学級に通う児童・生徒にとっても、通常の学級の児童・生徒や地域に暮らす様々な人々と理解し合うための絶好の機会であり、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、大きな意義を有する。

また、学校卒業後においても、特別支援学級に通う障害のある児童・生徒にとっては、様々な人々と共に助け合って生きていく力となり、積極的な社会参加につながるとともに、通常の学級の児童・生徒にとっては、障害のある人に自然に言葉をかけて手助けをしたり、積極的に支援を行ったりする行動や、人々の多様な在り方を理解し、障害のある人と共に支え合う意識の醸成につながる。

交流及び共同学習は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面がある。交流及び共同学習は、この二つのねらいを重視しながら進めていく必要がある。この二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進していく必要がある。

2 交流及び共同学習の方法

交流の方法としては、直接的な交流と間接的な交流がある。

直接的な交流では、相互が同一の場で活動するものとして各教科等の授業、学校行事やクラブ活動、さらに給食や清掃の参加なども考えることができる。

間接的な交流では、学年だより・学級だより、児童・生徒の絵画や写真の(巡回)展示会、文通や作

品の交換、コンピュータや情報通信ネットワークなどを利用してコミュニケーションを深めることが考えられる。

(2) 交流及び共同学習の交流先

ア 通常の学級との交流

イ 地域の人々との交流

ウ 特別支援学校、他の特別支援学級との交流

交流及び共同学習の定義からすると、これまでの特別支援学級において「交流教育」の名称で実践されてきた、特別支援学級間や、特別支援学級と特別支援学校との交流活動は、障害のある児童・生徒相互の活動であるが、その内容は、障害のない児童・生徒との活動への橋渡しをするものとして位置付けを見直し、交流及び共同学習と発展・充実させていく必要がある。

3 交流及び共同学習の計画・実施に当たっての留意事項

交流及び共同学習は、各教科や特別活動などで実施されるが、効果的に進めるためには次のような点に留意する必要がある。

(1) 指導計画作成上の留意事項

ア 交流及び共同学習の実施、事前の準備、実施後の振り返りについて、年間指導計画に位置付け、計画的・継続的に取り組む。共同学習を計画する場合は、特別支援学級と通常の学級それぞれの各教科等の年間指導計画に内容及びねらいを位置付ける。

イ 児童・生徒の障害の状況、興味・関心、発達の段階、本人の集団への適応の状態を十分に考慮し、安全に活動できる内容を設定する。

ウ 学校行事における交流では、儀式的行事のほか、健康・体育的行事(交通安全教室、運動会など)、行事(学芸会、展覧会など)、小学校では、遠足・集団宿泊的行事(遠足、移動教室など)、中学校では、旅行・集団宿泊、勤労生産・奉仕的行事(地域清掃活動など)が挙げられる。

交流の方法としては、該当学年の学級の児童・生徒集団に入る方法、特別支援学級の全学年がある一つの学年にまとまって入る方法がある。児童・生徒の実態、それぞれの行事の特質や内容などを考慮して方法を決定する。

エ 教科等においては、本人の障害の状態や心身の発達の段階等を十分に考慮することはもちろん、通常の学級における各教科等のねらいや学習内容、進捗の状況などを十分に考慮し、交流の時間にその目的を十分に達成できるようにすることが重要である。

通常の学級の児童・生徒とともに学習する中で特別支援学級の児童・生徒が各教科等のねらいを達成しつつ、十分な満足感や成就感が得られるような活動を計画し、進めることが大切である。特に、総合的な学習の時間では、その趣旨から見た場合、児童・生徒が主体的に活動する場面が多く含まれていることから、活動内容のほか活動水準や安全面にも十分に留意する必要がある。

オ 地域の人々との交流及び共同には、PTAをはじめ学校の近隣の人々とのかわりが考えられる。各教科、道徳科、特別活動、総合的な学習の時間の展開において、地域の人々を招いたり、地域の商店や工房など校外に出かけて行ったりする場合がある。この場合、事前に趣旨や交流内容、児童・生徒との関わり方や配慮など、十分に連携を図っておくことが重要である。また、特に校外で学習する場合は、緊急時の対応など綿密な計画を作成しておくことが大切である。

カ 特別支援学校との交流では、双方の学校間で十分に連絡を取り合い、指導計画に基づく内容や方法を事前に検討し、各学校や障害のある児童・生徒一人一人の実態に応じた配慮を行うなどして、計画的・組織的に継続した活動を実施することが大切である。

また単に行事等の交流のみでなく、各教科等に位置付けた共同学習による成果も考えた活動を設定していくことも大切である。

キ 他校の特別支援学級との交流は、障害に配慮した環境の下で共に活動できる内容が設定さ

れ、児童・生徒が十分に成就感を得られる活動が展開できる利点がある。

活動例としては、特別支援学級連合運動会、合同遠足などの行事のほか、教科や特別活動、生活単元学習、作業学習などを合同で行うものが挙げられる。これらの実施については、事前指導段階から交流校相互で綿密な連携を図り、初期の目的を達成することができるようにすることが大切である。ただし、合同行事の練習等に多くの時間が割かれ、児童・生徒負担や授業時数の減少が生じないようにすることに留意する。

(2) 実施に当たっての留意事項

ア 交流及び共同学習を計画する場合には、交流先の関係者と互いにその必要性、意義等について十分に理解し合う。打合せを年間計画に位置付けるなどの工夫をする。

イ 事前に、保護者に対しても、学校だよりや保護者説明会の場合などを活用して説明や情報提供を行うことで、障害者に対する理解や交流及び共同学習の意義についての理解を深める。児童・生徒に対しては、事前学習において、活動の意義やねらいを明確にしておくことで、実際の活動において児童・生徒が主体的に取り組むことにつなげる。

イ 新たな場面で混乱することが予想される児童・生徒の場合には、事前に活動内容や方法を十分に説明したり、手順を視覚的に示したりする配慮をするとともに、途中での変更をできるだけ行わないように努める。

ウ 一人一人の障害の特性に応じて、学習環境を整えたり、使用する教材を工夫したりする。

エ 交流及び共同学習を実施するに当たって、児童・生徒の実態や個別の課題、その時の活動のねらいや内容によっては、学級全員の児童・生徒が参加する場合もあれば、学級の一部の児童・生徒だけが参加する場合もあることを、あらかじめ児童・生徒や保護者にも説明し理解を促しておくことが必要である。

オ 実施後の学校外の生活においても、児童・生徒の意識や行動の変容を促すことにつながることから、通常の学級担任、教科担任等との連携を十分とるとともに、実施の成果について、通常の学級の児童・生徒、保護者へ説明する機会を設け、理解啓発を充実させる。

(3) 評価に当たっての留意事項

ア 交流及び共同学習の評価は、障害の有無にかかわらず、共生社会を形成する一員として、相互に互いの人格と個性を認め尊重し、支え合うことなどの心情や態度を育むことができているかの視点からの評価に努める。

イ 教育課程に位置付けた各教科等の目標に照らして児童・生徒に身に付いた資質・能力を評価するなど、教育課程に照らして適切な学習評価の在り方について関係者で打ち合わせしておくことが重要である。

ウ 評価は、交流及び共同学習の学習場面における児童・生徒の意識や態度の変容だけでなく、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成の観点から、学校や地域での生活も含めて、児童・生徒の変容を可能な限り幅広く、総合的に把握する。通常の学級、特別支援学級それぞれの学級において評価を行い、指導要録に記載することが望ましい。

エ 交流及び共同学習の評価で、細かな部分についての評価が必要な場合は、特別支援学級の担任が付き添い、評価を行う。

4 指導体制の整備

通常の学級などとの交流を円滑に進めるためには、各学校又は各学級の教育計画に交流及び共同学習を明確に位置付けることが重要である。学校全体の計画においても配慮しながら、児童・生徒の実態を十分に考えて活動を行っていく必要がある。

特別支援学級は小学校・中学校の学級の一つであり、通常の学級と同様、適切に運営していくためには全ての教師の理解と協力が必要である。学校運営上の位置付けが曖昧になり、学校組織の中で孤立することのないように留意する必要がある。

そのためにも、学校全体の協力体制づくりを確実に進めるとともに、校内委員会においても併設された特別支援学級の様子等を検討事項に入れたりするなど、全ての教員が障害について正しい理解と認識を深める機会を設けたりする中で、教師間の連携に努める必要がある。

また、通常の学級と特別支援学級の双方の担任が、学級の枠を越えて児童・生徒に関わる意識をもつことも重要である。障害のある児童・生徒が一つ一つの活動に楽しく参加し有意義な時間を過ごすことができるためには、周りで関わる児童・生徒の存在抜きにしては考えられない。障害のない児童・生徒が、障害のある児童・生徒との関わりを深めていく中で、教職員(特に学級担任)の理解の在り方や指導の姿勢、障害のある児童・生徒への接し方が大きく影響する。そのことを十分理解し、通常の学級においても学級内の温かい人間関係づくりに日々努めることがよりよい交流及び共同学習を進めていくための一つの要因となる。

5 交流活動の充実のために

特別支援学級の児童・生徒にとっても、通常の学級の児童・生徒にとっても、有意義な交流活動を継続していくためには、交流活動が双方にとって充実したものとなる必要がある。そのためには、通常の学級及び特別支援学級が日頃から緊密な連携を図り、交流活動を創意工夫していくことが求められる。

交流活動は、直接交流、間接交流に関わらず、通常の学級の児童・生徒と特別支援学級との児童・生徒同士がふれあうことが大切である。

例えば、直接交流では、特別支援学級の児童・生徒の体調面などに配慮しながら、参加しやすい時間帯や交流内容を設定することも一つのアイデアである。また、間接交流におけるお便り交換の際にも、互いに顔を合わせることができるよう、通常の学級において周知をするなどの工夫をすることにより、子供同士のふれあいが増えることが考えられる。

たとえ短時間であっても、児童・生徒同士の「ふれあい」を大切に交流活動を創意工夫する。

交流及び共同学習のキーワード

○「バリアフリー」

「障害のある人が社会生活をしていく上で障壁(バリア)となるものを除去する」ことを指します。(内閣府「障害者基本計画」(第三次計画)より引用)

○「副籍制度」(参考)

副籍制度とは、「都立特別支援学校の小・中学部に在籍する児童・生徒が、居住する地域の区市町村立小・中学校(地域指定校)に副次的な籍(副籍)をもち、直接的な交流や間接的な交流を通じて、居住する地域とのつながりの維持・継続を図る制度」のことです。

(「副籍ガイドブック」(平成26年3月東京都教育委員会)より引用)

○「共生地域」

障害のある人と障害のない人が交流を通じて相互理解を図り、互いに支え合いながらともに暮らす地域社会のことを指します。これは、我が国が目指す「共生社会」の理念を更に具体化した概念であり、東京都教育委員会が独自に用いる用語です。

第2部

通級による指導の教育課程

第1章 通級による指導の教育課程の編成

第1節 「通級による指導」とは

通級による指導とは、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の通常の学級に在籍し、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児童・生徒に対して、各教科等の指導は通常の学級で行いながら、障害に応じた特別の指導を行う教育の形態である。

東京都では、障害に応じた特別の指導を行う特別な指導の場として「特別支援教室」、「通級指導学級」を位置付けている。

「特別支援教室」は、小学校、中学校、義務教育学校又は中等教育学校の前期課程(以下、「小学校・中学校等」)の通常の学級に在籍している障害のある児童・生徒に対して、各教科等の大部分の授業を通常の学級で行いながら、拠点校の巡回指導教員が各学校を訪問する「巡回指導」を行うことで、特別の指導を在籍校で受けられる教育の形態である。

また、「通級指導学級」は、小学校、中学校又は義務教育学校の通常の学級に在籍している障害のある児童・生徒に対して、各教科等の大部分の授業を通常の学級で行いながら、一部の授業について当該児童・生徒の障害に応じた特別の指導を通級指導の特別な場で行う教育の形態である。東京都では、弱視通級指導学級、難聴通級指導学級、言語障害通級指導学級(小学校のみ)がある。

第2節 特別の教育課程の編成と通級による指導の対象

通級による指導を行う場合には、当該児童・生徒が在籍する学校が一人一人の教育的ニーズに応じた特別の教育課程を編成して指導を行う。学校教育法施行規則では小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の教育課程の編成する各教科等、授業時数や教育課程の基準が各学習指導要領に基づくことが定められている(第50条第1項、第51条、第52条、第52条の3、第72条、第73条、第74条、第74条の3、第76条、第79条の5、第83条及び第84条並びに第107条の規定)が、通級による指導を行う場合には、一人一人の障害に応じた特別の指導を、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の通常教育課程に加えたり、一部替えたりして、特別の教育課程によることができる教育課程上の取り扱いが認められている。

○学校教育法施行規則 第140条

小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒(特別支援学級の児童及び生徒を除く。)のうち当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第50条第1項(第79条の6第1項において準用する場合を含む。)、第51条、第52条(第79条の6第1項において準用する場合を含む。)、第52条の3、第72条(第79条の6第2項及び第108条第1項において準用する場合を含む。)、第73条、第74条(第79条の6第2項及び第108条第1項において準用する場合を含む。)、第74条の3、第76条、第79条の5(第79条の12において準用する場合を含む。)、第83条及び第84条(第108条第2項において準用する場合を含む。)並びに第107条(第117条において準用する場合を含む。)の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

- | | |
|---------|------------------------|
| 一 言語障害者 | 六 学習障害者 |
| 二 自閉症者 | 七 注意欠陥多動性障害者 |
| 三 情緒障害者 | 八 その他障害のある者で、この条の規定により |
| 四 弱視者 | 特別の教育課程による教育を行うことが適当な |
| 五 難聴者 | もの |

この対象となる障害のうち、第八号の「その他…」に該当する障害は、肢体不自由、病弱及び身体虚弱を指す。

第3節 通級による指導の対象となる障害の程度

通級による指導は、学校教育法施行規則第140条各号の一に該当し、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児童・生徒が対象である。(特別支援学級の児童及び生徒を除く。)具体的には、言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者である。

不登校の状態にある児童・生徒については、一般的に通常の学級の授業に出席していない状況にあることから、本来的には通級による指導の対象とはならないものと考えられるが、通級による指導の対象となるかどうかの判断については、教育相談機関や教育支援センター(適応指導教室)との関連も考慮し、特に慎重に検討する必要がある。

(1) 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、その他これに準ずる者(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もの

※「器質的又は機能的な構音障害」とは、口蓋裂、その他の鼻咽腔閉鎖機能不全及び構音器官のまひ等の器質的原因並びに乳幼児期における構音学習の偏り等の機的原因により構音の障害を来しているような状態を指す。

※「話し言葉におけるリズムの障害」とは、発語の流ちょう性に障害があることにより、本人が社会生活に不都合を来したり、不適応を感じたりしている状態を指す。

※「言語機能の基礎的事項の発達の遅れ」とは、話す、聞く等の言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りがあるような状態を指す。

(2) 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

(3) 情緒障害者

主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、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

(4) 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

※「視覚による認識が困難な程度の者で、一部特別な指導を必要とするもの」とは、通常の文字や図形等の認識に多少の時間がかかるものの、通常の学級における教科等の学習におおむね参加できる者を指す。

※「一部特別な指導を必要とする」とは、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するための指導や障害に応じて教科の内容を取り扱う指導が部分的・継続的に必要なことを指す。

(5) 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

※「通常の話声を解することが困難な程度の者で、一部特別な指導を必要とするもの」とは、通常の学級における教科等の学習におおむね参加できる者を指す。

※「一部特別な指導を必要とするもの」とは、障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とする指導や障害に応じて教科の内容を取り扱う指導が部分的・継続的に必要な児童・生徒を指す。

(6) 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

(7) 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来すもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

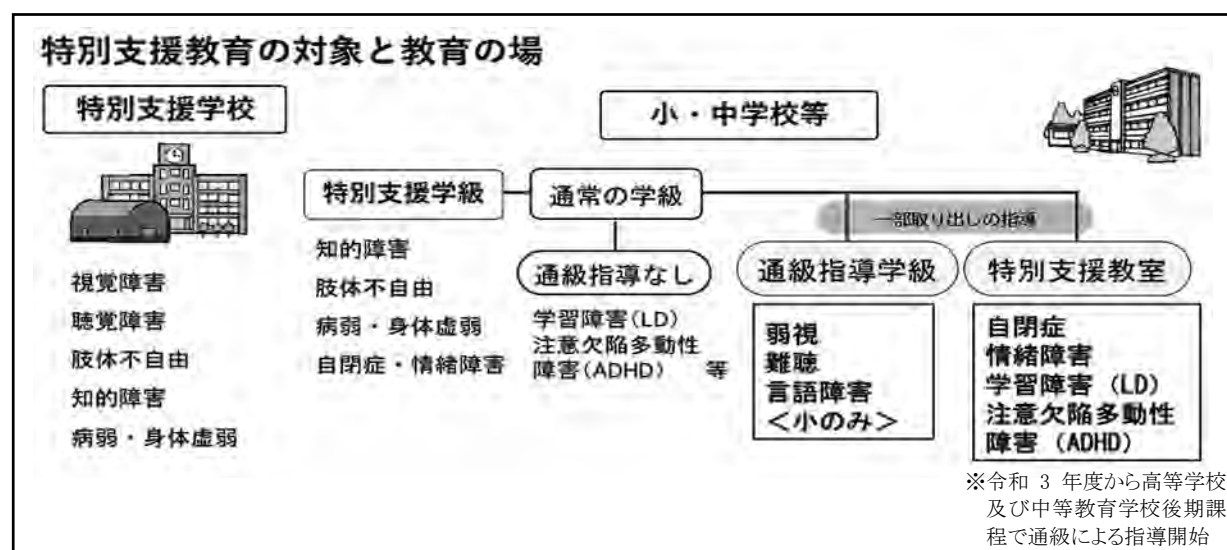
(8) 肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者

肢体不自由、病弱及び身体虚弱の程度が、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

(平成 18 年 3 月 31 日付 17 文科初第 1178 号、平成 25 年 10 月 4 日付 25 文科初第 756 号)

自閉症者、情緒障害者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者については、東京都においては、「情緒障害学級・特別支援教室」の対象としている(公立小学校及び中学校通級指導等設置要綱 東京都教育委員会)。東京都において、対象となる児童・生徒の障害の程度の判断は、平成 18 年 3 月 31 日付 17 文科初第 1178 号文部科学省初等中等教育局長通知「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、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」及び平成 25 年 10 月 4 日付 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知「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」に定めるところによるものとする。

<改正前 平成 18 年 4 月以前>		<現 行>
<p>第 1 号 言語障害者</p> <p>第 2 号 情緒障害者 自閉症等 選択性かん黙等</p> <p>第 3 号 弱視者</p> <p>第 4 号 難聴者</p> <p>第 5 号 その他心身に故障がある者で、 本項の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当な者</p>		<p>第 1 号 言語障害者</p> <p>第 2 号 自閉症者</p> <p>第 3 号 情緒障害者 選択性かん黙等</p> <p>第 4 号 弱視者</p> <p>第 5 号 難聴者</p> <p>第 6 号 学習障害者</p> <p>第 7 号 注意欠陥多動性障害者</p> <p>第 8 号 その他心身に故障がある者で、 本項の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの</p>



◆特別支援学校・特別支援学級・通級による指導の対象となる障害種の程度

区分	学校教育法施行令第22条の3	平成18年3月31日付17文科初第1178号(通知) 平成25年10月4日付25文科初第756号(通知)
視覚障害	両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、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不可能又は著しく困難な程度のもの	(弱視学級) 【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
		(通級による指導) 【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
聴覚障害	両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のものうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの	(難聴学級) 【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
		(通級による指導) 【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
知的障害	一 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの 二 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないものうち、社会生活への適応が著しく困難なもの	(知的障害学級) 【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
肢体不自由	一 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの 二 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないものうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの	(肢体不自由学級) 【肢体不自由者】 補装具によっ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
		(通級による指導) 【肢体不自由者】 肢体不自由の程度が、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
病弱	一 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの 二 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの	(病弱・身体虚弱学級) 【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
		(通級による指導) 【病弱者及び身体虚弱者】 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

言語障害		(言語障害学級) 【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
		(通級による指導) 【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
自閉症		(自閉症・情緒障害学級) 【自閉症者】【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黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のもの
		(通級による指導) 【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
情緒障害		(通級による指導) 【情緒障害者】 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、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
LD		(通級による指導) 【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
ADHD		(通級による指導) 【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

第4節 通級による指導の指導時数

通級による指導時間は、「学校教育法施行規則の一部改正等について(通知)」(平成18年3月31日付17文科初第1177号)で示されており、年間35単位時間から280単位時間までが標準である。ただし、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者については、月1単位時間程度の指導でも十分な教育的効果が認められる場合があることから、年間10単位時間から280単位時間までとなっている。

なお、東京都では、通級指導学級編制の人員に算定できる者は、通常の学級から通級指導学級又は特別支援教室で少なくとも週当たり1回以上指導を受ける者とし、ア 特別支援学級に在籍する者、イ 通級による指導を受ける回数が週当たり1回に満たない者は学級編制の人員に算定しないこととしている。(公立小学校及び中学校通級指導学級等設置要綱(令和2年2月15日一部改正 東京都教育委員会))

通級による指導の対象となる障害の種類	標準指導時間
言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者	年間35～280単位時間 (週1～8単位時間程度)
学習障害者、注意欠陥多動性障害者	年間10～280単位時間 (月1～週8単位時間程度)

通級による指導については、平成28年12月9日の学校教育法施行規則の一部改正により、「障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導とし、特に必要があるときは、障害の状況に応じて各教科の内容を取扱いながら行うことができるものとする」とされている。従前は、「障害の状況に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むものとする。」とされていた、いわゆる「各教科の補充指導」については、「障害の状況に応じて各教科の内容を取扱いながら行うことができる」というように改められた。この改正の主旨は、単に各教科・科目の学習の遅れを取り戻すための指導など、通級による指導とは異なる目的で指導を行うことができると解釈されることのないよう規定を明確化したものである。

第5節 他校通級について

通級による指導を行う場合には、児童・生徒が在籍する学校だけではなく、他校へ通って特別の指導を受けることも教育課程上の特例として認められている。学校教育法施行規則第141条では、「特別の教育課程による場合においては、校長は、児童又は生徒が、当該小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の設置者の定めるところにより他の小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校又は特別支援学校の小学部、中学部若しくは高等部において受けた授業を、当該小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校において受けた当該特別の教育課程に係る授業とみなすことができる。」とされている。

なお、このように児童・生徒が他校において指導を受ける場合には、当該児童・生徒が在籍する小学校・中学校等の校長は、当該特別の指導を行う学校の校長と十分協議の上、教育課程を編成するとともに、学校間及び担当教師間の連携を密にする必要がある。

第2章 教育課程編成上の留意事項

第1節 個別的教育支援計画

平成29年3月告示の小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領では、通級による指導を受ける児童・生徒に対する二つの計画(個別的教育支援計画、個別の指導計画)については、全員作成・活用することと規定された。小学校学習指導要領第1章第4の2の(1)のエには、個別的教育支援計画や個別の指導計画の作成と活用について以下の通り示されている(中学校学習指導要領においても同様)。

エ 障害のある児童などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別的教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。

特に、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については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別的教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。

個別的教育支援計画及び後述の個別の指導計画は、障害のある児童・生徒など一人一人に対するきめ細やかな指導や支援を組織的・継続的かつ計画的に行うために重要な役割を担っている。

なお、東京都教育委員会は、個別的教育支援計画を「学校生活支援シート」、個別の指導計画を「個別指導計画」と呼称している。

「通級による指導」を行う場合には、当該児童・生徒の在籍校の校内委員会が中心となって学校生活支援シート(個別的教育支援計画)を作成し、その中で「通級による指導」の役割を明確に位置付けていくことが必要である。当該児童・生徒を支援する関係機関の一つとして特別支援教室・通級指導学級の支援内容や役割を明確にし、それに基づいて「通級による指導」の教育課程を在籍校で編成して指導を行う。

第2節 個別指導計画、連携型個別指導計画

小学校・中学校等においては、障害のある児童・生徒の学校における指導計画として「個別指導計画」を作成する必要がある。これは、通常の学級に在籍する様々な支援が必要な児童・生徒に対して、その実態や行動特徴等を把握し、担任一人でなく、校内の他の教師の協力も得ながら、適切な指導及び必要な支援を具体化するために校内委員会で作成するものである。先に述べた「学校生活支援シート(個別的教育支援計画)」と「個別指導計画」は、学校の教育的支援を、児童・生徒一人一人のニーズに応じて具体化するために必要不可欠である。

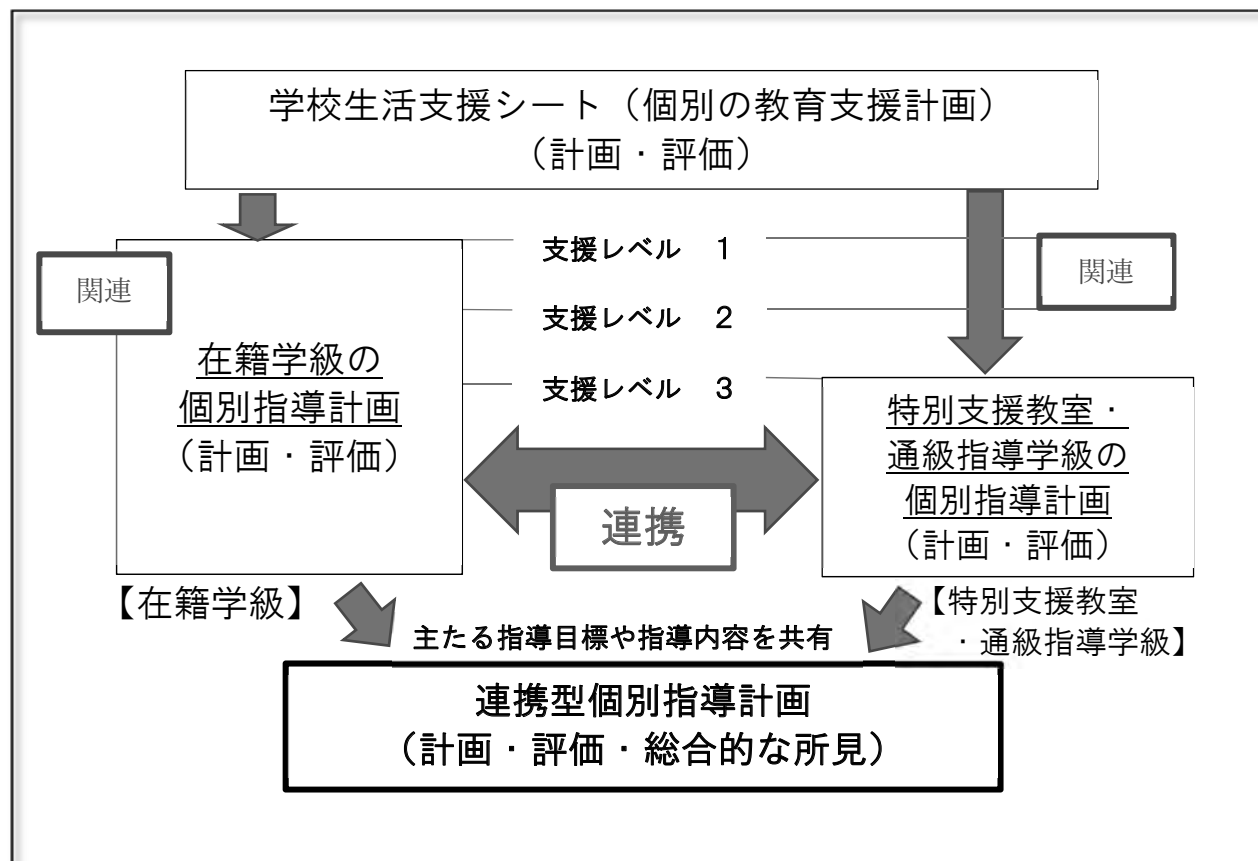
また、通級による指導を行っている児童・生徒の場合には、指導の場が複数になるため、在籍校及び特別支援教室・通級指導学級のそれぞれの場において個別指導計画の作成が必要になる。

特に特別支援教室・通級指導学級では、個々の児童・生徒の実態を的確に把握し、各障害特性に応じたきめの細かい個別の指導目標や具体的な指導内容を定めた特別な指導に関する個別指導計画を作成する必要がある。

在籍校において作成される個別指導計画については、通級による指導の専門性を生かすために、在籍校と特別支援教室・通級指導学級が十分な協議を行って、それぞれの場の役割を明確に位置付けて個別指導計画を作成することが望ましい。

また、「連携型個別指導計画」は、在籍学級の担任と特別支援教室・通級指導学級の担任が連携して作成する個別指導計画である。特別支援教室を利用している児童・生徒については、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ある。(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る。)連携型個別指導計画を活用し、在籍学級担任は特別支援教室・通級指導学級の担当者と情報を共有し、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ある。



第3節 通級による指導の授業時数の取扱い

通級による指導の指導時数については前述(第1章第4節通級による指導の指導時数)のとおりであるが、対象となる児童・生徒一人一人の授業時数については、それぞれの実態と個別指導計画に基づいて決定する。

通級による指導を行う場合、障害に応じた特別の指導を小学校・中学校等の通常の教育課程に加えるか、又はその一部に替えて行うことになる。この場合、通級による指導を受ける児童・生徒の総授業時数については、小学校又は中学校の通常の教育課程の各学年における授業時数に準ずるなどして、当該児童・生徒の週当たりの授業時数が、(その障害の状態を十分考慮して)負担過重とならないように配慮することが必要である。

具体的には、放課後に他の学校の通級指導学級に通級する場合は、児童によっては体力的な負担とならないようにすることが必要である。また、週時程の中でいつも同じ曜日の同じ時間帯の学習が欠けることになるため、学年や児童・生徒の実態に応じて在籍校と特別支援教室・通級指導学級が連携して通級日を変えるなどの配慮をすることが必要である。特に、中学生の場合には、評価や評定に影響することが想定されるため、通級することによって生徒自身が不利益を被らないよう配慮が必要である。

第4節 通級による指導の開始・終了

通級による指導を開始するに当たっては、区市町村教育委員会の通級を判定する委員会において当

該児童・生徒の実態を把握して、指導課題や指導の方法、内容等を明確にして計画的に指導を行うことが必要である。特別支援教室・通級指導学級が児童・生徒の障害の状態や変化において柔軟に対応できる特性を生かして、年度途中の入級や状態の変化に応じた柔軟な措置変更ができるように配慮することが必要である。

指導の開始に当たっては、個別指導計画を作成し、計画的に指導を行って課題の改善を図っていく見通しを立てることが必要であり、一定の指導期間を経て評価を行い、通級による指導の終了を視野に入れて取り組むことも重要である。

通級による指導の終了に当たっては、円滑に通常の学級の指導のみに移行できるよう、特別支援教室・通級指導学級での指導時間を計画的に少なくしていったり、対象の児童・生徒が在籍している学級への校内支援や特別支援教育支援員からの支援について、段階的に支援の量を減らしていったりするなど、柔軟な取組が必要である。

なお、通級による指導の開始・終了については、東京都が発行するガイドライン等を確認すること。

第5節 指導内容等

小学校学習指導要領では、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る(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。

指導に当たっては、特別支援学校学習指導要領第7章に示す自立活動の6区分 27 項目の内容を参考とし、児童・生徒一人一人に、障害の状態等の的確な把握に基づいた自立活動における個別指導計画を作成し、具体的な指導目標や指導内容を定め、それに基づいて指導を展開する必要がある。指導の内容は、障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とする指導である。障害の状態に応じた特別の指導であり、単なる教科の遅れを補充する指導とは異なることに留意する。

なお、自立活動の内容を参考とした指導については、第3章 第3節「自立活動の内容」及び第4節「通級による指導で指導する自立活動の内容」を参照のこと。

第6節 通級による指導の記録と指導要録への記載

「学校教育法施行規則の一部改正等について(通達)」(平成5年1月28日付文初特第278号)において、通級による指導を行う学校は、通級による指導の記録を適正に管理することとされている。同時に、当該児童・生徒が在籍する学校に対して、当該記録の写しを通知しなければならないとされている。このことにより、通級による指導を受ける児童・生徒の在籍校と通級による指導を行う学校との連絡調整が行われることになる。

通級による指導の記録の記載事項については、「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捉えるため、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。」(平成25年10月4日付25文科初第756号)とされている。

第7節 在籍校との連携協力

通級による指導を行うに当たって、当該児童・生徒が在籍する学校と、通級による指導を行う学校との間で十分な連携を行うよう、「通級による指導の担当教員が、児童生徒の在籍学級（他の学校での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。」（平成 25 年 10 月 4 日付文 25 科初第 756 号）とされている。また、小学校学習指導要領総則第4の2「特別な配慮を必要とする児童への指導」において、「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（中略）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。」とされている（中学校学習指導要領においても同様）。

通級による指導では、通常の学級以外の場所で他の教師から指導を受けるため、指導の効果をあげるためには、通常の学級における配慮が不可欠であり、両者の連携協力がきわめて重要である。そのためにも、当該児童・生徒が在籍する学校の校内委員会で作成した「学校生活支援シート（個別の教育支援計画）」「個別指導計画」の中に通級による指導の位置付けを明確にし、両者が連携した支援が実現するよう具体的な方策が検討されなければならない。

第8節 他の設置者の設置する学校で通級による指導を行う場合

同一区市町村に通級による指導を行う学校がない場合には、他の区市の学校に通うことが考えられる。その場合、通級による指導を受ける児童・生徒が在学する学校の設置者は、あらかじめ通級による指導を行う学校の設置者と十分に協議を行う必要がある。

また、東京都では、平成 20 年度から、都立視覚障害特別支援学校及び都立聴覚障害特別支援学校において、小・中学校の通常の学級に在籍する弱視又は難聴の児童・生徒に対する通級による指導を実施している。その対象は、居住地に通級指導学級がない、近隣地区の通級指導学級で受け入れられないなど、区市町村立小・中学校に在籍する視覚障害又は聴覚障害のある児童・生徒である。都立特別支援学校への通級が必要な場合には、区市町村教育委員会で検討の後、東京都特別支援教育推進室での検討、通級の決定を経て通級による指導が開始される。

（詳しくは、「一就学相談の手引ー 児童・生徒一人一人の適切な就学のために（義務教育）」を参照のこと。）

高等学校における通級による指導の制度化

平成 28 年学校教育法施行規則第 140 条の規定による特別の教育課程について定める件の一部改正により、高等学校における通級による指導が制度化され、高等学校においても障害に応じた特別の教育課程編成による特別の指導の実施ができるようになった。

東京都教育委員会においては、平成 30 年からパイロット校による実践を踏まえた上で、仕組みや通級の在り方を検討し、令和 3 年度から高等学校及び中等教育学校後期課程において通級による指導を開始する。

高等学校の場合、通級による指導を受けることにより、授業を欠席することで単位が取得できないのではないかと不安が生徒にはある。各学校において、教育課程及び個別指導計画に生徒の通級による指導の目標を定め、十分にその目標が達成できたと校長が判断した場合、単位の認定を行うことになる。したがって、生徒の障害の状態に即した指導目標をたて、生徒自身が目標を達成できるように、指導内容や手だてを十分検討する必要があり、教師と支援員による連携が重要である。

第3章 自立活動を参考にした指導

第1節 自立活動とは

小学校・中学校等の教育は、児童・生徒の生活年齢に即して系統的・段階的に進められ、その教育内容は、児童・生徒の発達の段階等に即して選定されたものが配列されており、それらを順に教育することにより人間として調和のとれた育成が期待されている。

しかし、障害のある児童・生徒の場合は、その障害によって、日常生活や学習場面において様々なつまづきや困難が生じることから、小学校・中学校等の児童・生徒と同じように心身の発達の段階等を考慮して教育するだけでは十分とは言えない。そこで、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要になる。

平成29年告示の学習指導要領においては、全ての資質・能力に共通する要素となる三つの柱、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等を踏まえて、各教科等の目標や内容が再整理された。よって、各教科等において育まれる資質・能力は、児童・生徒の生活年齢や発達の段階に即して系統的に配列されている目標や内容を指導していくことで、知識及び技能の習得のみならず、それぞれの体系に応じた思考力、判断力、表現力等の育成や学びに向かう力、人間性等の涵養について、バランスよく育成することを目指している。そのため、個々の実態把握によって導かれる「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」及び「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」、いわゆる心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するものが自立活動であり、自立活動の指導が各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている。

第2節 自立活動の目標

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(第7章)

第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な発達の基盤を培う。

自立活動の目標は、学校の教育活動全体を通して、児童・生徒が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とされる知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的な発達の基盤を培うことによって、自立を目指すことを示したものである。ここでいう「自立」とは、児童・生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることを意味している。

第3節 自立活動の内容

自立活動の内容については、発達障害や重複障害を含めた障害のある児童・生徒の多様な障害の種類や状態等に応じた指導を一層充実するため、「1健康の保持」の区分に「(4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。」の項目が新たに設けられた。

また、自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を一層伸長するなど、発達の段階を踏まえた指導を充実するため、「4環境の把握」の区分の下に設けられていた「(2)感覚や認知の特性への対応に関すること。」の項目を「(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。」と改めた。さらに、感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握にとどまることなく、把握したことを踏まえて、的確な判断や行動ができるようにすることを明確にするため、「(4)感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること。」の項目を「(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。」と改めた。

6区分 27 項目は次のとおりである。

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。

指導目標を達成するために必要な具体的な指導内容を考える際には、児童・生徒の実態を踏まえて、幾つかの項目を組み合わせる必要があることに十分留意する。

第4節 通級による指導で指導する自立活動の内容

自立活動は特別支援学校の教育課程において特別に設けられた領域であるため、その内容は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由又は病弱(身体虚弱を含む)等の全ての障害を網羅して大綱的に示している。自立活動の「内容」は、各教科等のようにその全てを取り扱うものではなく、一人一人の児童・生徒の実態に応じて必要な項目を選定して取り扱うものである。したがって、通級による指導で取り扱う具体的な指導内容は、それぞれの児童・生徒の実態を踏まえて必要とする項目を、6つの区分の下に示された 27 項目の中から選定した上で、それらを相互に関連付けて設定することが重要である。

特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編では、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 事例が示されている(P32～P39、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はあるが、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ある。

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・生徒が達成可能な目標を設定する。

特別支援学校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、次の手順で作成する。

1 実態把握

障害の状態は児童・生徒一人一人異なるため、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る。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」を把握していく。

実態把握に当たっては、日々の観察や記録、在籍学級担任や保護者からの情報収集等とともに、東京都教育委員会が開発した各種チェックリスト等(資料編 137 ページ参照)を活用し、個々の児童・生徒について、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの的確な把握が求められる。その際、児童・生徒のできないことばかりに注目するのではなく、できることや良い面にも着目していくことが大切である。

2 指導すべき課題の抽出

実態把握のために収集した情報から、必要性・緊急性・達成の可能性・成果への期待等から、優先順位を考えて課題をリストアップする。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ことが重要である。

3 指導目標の設定

指導目標の設定に当たっては、つまずきの軽減に焦点を当てた指導目標の設定や、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る。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る。

(1) 長期目標の設定

指導すべき中心的な課題に対して、学校生活支援シート(個別的教育支援計画)に示された本人や保護者の思いを踏まえながら、指導終了時点の「在籍学級における様子」をイメージして、具体的な長期目標を設定する。

在籍学級と、特別支援教室・通級指導学級が共通理解を図りながら指導するためにも、一年間で取り組む目標は、一つ又は二つに絞ることが望ましい。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であることも共有しておく必要がある。

(2) 短期目標の設定

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、系統的に取り扱う。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ある。

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】

特別支援教室・通級指導学級の指導目標の設定には、在籍学級担任の関与が不可欠である。「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る。

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だてを考えていく。

通級による指導で取り扱う指導内容について、91 ページから障害種ごとに具体的な内容を例示する。

第5節 自立活動の指導の評価

自立活動における児童・生徒の学習の評価は、実際の指導が個々の児童・生徒の指導目標に照らしてどのように行われ、児童・生徒がその指導目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにするものである。

また、児童・生徒がどのような点でつまずき、それを改善するためにどのような指導をしていけばよいかを明確にしようとするものでもある。

自立活動の指導は、教師が児童・生徒の実態を的確に把握した上で個別指導計画を作成して行われるが、計画は当初の仮説に基づいて立てた見通しであり、児童・生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものである。したがって、児童・生徒の学習状況や指導の結果に基づいて、適宜修正を図らなければならない。

指導の結果や児童・生徒の学習状況の評価するに当たっては、指導目標を設定する段階において、児童・生徒の実態に即し、その到達状況を具体的に捉えておくことが重要である。例えば、中学校の生徒について、「自分の病気を理解する」ことを指導目標とした場合、「学校での健康状態の把握において、平熱などの通常の状態を知り、シートに記入しながら、自ら不調に気付く」というように、生徒の生活年齢や病気の状態、将来の進路や生活の場等との関係において、どのような場を想定し、何を、どのような方法で理解させるのかを明らかにしておく必要がある。また、「1週間のうちに2回検温をし忘れることがあった」など、その生徒の具体的な行動や観察できる状態として評価が可能になるように工夫することが必要である。

評価は児童・生徒の学習評価であるとともに、教師の指導に対する評価でもある。教師には、評価を通して指導の改善が求められる。したがって、教師自身が自分の指導の在り方を見つめ、児童・生徒に対する適切な指導内容・方法の改善に結び付けることが求められる。

指導目標を達成するための学習は、一定期間にわたって行われるが、その間においても、児童・生徒が目標達成に近付いているか、また、教材・教具などに興味をもって取り組んでいるかなど、児童・生徒の学習状況の評価し、指導の改善に日頃から取り組むことが重要である。こうした学習状況の評価に当たっては、教師間の協力の下で、適切な方法を活用して進めるとともに、多面的な判断ができるように、必要に応じて外部の専門家や保護者等と連携を図っていくことも考慮する必要がある。また、保護者には、学習状況や結果の評価について説明し、児童・生徒の成長の様子を確認してもらうとともに、学習で身に付けたことを家庭生活でも発揮できるよう協力を求めることが大切である。

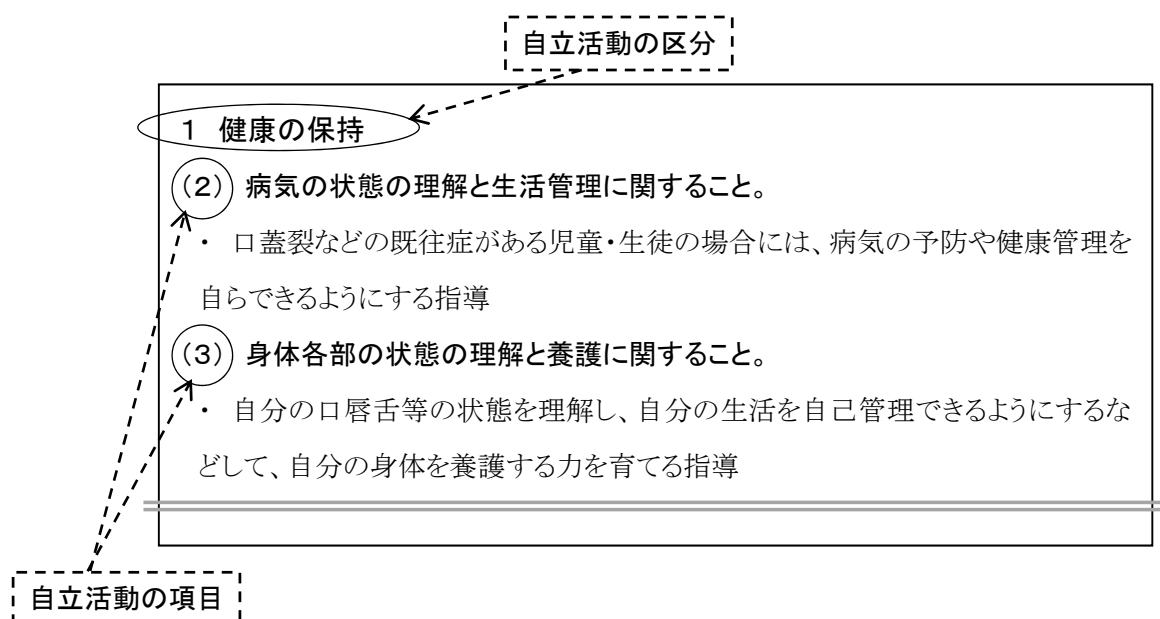
評価は、児童・生徒にとっても、自らの学習状況や結果に気付き、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習への意欲や発達を促す意義がある。自立活動の指導においては、児童・生徒が、自分の障害と向き合うことが多くなる。障害のある自分を知り、受け止め、それによる困難を改善しようとする意欲をもつことが期待される。したがって、自立活動の時間においても、学習前、学習中あるいは学習後に、児童・生徒の実態に応じて、自己評価を取り入れることが大切である。

その際、例えば、動画で撮影した指導の前と後の様子を本人に確認させることなどにより、自己や他者の変化に気付かせ、よりふさわしい応対の方法等について考えさせることが大切である。

資 料

自立活動の内容 障害種ごとの指導内容(例)

通級による指導で取り扱う指導内容について、障害種ごとに具体的な内容を例示する。
例示に当たっては、以下の書式で統一した。



(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)

1 健康の保持

(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。

- ・ 口蓋裂などの既往症がある児童・生徒の場合には、病気の予防や健康管理を自らできるようにする指導

(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。

- ・ 自分の口唇舌等の状態を理解し、自分の生活を自己管理できるようにするなどして、自分の身体を養護する力を育てる指導

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること。

- ・ 構音障害があることで相手に気持ちや考えが伝わらなかったり、構音の状態を指摘されるなどして、自信をなくしたり、情緒が不安定になりやすかったりする場合には、機会を見つけて自分のよさに気付くようにしたり、自信がもてるように励ましたりして、活動への意欲を促す指導

(3) 障害による学習又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。

- ・ 成功体験やそれを称賛される経験などを積み重ね、自分に得意なことがあることに気付かせて自信がもてるようにし、積極的に立ち向かう意欲を育てる指導
- ・ 構音障害があることによって他者とコミュニケーションをとろうとする意欲を失わずに、積極的に他者と関われるようにする指導

3 人間関係の形成

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。

- ・ 自分の口唇舌の状態や発音の状態を理解し、構音の改善に向けて、意欲的に取り組めるようにする指導

5 身体の動き

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。

- ・ 呼吸をコントロールして出したり、舌の余分な緊張を解いたり、口唇や舌の動きをよくしたりするなど、発声・発音器官(口腔器官)の微細な動きを高め、それらを調整する力を高めて、正しい発音を習得させる指導

6 コミュニケーション

(2) 言語の受容と表出に関すること。

- ・ 音を弁別したり、自分の発音をフィードバックしたりする力を身に付けさせる指導
- ・ 構音運動を調整する力を高めるなどして正しい発音を定着させ、発語の明瞭度を上げるようにする指導

（吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者）

2 心理的な安定

（1）情緒の安定に関すること。

- ・ 吃音等があることによる心理的な緊張感や不安感を軽減し、自分の得意なことを見付けて自信をもたせたり、自分のよさに気付いたりすることができるようにする指導
- ・ 自分のよさに気付くようにしたり、自信がもてるように励ましたりして、活動への意欲を促すようにする指導

（2）状況の理解と変化への対応に関すること。

- ・ 自分にストレスがかかる状況や、吃音等の状態が悪化する状況を知り、それらに対応できるようにする指導

（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。

- ・ 吃音等がある友達と関わったり、社会で活躍している先輩の生き方や考え方を参考にしたりするなどして、心理的な安定を図り、積極的に行動しようとする態度を育てる指導

（4）障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。

- ・ 安心した場で、吃音について学び、吃音についてより客観的に捉え、発達の段階に合わせて、吃症状の変化等についての他者への伝え方を考えることができるようにする指導

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。

- ・ 吃音があることで、人との関わりが消極的になっている児童・生徒に、積極的に他者と関わろうとする気持ちをもてるようにする指導

（3）自己の理解と行動の調整に関すること。

- ・ 自分のよさに気付くようにしたり、自信がもてるようにしたりすることで、自己を肯定的に捉えられるようにする指導
- ・ 発達の段階に応じて、吃音についての理解を促し、自分の状態を把握できるようにする指導
- ・ 吃音等のある友達と関わったり、社会で活躍している先輩の生き方や考え方を参考にしたりすることで、自己の理解を深めていけるようにする指導

6 コミュニケーション

（2）言語の受容と表出に関すること。

- ・ 必要に応じて、息、声、発話などをコントロールできるようにする指導
- ・ 吃音にとらわれずに、自分の気持ちや考えを表現できるようにする指導

（5）状況に応じたコミュニケーションに関すること。

- ・ 自分の吃音の状態を理解し、状況に応じた吃音の状態の変化を見極めて話ができるようにする指導

(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、準ずる者)

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること。

- ・ 自分の言いたいことを表現できなかつたり、相手の言うことを理解できなかつたりなど、言語発達の遅れがあることにより、生活全体において自信を失っている場合には、自分の得意なことを見付けたり、自分のよさに気付かせたりなど、自分に自信をもち、自己に対する肯定的なイメージをもつことができるようにする指導

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。

- ・ 場面等の状況が理解できない場合には、情報を得るために自ら工夫したり、身近な人に的確な援助を依頼したりできる力を高める指導

(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。

- ・ 自分の得意なことや良いところなどに気付き、それらに取り組んだり励まされたりする経験を積むことで、自分の思いを相手に伝えようとする意欲の向上を図る指導
- ・ 同じ障害のある児童・生徒同士の関わりの中で、心理的な安定を図り、障害を改善・克服して積極的に学習しようとする態度を育てる指導

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。

- ・ 自分の言いたいことが相手に伝わりにくかつたり、相手の言うことが理解しにくかつたりすることから他者との関わりが消極的になったり、攻撃的になったりする場合には、自分自身を受け止めてもらう中で人と関わる楽しさや心地よさを味わわせ、他者と関わりたいという意欲を育てる指導

(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。

- ・ 自分の気持ちに気付き、表現できるようにするとともに、他者の心情や考え方についての的確に理解できる力を高める指導

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。

- ・ 自分の得意なところや良いところに気付くとともに、苦手なところを理解するなど自己の理解を深め、苦手な部分を補えるような手段をもてるようにする指導

(4) 集団への参加の基礎に関すること。

- ・ 言語理解の力を向上させ、一斉指示や集団の活動におけるルールなどを理解できるようにするとともに、理解できないときには、工夫したり周囲の人に援助を求めたりして、積極的に集団活動に参加できるようにする指導

4 環境の把握

(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。

- ・ 言葉の記憶力が弱い、話し言葉から特定の音韻を聞き取ることが難しいなどの一人一人の認知の特性に応じ、苦手な課題を少しずつ改善できるように指導するとともに、得意な方法を積極的に活用できるようにしていく指導

(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。

- ・ 経験の言語化を図りながら、ものの機能や属性、状態の変化、時間や空間の認識などの概念形成を図る指導

5 身体の動き

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。

- ・ 読み書きが苦手な児童・生徒には、手指の巧緻性、目と手の協応等の向上を図る指導

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。

- ・ できる経験などを積み、相手に伝えたいという気持ちを高め、他者と積極的に関わろうとする意欲を高める指導
- ・ 相手の気持や言うことを理解し、受け止める力を高める指導

(2) 言語の受容と表出に関すること。

- ・ 音を正確に聞き取る、単語を成り立っている音の数で分けるなど、聴覚的弁別力や記銘力を高める指導
- ・ 言葉で言われたことを理解したり、文字や文章を読みとって理解したりできるようにするとともに、自分の考えや出来事を相手に分かるように伝えたりする力を高める指導

(3) 言語の形成と活用に関すること。

- ・ 周囲の状況などを認識し、身近な事象に関する認識を深め、言語の概念形成を促す指導
- ・ 語彙の習得や拡充、言葉の属性の理解、概念化、文法の理解や拡充など、言語の基礎的な事柄を獲得させる指導
- ・ 自分の考えや出来事を相手に分かるように伝えたり、言葉では伝えきれないときには補助手段を用いたりするなど、表現力や伝達力を高める指導
- ・ 文字や文章を読んで理解したり、自分の考えなどを書いて表現したりできるようにする指導

(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。

- ・ 言語のみでは伝えきれなかったり、読み書きが苦手で正しく伝えられなかったりする場合には、タブレット端末、電子辞書等適切な補助手段を用いることができるようにする指導

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

- ・ 相手の立場や気持ち、状況などに応じて、適切な言葉の使い方ができるようにする指導
- ・ メモをとるなど、話の内容をまとめ、聞き取る力を高めるとともに、分からないときには聞き返すなど相手の言うことを正確に把握しようとする力を高める指導
- ・ 自分の意見や気持ちを相手に的確に伝えることができるようにするとともに、相手の意見や気持ちを受け止め、相互にコミュニケーションできる力を高める指導

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。

- ・ 特定の食物や衣服へのこだわりを軽減したり対応の仕方を身に付けさせたりする指導

2 (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。

- (・ 感覚の過敏さやこだわりがあることについて、自分から別の場所に移動したり、音量の調整や予定を説明してもらうことを他者に依頼したりするなど、自ら刺激の調整を行い、気持ちを落ち着かせることができるようにする指導

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること。

- ・ 失敗経験から自信を失ったり、情緒が不安定になりやすかったりする児童・生徒に、自分のよさに気付かせたり、自信がもてるように励ましたりして活動への意欲を促す指導

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。

- ・ 場所や場面の状況を理解して心理的な抵抗を軽減したり、変化する状況を理解して適切に対応したりできるようにする指導
- ・ 児童・生徒が、予期せぬ出来事や急な予定変更に対応することが難しい場合には、予測される事態や状況を知ったり、事前に体験したりして、急な予定変更等に対応できるようにする指導

(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。

- ・ 自分の障害の状態を理解したり受け止めたりして、困難を改善・克服しようとする意欲をもたせる指導
- ・ 自分の得意な面と苦手な面を知り、得意な面を活用することで困難を克服することができるという経験をさせる指導
- ・ 成功体験を積み重ねることで自分に自信をもてるようにし、苦手なことにも積極的に立ち向かう意欲をもたせる指導
- ・ タブレット端末などを用いて、苦手意識を軽減させたり意欲をもたせたりする指導

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。

- ・ 直接的に指導を担当する教師を決めるなどして、教師との安定した関係を形成して相互に関わり合う素地を作る指導
- ・ やり取りの方法を大きく変えずに繰り返し指導するなどして、そのやり取りの方法を定着させるようにし、相互に関わり合う素地を作る指導
- ・ 人と関わる楽しさや心地よさを味わえるような指導や、他者と関わりたいという意欲をもたせる指導

(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。

- ・ 児童・生徒が、生活の様々な場面で相手の言葉や表情などから立場や考えを推測できるようにしたり、相手と関わる際の具体的な方法を身に付けさせたりする指導

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。

- ・ 自分の得意なことや苦手なこと、自分の行動の特徴などを理解させ、集団の中で状況に応じた行動ができるようにする指導
- ・ 児童・生徒が、体験的な活動を通して自分の得意なことや苦手なことを理解し、他者の意図や感情を

考えて、対応することができるようにする指導

- ・ 児童・生徒が、特定の光や音などにより混乱し、行動調整が難しくなる場合に、そのような光や音に対して少しずつ慣れたり、それらの刺激を避けたりすることができるようにする指導

(4) 集団への参加の基礎に関すること。

- ・ 集団の雰囲気に合わせて、集団に参加するために必要な手順や決まりを理解したりして、遊びや集団活動などに積極的に参加できるようにする指導
- ・ 児童・生徒が、友達との会話の背景や経過を類推することが難しいために集団に積極的に参加できない場合に、日常的によく使われる友達同士の言い回しや分からないときの尋ね方等を身に付けさせる指導
- ・ 児童・生徒が、遊びのルールを聞き漏らしたり、最後まで聞かずに遊び始めたりしてしまう場合に、ルールを少しずつ段階的に理解できるようにさせる指導
- ・ 児童・生徒が、勝ちたいという意識からルールを守ることができない場合に、適切な行動を身に付けさせる指導
- ・ 遊びへの参加方法が分からないときの不安を鎮める方法を身に付けさせる指導

4 環境の把握

(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。

- ・ 児童・生徒一人一人の感覚や認知の特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるようにする指導
- ・ 児童・生徒一人一人の感覚の過敏さや認知の偏りなどの特性を踏まえ、児童・生徒の興味が広がるような指導
- ・ 児童・生徒が、聴覚や触覚の過敏さのために不快感を抱いたり、それらの刺激が強すぎたり突然であつたりすることで混乱状態に陥ってしまったりする場合に、不快である音や感触などを自ら避けたり、慣れていくことができるようにする指導
- ・ 児童・生徒の、個々の認知特性に合わせた言葉や数の学習の指導
- ・ 認知の特性に応じて、苦手な課題を少しずつ改善したり、得意な方法を積極的に活用できるようにしたりする指導

(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。

- ・ 視覚、聴覚、触覚などの保有するいろいろな感覚を活用して周囲の状況を的確に把握することができるようにする指導
- ・ 感覚を総合的に活用して得られた情報から、周囲の状況や他者の気持ちを把握し、的確な判断や行動ができるようにする指導

(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。

- ・ 経験によって作り上げてきた概念を、自分が新たに認知や行動を進めていくために活用することができるようにする指導
- ・ 言葉の概念の理解が困難な児童・生徒に、様々な場面で見たり触ったりする体験的な活動と言葉を関連付けながら基礎的な概念の形成を図るようにする指導

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。

- ・ 全身又は身体各部位の筋肉に適度な緊張状態を作り出せるようにする指導

(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。

- ・ 書字、描画等の学習に必要な基本動作を身に付けさせることができるようにする指導

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。

- ・ 両手の協応や目と手の協応動作が円滑に遂行できるようにする指導
- ・ 児童・生徒が、手足を協調させて動かすことや微細な運動をすることに困難が見られる場合に、目的に即して意図的に身体を動かしたり、段階的に高度な動きを身に付けさせたりする指導
- ・ 興味をもっていることを生かしながら道具等を使って手指を動かす体験を積み重ね、巧緻性を高められるようにする指導
- ・ 障害の状態によって、身体の動きの面で、関係する教科等の学習との関連を図り、目と手の協応した動き、姿勢や作業の持続性などについて、自己調整できるようにする指導
- ・ 児童・生徒に、作業のやり方へのこだわりを和らげたり、指導者の示す手本を模倣しようとする気持ちを育てたりする指導

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。

- ・ 人とやりとりする楽しさを味わわせ、コミュニケーションをとろうとする意欲を育てる指導
- ・ 話す人の方向を見るなどの、話を聞く態度を身に付けさせる指導
- ・ 他者と相互交流する際に必要なマナーや技能等の基礎的な力を身に付けさせる指導
- ・ 児童・生徒が、望ましい方法で意思や要求などが伝わる経験を積み重ねられるようにする指導

(2) 言語の受容と表出に関すること。

- ・ 話し言葉や絵・記号・文字等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりする力を身に付けさせる指導
- ・ 視覚的な手掛かりを活用しながら相手の話を聞くなど、様々なコミュニケーションの手段を活用して正確にやりとりをすることができるようにする指導

(3) 言語の形成と活用に関すること。

- ・ 語彙や文法体系の習得とともに、それらを通して言語の概念を形成できるようにする指導
- ・ 言語によって体験や考えを整理し、思考を深めたり広げたりすることができるようにする指導

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

- ・ 周囲の状況に関する適切な情報を得たり、雰囲気を読み取ったりすることができるようにする指導
- ・ 状況が変化した場合に、柔軟で適切な対応ができるようにする指導
- ・ 自分が理解した内容に誤りがないかどうかを確かめるなど、主体的に関わろうとすることができるようにする指導

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。

- ・ 生育歴や家庭環境等が要因となり、生活のリズムが不規則であったり、生活習慣の形成が困難だったりする児童・生徒が、家庭との密接な連携の下で生活習慣や生活のリズムを自ら形成することができるようにする指導

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること。

- ・ 過去の失敗経験等により、自信をなくしたり、情緒が不安定になりやすかったりする児童・生徒が、自信をもつことができるようにする指導
- ・ 生活環境など様々な要因から心理的に緊張したり不安になったりする状態が継続し、集団参加が難しくなっている児童・生徒の環境を改善することで、情緒の安定を図る指導

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。

- ・ 児童・生徒が安心して参加できる集団構成や活動内容等の工夫をし、更に指導者が付き添って適切な援助をするなどして情緒の安定を図りながら、様々な場面に対応できるようにする指導
- ・ 心理的な余裕がなく、人の行動や表情などのちょっとした変化にも敏感に反応して、自分に危害が加わると思って過剰に防衛したり、どう対応していいか分からずに、わざと叱られるような行動をとってしまったり、適切な行動がとれなくなってしまう児童・生徒に対して、変化への耐性を育てたり、刺激への過剰な反応を和らげたりする指導

(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。

- ・ 障害に起因して心理的な安定を図ることが困難な状態にある児童・生徒に、子供同士の自然な関わりを大切にし、先輩の考え方を参考にしたりするなどして心理的な安定を図り、積極的に行動しようとする態度を育てる指導

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。

- ・ 直接的に指導を担当する教師を決めるなどして、教師との安定した関係を形成して相互に関わり合う素地を作る指導
- ・ 人に対する基本的な信頼感が希薄な児童・生徒と信頼関係を形成する指導

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。

- ・ 自己に対する知識やイメージが、様々な経験や他者との比較によって低下しており、自信を失っている児童・生徒の、自己肯定感などを高める指導

(4) 集団への参加の基礎に関すること。

- ・ 人に対する基本的信頼感を回復し、集団に参加するための手順や決まりを守って、遊びや集団活動に安心して参加できるようにする指導

6 コミュニケーション

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

- ・ 選択性かん黙の児童・生徒が、安心できる状況や信頼できる人間関係の中で、興味・関心のある活動を共感しながら一緒に行ったり、日記や作文などで気持ちや意思を交換したりすることができるように

する指導

- ・ 選択性かん黙の児童・生徒が、状況に応じて、筆談などの話し言葉以外のコミュニケーション手段も活用することができるようにする指導
- ・ 気持ちを安定させ、安心できる状況や人間関係の中で素直に自分の思いや気持ちを表現できるようにする指導

1 健康の保持

(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。

- ・ 進行性眼疾患の場合の、自己の眼疾患と見え方の状態を理解し視覚管理を行うための指導

(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。

- ・ 発達段階に応じて、目の構造や働き、自己の視力や視野などの状態について十分に理解を図る指導
- ・ 保有する視覚機能を維持するために、眼鏡やコンタクトレンズ、遮光レンズなどの扱いや、眼圧をコントロールするための点眼薬や学習中の姿勢、運動、危険な場面の対処など、日常生活で留意する事柄を理解し、視覚管理を適切に行うことができるようにする指導

(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。

- ・ 自分の見え方の特徴を理解し、見え方に応じて、自分が生活しやすいように自ら環境を調整したり、他者に依頼して確認したりできるようにする指導

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること。

- ・ 障害があることや過去の失敗経験等により自信をなくしたり情緒が不安定になりやすかったりする場合に、自信がもてるように励ますなどして、自分のよさに気付かせ活動への意欲を促す指導

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。

- ・ 見えにくさから周囲の状況を把握することが難しいために不安になる場合に、見え方やそれに起因する困難を踏まえて、指導者が状況を言葉で説明したり、一緒に行動して確かめたりすることで情緒的な安定を図る指導
- ・ 状況を把握し理解するために十分な時間を確保した上で、保有する視覚や他の感覚を活用して状況を把握し、位置を知るための手掛かりや目印(ランドマーク)を基に行動したり、自ら必要な情報を得るために身近な人に対して的確な援助を依頼したりする力などを伸ばす指導

(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。

- ・ 見えにくさからくる困難を改善・克服しようと努力する態度を身に付けさせるための指導
- ・ 自分のよさや得意なことに気づき、自分自身に自信をもつための指導
- ・ 同じ障害のある者同士の自然な関わりを大切にしたり、社会で活躍している先輩の生き方や考え方を参考にしたりするなどして、心理的な安定を図り、障害を改善・克服して積極的に行動しようとする態度を育てる指導

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。

- ・ 見えにくいことから他者との関わりが消極的になりがちだったり、適切な関わり方を見てまねることが困難だったりする場合に、相手の声の方向へ顔を向けたり、相手との距離や状況に応じた声の大きさを考えて行動したりする力を身に付けさせる指導や、積極的に他者と関わろうとする態度や習慣を養う指導

(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。

- ・ 相手の表情が見えにくいことから生じる困難さに対して、相手の視線や表情、身振りに注意して読み取り、また、声の抑揚や調子の変化などを聞き分けて相手の意図や感情を的確に把握するとともに、その場に応じて適切に行動することができる態度や習慣を養う指導

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。

- ・ 自己理解をする上で「見えにくさ」を自分の一つの特徴と捉え、自己を肯定的に受け止め、自己の理解を深めるための指導
- ・ 必要に応じて周囲の人へ自己の見え方を説明し、理解や援助を依頼したりする力を伸ばす指導

(4) 集団への参加の基礎に関すること。

- ・ 視覚情報の不足から集団への参加に困難さがある場合に、参加するための手順や決まり、必要な情報を得るための質問の仕方などを身に付け、積極的に参加できるようにするための指導

4 環境の把握**(1) 保有する感覚の活用に関すること。**

- ・ 保有する視覚を最大限に活用するとともにその他の感覚も十分に活用し、学習や日常生活に必要な情報を収集するための指導

(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。

- ・ 自己の見え方の特性を理解し、自ら見えやすい環境を整えるとともに、視覚的情報を的確に入手、処理するための指導
- ・ 明るい所で見えにくい羞明や暗い所で見えなくなる夜盲がある場合、活動しやすい明るさが分かり、安全面に自ら留意して行動できるようにするための指導

(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。

- ・ 拡大読書器や遠用・近用弱視レンズなどの視覚補助具、タブレット端末などを効果的に活用する技能を身に付けさせる指導
- ・ 遠用弱視レンズで動いているバスの行き先表示や時刻表、街頭の標識などを瞬時に読み取ったり、近用弱視レンズで表やグラフの数値を素早く正確に読み取ったりするなど、発達段階に応じて、緻密な作業を円滑に遂行する能力の向上と関連付けた指導
- ・ 思春期になると周囲の人から見られていることを気にして弱視レンズの使用をためらいがちになることに対応して、各種の弱視レンズなどを使ってよく見える体験を繰り返すことにより、低学年の段階から障害の受容を図り、障害による困難な状態を改善・克服する意欲を喚起する指導

(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。

- ・ 一人で市街を歩くために、事前に頭の中の地図(メンタルマップ)を描いたり、歩行中は位置を知るための手掛かりや目印となる建物や周囲の音など様々な感覚を通して得られる情報を総合的に活用して頭の中に描いた地図と照らし合わせたりして確かめながら歩行する力を伸ばす指導
- ・ 保有視機能や視覚の補助手段を活用するとともに、聴覚や触覚等他の感覚を総合的に活用して情報を収集し周囲の状況を把握したり、それに基づいて的確な判断や行動をしたりするための指導
- ・ 発達の段階や障害の状況など、必要に応じて、個人端末のナビゲーション機能などを利用した位置情報の確認手段を活用し、自分の位置と周囲の状況を的確に判断して行動できるようにする指導

(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。

- ・ 保有する視覚や他の感覚を活用して対象物の形や大きさ、手触り、構造、機能等を観察したり、教室、建物、市街などの地理的な関係を理解したりする指導
- ・ 適切に認知したり行動したりする際の手掛かりとして、教材・教具の工夫や環境設定への配慮によりい

ろいろなものの的確なイメージや概念と言葉を獲得し、的確に活用できるようにする指導

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。

- ・ 視覚的模倣が困難な運動・動作の獲得のために、指導者の身体や模型などを間近で見たり触ったりして確認させた後、自分で実際に身体を動かして学習させるなどして、姿勢や運動の感覚(ボディイメージ)を高めるとともに正しい姿勢を身に付け、運動・動作の基本的技能を身に付けさせる指導

(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。

- ・ 見えやすい環境や使いやすい道具を工夫しながら、日常生活に関わる身辺処理及び学習のための動作などの基本動作の獲得と技能の向上を図る指導

(4) 身体の移動能力に関すること。

- ・ 発達段階に応じて、基本的な歩行技術の習得や援助を依頼する方法などを身に付け、保有する視覚や他の感覚を有効に活用したり視覚補助具を適切に活用したりして、一人で安全に目的地まで行くための指導

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。

- ・ 作業に必要な基本動作の習得と、目と手の協応や両手の協応、手指の巧緻性を向上させる指導
- ・ 視覚情報の不足から作業の全工程を把握することが困難な場合、事前に全ての手順を理解させたり十分な作業時間を確保したりしながら、見通しをもって円滑に作業を遂行するための指導

6 コミュニケーション

(3) 言語の形成と活用に関すること。

- ・ 具体的な事物や現象、動作と言葉とを対応させて確かなイメージに裏付けられた言葉を獲得するために、言葉の意味を正しく理解し活用できるようにする指導

(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。

- ・ 拡大文字によるディスプレイ上での編集に習熟するなど、コンピュータの操作技能の習得を図る指導
- ・ 進行性眼疾患で普通の文字を使用した学習が困難になった場合、適切な時期に使用文字を点字に切り替える等、学習効率を考えた文字選択に関する指導

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

- ・ 場に応じた話題の選択、部屋の広さや状況に応じた声の大きさの調節、場や状況に応じた話し方など、相手や状況に応じた適切なコミュニケーションに関する指導

1 健康の保持

(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。

- ・ 中耳炎や体調の変化などによる聴力の変動に注意したり、早期に対応したりできるようにする指導

(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。

- ・ 発達の段階に応じて、耳の構造や自己の聞こえの状態について十分な理解を図る指導
- ・ 補聴器などを用いる際の留意点について理解を促すなどして、自ら適切な聞こえの状態を維持できるようにする指導
- ・ 必要に応じて、専門の医師や言語聴覚士などの助言を、自ら得ることができるようにする指導

(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。

- ・ 時と場合によって聞こえたり聞こえなかったりすることに気付かせるなど、聞こえの状況や聴覚障害の特性を自ら理解し、それを他者に伝えることができるようにする指導

(5) 健康状態の維持・改善に関すること。

- ・ 定期的に専門の医師や言語聴覚士らの助言を得て、聴力の適切な管理ができるようにする指導
- ・ 注意を集中して聞くことによる疲れやすさを、規則正しい生活などを心掛けることで軽減し、健康状態の維持に努めることができるようにする指導

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること。

- ・ 聞こえにくさのため、思うように気持ちや考えを伝えられないことなどにより、自信をなくしたり、情緒が不安定になりやすかったりする場合には、機会を見つけて自分のよさに気付いたり、自信がもてるようにしたりする指導

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。

- ・ 聞こえにくさによる情報不足で、状況の理解や変化に気付くことができず、不安になりがちな児童・生徒に、聴覚とともに視覚的な情報を活用して状況を理解したり変化に対応したりできるようにする指導
- ・ 状況やその変化について友達や教師に尋ねて情報を得ることができるようにする指導

(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。

- ・ 自分の聞こえの特徴を理解し、補聴器などの補助的手段や自分の得意な面を活用することで、困難を克服することができるという成功経験を積み重ね、自信をもって、不得意なことにも積極的に取り組もうとする意欲を育てる指導
- ・ 難聴のある者同士の自然な関わりを大切にしたり、社会で活躍している先輩の生き方や考え方に触れ将来の見通しをもったりするなどして、心理的な安定を図り、障害を自分なりに受け止め、積極的に行動しようとする態度を育てる指導

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。

- ・ 聞こえにくさによる意思疎通の困難さや他者と心地よく関わる経験の不足から、他者との関わりに消極的になっている児童・生徒に、自分の意思が伝わったという満足感や人と関わる楽しさを味わわせ、他者と積極的に関わりたいという意欲を育てる指導

(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。

- ・ 聴覚的な情報の不足から周囲の人の何気ない会話が捉えられないなど、聴覚的な情報の把握が円滑でないため、視覚的な手掛かりだけで判断したり、自己中心的に捉えたりしやすく、相手の感情に応じて適切に行動できなかつたりすることがある児童・生徒に、状況の推移についても振り返りながら順序立てて考えるなど、出来事の流れに基づいて総合的に判断できるようにする指導

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。

- ・ 自分の聞こえの特徴や補聴器・人工内耳の特性について理解を図る指導
- ・ 補聴器などを活用すればできること、支援があればできることなどについて理解を促し、必要に応じて、周囲の人に自分の聞こえの特徴を説明し、援助を求めたり環境を整えたりすることができるようにする指導
- ・ 成就感を味わうことができる活動を設定し、自己を肯定的に捉える感情を高める指導

(4) 集団への参加の基礎に関すること。

- ・ 情報の不足から、日常生活で必要とされる様々なルールや常識などの理解、それに基づいた行動が困難な児童・生徒に、背景を想像したり、グループ学習などを活用したりして、どのように行動すべきか、相手はどのように受け止めるかなどについて、具体的なやりとりを通して理解できるようにする指導
- ・ 必要に応じて援助を求めるなどして、積極的に集団に参加しようとする態度を養う指導

4 環境の把握

(1) 保有する感覚の活用に関すること。

- ・ 補聴器や人工内耳の装用により、保有する聴力を十分に活用していくための指導

(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。

- ・ 自分の聞こえの特徴や聞き取りやすい条件を理解し、視覚的な情報など得意な方法を積極的に活用したり、条件や環境を整えたりして、状況を認知することができるようにする指導

(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。

- ・ 文字や図、読話、手話や指文字などの視覚的な情報、FM補聴器、光や振動で情報を伝える機器などの特徴及び機能を的確に理解し、個々の障害や場面に応じて活用できるようにする指導
- ・ 必要な情報を得るために、要約筆記（ノートテイク）、パソコン要約筆記、手話通訳など相手や場面に応じた援助を依頼できるようにする指導

(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。

- ・ 聴覚を活用するとともに、視覚や嗅覚などの感覚も総合的に活用して情報を的確に収集し、周囲の状況を理解することができるようにする指導
- ・ コミュニケーションの不十分さなどにより物事の推移や相手の考えなどを予測できにくい児童・生徒には、多様な手段を活用し、それまでに得ている情報と照らし合わせながら、周囲の状況や人の気持ちや今後の展開などを推察することができるようにする指導

(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。

- ・ 生活や学習の様々な機会を通じて、経験や作業などの行動の過程を的確な言葉に結び付けていき、言葉と行動の対応関係を繰り返していくことで、その概念を的確に身に付けさせる指導

5 身体の動き

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。

- ・ 発声・発語器官の微細な動きを覚えたり、それを調整する力を高めたりし、正しく発音できるようにする指導

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。

- ・ 人とやりとりする楽しさを味わわせ、コミュニケーションをとろうとする意欲を育てる指導
- ・ 相手を注視する態度や構えなどの傾聴態度を身に付けさせ、相手の話を意識して聞こうとする態度を養う指導

(2) 言語の受容と表出に関すること。

- ・ 言葉を構成している音などを聞き分ける聴覚的弁別力や、文字に関する知識などを身に付けさせ、状況に合った言葉を適切に伝えたり理解したりする力を高める指導
- ・ 個々の力や状況に応じて、音声だけでなく、身振り、手話・指文字や文字などを活用して、児童・生徒が自分の意思を相手に分かるように伝える力を高める指導
- ・ 音を弁別する力や構音運動を調整する力を高め、正しい発音を習得させ、発話の明瞭度を上げる指導

(3) 言語の形成と活用に関すること。

- ・ 生活経験の言語化、関連付けなどを通して、語彙の習得や上位概念、属性、関連語などの言語概念を形成する指導
- ・ 言葉の意味理解を深め、抽象的な言葉の理解、文法などに即した表現を促すなどして、体系的な言語の習得を図る指導
- ・ 文章を読んで理解したり、自分の考えを書いて表現したりできるようにする指導
- ・ 言葉によって体験や考えを整理し、思考を深めたり広げたりできるようにする指導

(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。

- ・ 音声や文字、補助手段としての補聴器や人工内耳、代行手段としての読話や指文字、手話などの様々なコミュニケーション手段を、聴覚障害の状態や発達段階、場面などに応じて、選択したり組み合わせたりして、主体的にコミュニケーションが行えるようにする指導

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

- ・ 周囲の状況に関する適切な情報を得る、自分が受け止めた内容に誤りがないかどうかを確かめる、状況が変化した場合に柔軟で適切な対応ができる、必要に応じて援助を求めるなど、児童・生徒が主体的に判断しやりとりしようとする態度や技能を身に付けさせる指導
- ・ 相手の立場や気持ち、状況などに応じて、適切な言葉の使い方ができるようにする指導

1 健康の保持

(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。

- ・ 自分の特性に気付き、自分を認め、生活する上で必要な支援を求められるようにする指導

2 心理的な安定

(2) (1) 情緒の安定に関すること。

- ・ 失敗経験から自信を失ったり、情緒が不安定になりやすかったりする児童・生徒に、自分のよさに気付かせたり、自信がもてるように励ましたりして活動への意欲を促す指導

(3) (2) 状況の理解と変化への対応に関すること。

- ・ 場所や場面の状況を理解して心理的な抵抗を軽減したり、変化する状況を理解して適切に対応したりできるようにする指導

(3) (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。

- ・ 自分の障害の状態を理解したり受け止めたりして、困難を改善・克服しようとする意欲をもたせる指導
- ・ 自分の得意な面と苦手な面を知り、得意な面を活用することで困難を克服することができるという経験をさせる指導
- ・ 成功体験を積み重ねることで自分に自信をもてるようにし、苦手なことにも積極的に立ち向かう意欲をもたせる指導

(4) をもたせる指導

- ・ タブレット端末などを用いて、苦手意識を軽減させたり意欲をもたせたりする指導

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。

- ・ 他者と関わりたいという意欲をもたせる指導
- ・ 人と関わる楽しさや心地よさを味わえるような指導

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。

- ・ 自分の得意なことや苦手なこと、自分の行動の特徴などを理解させ、集団の中で状況に応じた行動ができるようにする指導

(4) 集団への参加の基礎に関すること。

- ・ 集団の雰囲気に合わせてたり、集団に参加するために必要な手順や決まりを理解したりして、遊びや集団活動などに積極的に参加できるようにする指導
- ・ 児童・生徒が、友達との会話の背景や経過を類推することが難しいために集団に積極的に参加できない場合に、日常的によく使われる友達同士の言い回しや分からないときの尋ね方等を身に付けさせる指導
- ・ 児童・生徒が、遊びのルールを聞き漏らしたり、最後まで聞かずに遊び始めたりしてルールを理解していない場合に、ルールを少しずつ段階的に理解できるようにさせる指導
- ・ 児童・生徒が、勝ちたいという意識からルールを守ることができない場合に、適切な行動を身に付けさせる指導
- ・ 遊びへの参加方法が分からないときの不安を鎮める方法を身に付けさせる指導

4 環境の把握

(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。

- ・ 児童・生徒一人一人の感覚や認知の特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるようにする指導
- ・ 児童・生徒一人一人の感覚の過敏さや認知の偏りなどの特性に対応できるようにする指導
- ・ 児童・生徒の、個々の認知特性に合わせた言葉や数の学習の指導
- ・ 認知の特性に応じて、苦手な課題を少しずつ改善したり、得意な方法を積極的に活用できるようにしたりする指導

(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。

- ・ 視覚、聴覚、触覚などの保有するいろいろな感覚を活用して周囲の状況を的確に把握することができるようにする指導
- ・ 感覚を総合的に活用して得られた情報から、周囲の状況や他者の気持ちを把握し、的確な判断や行動ができるようにする指導
- ・ 書くことの指導をする場合、様々な感覚を使って多面的に文字を認識し、自らの動きを具体的に想像してから文字を書くことができるような指導

(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。

- ・ 経験によって作り上げてきた概念を、自分が新たに認知や行動を進めていくために活用することができるようにする指導

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。

- ・ 全身または身体各部位の筋肉に適度な緊張状態を作り出せるようにする指導

(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。

- ・ 書字、描画等の学習に必要な基本動作を身に付けさせることができるようにする指導

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。

- ・ 両手の協応や目と手の協応動作が円滑に遂行できるようにする指導
- ・ 興味をもっていることを生かしながら道具等を使って手指を動かす体験を積み重ね、巧緻性を高められるようにする指導
- ・ 障害の状態によって、身体の動きの面で、関係する教科等の学習との関連を図り、目と手の協応した動き、姿勢や作業の持続性などについて、自己調整できるようにする指導

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。

- ・ 人とやりとりする楽しさを味わわせ、コミュニケーションをとろうとする意欲を育てる指導
- ・ 話す人の方向を見るなどの、話を聞く態度を身に付けさせる指導
- ・ 他者と相互交流する際に必要なマナーや技能等の基礎的な力を身に付けさせる指導

(2) 言語の受容と表出に関すること。

- ・ 話し言葉や各種の文字・記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりする力を身に付けさせる指導

(3) 言語の形成と活用に関すること。

- ・ 語彙や文法体系の習得とともに、それらを通して言語の概念を形成できるようにする指導
- ・ 言語によって体験や考えを整理し、思考を深めたり広げたりすることができるようにする指導
- ・ 児童・生徒が、文字や文章を読んで理解することが極端に困難を示す場合に、タブレット端末などを活用して、聞いて理解する力を伸ばしながら、読んで理解する力を身に付けさせる指導。

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

- ・ 自分が理解した内容に誤りがないかどうかを確かめるなど、主体的に関わろうとすることができるようにする指導
- ・ 児童・生徒が、自分で内容をまとめながら聞く能力を高めるとともに、分からないときに聞き返す方法や相手の表情にも注目する態度を身に付けさせるなどして、状況に応じたコミュニケーションができるようにする指導

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。

- ・ 児童・生徒に、整理・整頓などの生活習慣を身に付けさせる指導

2 (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。

- (・ 自分の特性に気づき、自分を認め、生活する上で必要な支援を求められるようにする指導

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること。

- ・ 失敗経験から自信を失ったり、情緒が不安定になりやすかったりする児童・生徒に、自分のよさに気付かせたり、自信がもてるように励ましたりして活動への意欲を促す指導
- ・ 児童・生徒が、興奮を静められる方法や実際にその方法を行うことができるようにするための指導

(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。

- ・ 自分の障害の状態を理解したり受け止めたりして、困難を改善・克服しようとする意欲をもたせる指導
- ・ 自分の得意な面と苦手な面を知り、得意な面を活用することで困難を克服することができるという経験をさせる指導
- ・ 成功体験を積み重ねることで自分に自信をもてるようにし、苦手なことにも積極的に立ち向かう意欲をもたせる指導
- ・ タブレット端末などを用いて、苦手意識を軽減させたり意欲をもたせたりする指導

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。

- ・ 人と関わる楽しさや心地よさを味わえるような指導

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。

- ・ 自分の得意なことや苦手なこと、自分の行動の特徴などを理解させ、集団の中で状況に応じた行動ができるようにする指導
- ・ 児童・生徒に、状況に合わせて行動することが自分は苦手であることを理解させ、行動する前に周囲の状況を観察したり、状況を理解するゆとりをもったりすることができるようにするための指導

(4) 集団への参加の基礎に関すること。

- ・ 集団の雰囲気に合わせてたり、集団に参加するために必要な手順や決まりを理解したりして、遊びや集団活動などに積極的に参加できるようにする指導
- ・ 児童・生徒が、遊びのルールを聞き漏らしたり、最後まで聞かずに遊び始めたりしてルールを理解していない場合に、ルールを少しずつ段階的に理解できるようにさせる指導・児童・生徒が、興奮を静められる方法や実際にその方法を行うことができるようにするための指導
- ・ 児童・生徒が、勝ちたいという意識からルールを守ることができない場合に、適切な行動を身に付けさせる指導
- ・ 遊びへの参加方法が分からないときの不安を鎮める方法を身に付けさせる指導

4 環境の把握

(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。

- ・ 児童・生徒一人一人の感覚や認知の特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるよう

にする指導

- ・ 児童・生徒の、個々の認知特性に合わせた言葉や数の学習の指導
- ・ 認知の特性に応じて、苦手な課題を少しずつ改善したり、得意な方法を積極的に活用できるようにしたりする指導

(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。

- ・ 視覚、聴覚、触覚などの保有するいろいろな感覚を活用して周囲の状況を的確に把握することができるようにする指導
- ・ 感覚を総合的に活用して得られた情報から、周囲の状況や他者の気持ちを把握し、的確な判断や行動ができるようにする指導

(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。

- ・ 経験によって作り上げてきた概念を、自分が新たに認知や行動を進めていくために活用することができるようにする指導

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。

- ・ 全身又は身体各部位の筋肉に適度な緊張状態を作り出せるようにする指導
- ・ 児童・生徒が、姿勢保持のチェックポイントを自分で確認できるようにする指導

(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。

- ・ 書字、描画等の学習に必要な基本動作を身に付けさせることができるようにする指導

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。

- ・ 両手の協応や目と手の協応動作が円滑に遂行できるようにする指導
- ・ 児童・生徒に、一連の作業への集中力や持続力を高めるための指導
- ・ 興味をもっていることを生かしながら道具等を使って手指を動かす体験を積み重ね、巧緻性を高められるようにする指導
- ・ 障害の状態によって、身体の動きの面で、関係する教科等の学習との関連を図り、目と手の協応した動き、姿勢や作業の持続性などについて、自己調整できるようにする指導

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。

- ・ 人とやりとりする楽しさを味わわせ、コミュニケーションをとろうとする意欲を育てる指導
- ・ 話す人の方向を見るなどの、話を聞く態度を身に付けさせる指導
- ・ 他者と相互交流する際に必要なマナーや技能等の基礎的な力を身に付けさせる指導

(2) 言語の受容と表出に関すること。

- ・ 視覚的な手掛かりを活用しながら相手の話を聞くなど、様々なコミュニケーションの手段を活用して正確にやりとりをすることができるようにする指導

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

- ・ 周囲の状況に関する適切な情報を得たり、雰囲気を読み取ったりすることができるようにする指導
- ・ 状況が変化した場合に、柔軟で適切な対応ができるようにする指導

資料編

I	関係法令・通知	114 ページ
	・学校教育法施行規則の一部改正等について(通知)	
	(平成 18 年 3 月 31 日付 17 文科初第 1177 号)	
	・通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害、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)	
	・特別支援教育の推進について(通知)	
	(平成 19 年 4 月 1 日付 19 文科初第 125 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)	
	(平成 25 年 10 月 4 日付 25 文科初第 756 号)	
	・学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について(通知)	
	(平成 28 年 12 月 9 日付 28 文科初第 1038 号)	
II	特別支援教室での指導の充実に向けて	
	(特別支援教室の運営ガイドライン参考)……………	135 ページ

資料Ⅰ 関係法令・通知

17 文科初第 1177 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 眞 美

(印影印刷)

学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）

このたび、別添 1 のとおり「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成 18 年文部科学省令第 22 号）」（以下「改正規則」という。）が、平成 18 年 3 月 31 日に公布され、平成 18 年 4 月 1 日から施行されることとなりました。また、別添 2 のとおり「学校教育法施行規則第 73 条の 21 第 1 項の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する件（平成 18 年文部科学省告示第 54 号）」（以下「改正告示」という。）が、平成 18 年 3 月 31 日に告示され、平成 18 年 4 月 1 日から施行されることとなりました。

今回の改正の趣旨、内容及び留意事項については、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いたします。

また、各都道府県教育委員会におかれては、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かれては、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いたします。

記

第 1 改正の趣旨

- (1) 平成 14 年に文部科学省が実施した全国実態調査においては、小学校及び中学校の通常の学級において、学習障害（以下「LD」という。）・注意欠陥多動性障害（以下「ADHD」という。）等により学習や行動の面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒が約 6 % 程度の割合で在籍している可能性が示されている。こうした状況を踏まえ、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している LD 又は ADHD の児童生徒であって、一部特別な指導を必要とする者については、適切な指導及び支援の充実を図るため、改正規則による改正前の学校教育法施行規則（昭和 22 年文部省令

第 11 号) 以下「旧規則」という。) 第 73 条の 21 に基づく特別の指導 (以下「通級による指導」という。) を実施することができることとする必要があること。あわせて、旧規則第 73 条の 21 第 2 号に規定する情緒障害者については、その障害の原因及び指導法が異なるものが含まれていることから、この分類を見直す必要があること。

- (2) 障害のある児童生徒の状態に応じた指導の一層の充実を図り、障害の多様化に適切に対応するため、通級による指導を行う際の授業時数の標準を弾力化するとともに、LD 又は ADHD の児童生徒に対して通級による指導を行う際の授業時数の標準を設定する必要があること。

第 2 改正の内容

- (1) 学校教育法施行規則 (昭和 22 年文部省令第 11 号) の一部改正

- ① 通級による指導の対象となる者として、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者に加え、これらに該当する児童生徒についても通級による指導を行うことができることとする。 (改正規則による改正後の学校教育法施行規則 (以下「新規則」という。) 第 73 条の 21 第 6 号及び第 7 号関係)
- ② 旧規則第 73 条の 21 第 2 号に規定される情緒障害者については、「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) において「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黙等があるもので、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」に該当する者を対象としてきたところである。しかし、近年、これらの障害の原因及び指導法が異なることが明らかになってきたことから、上記一に該当する者を「自閉症者」とし、上記二に該当する者を「情緒障害者」として分類を見直すこと。 (新規則第 73 条の 21 第 2 号及び第 3 号関係)
- ③ ①及び②の改正に伴い、旧規則第 73 条の 21 各号の規定を整備すること。 (新規則第 73 条の 21 第 4 号、第 5 号及び第 8 号関係)

- (2) 学校教育法施行規則第 73 条の 21 第 1 項の規定による特別の教育課程について定める件 (平成 5 年文部省告示第 7 号) の一部改正

通級による指導において行うこととしている障害に応じた特別の指導については、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導及び障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導のそれぞれについて授業時数の標準を定めているところであるが、障害の状態に応じて適切な指導及び必要な支援を行う観点から、通級による指導の授業時数の標準としては、これらの指導を合計した年間の授業時数の標準のみを定めることとし、これを年間 35 単位時間から 280 単位時間までとすること。また、新たに通級による指導の対象となる学習障害者及び注意欠陥多動性障害者については、月 1 単位時間程度の指導も十分な教育的効果が認められる場合があることから、これらの児童生徒に対して通級による指導を行う場合の授業時数の標準については、年間 10 単位時間から 280 単位時間までとすること。 (改正告示による改正後の学校教育法施行規則第 73 条の 21 の規定による特別の教育課程について定める件 2 関係)

第3 留意事項

- (1) 児童生徒が新規則における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の留意事項については、別に通知するものであること。
- (2) 通級による指導においては、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導を行い、特に必要な場合に、障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を行うこととする位置づけについては、変更がないこと。

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
錢 谷 眞 美

(印影印刷)

通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、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。）の対象とする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いたします。

また、各都道府県教育委員会におかれては、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かれては、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
れるようお願いいたします。

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黙等があるもので、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当であること。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 情緒障害者」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 情緒障害者」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 情緒障害者

主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、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ティーム・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。

各都道府県教育委員会教育長
各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

殿

文部科学省初等中等教育局長
錢 谷 眞 美

特別支援教育の推進について（通知）

文部科学省では、障害のある全ての幼児児童生徒の教育の一層の充実を図るため、学校における特別支援教育を推進しています。

本通知は、本日付けをもって、特別支援教育が法的に位置付けられた改正学校教育法が施行されるに当たり、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（以下「各学校」という。）において行う特別支援教育について、下記により基本的な考え方、留意事項等をまとめて示すものです。

都道府県・指定都市教育委員会にあっては、所管の学校及び域内の市区町村教育委員会に対して、都道府県知事にあっては、所轄の学校及び学校法人に対して、国立大学法人にあっては、附属学校に対して、この通知の内容について周知を図るとともに、各学校において特別支援教育の一層の推進がなされるようご指導願います。

なお、本通知については、連携先の諸部局・機関への周知にもご配慮願います。

記

1. 特別支援教育の理念

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

2. 校長の責務

校長（園長を含む。以下同じ。）は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、次に述べる体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。

また、校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにしていって取り組んでいくことが重要である。

3. 特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組

特別支援教育を実施するため、各学校において次の体制の整備及び取組を行う必要がある。

(1) 特別支援教育に関する校内委員会の設置

各学校においては、校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置すること。

委員会は、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特別支援学級教員、養護教諭、対象の幼児児童生徒の学級担任、学年主任、その他必要と思われる者などで構成すること。

なお、特別支援学校においては、他の学校の支援も含めた組織的な対応が可能な体制づくりを進めること。

(2) 実態把握

各学校においては、在籍する幼児児童生徒の実態の把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態を確かめること。

さらに、特別な支援が必要と考えられる幼児児童生徒については、特別支援教育コーディネーター等と検討を行った上で、保護者の理解を得ることができるよう慎重に説明を行い、学校や家庭で必要な支援や配慮について、保護者と連携して検討を進めること。その際、実態によっては、医療的な対応が有効な場合もあるので、保護者と十分に話し合うこと。

特に幼稚園、小学校においては、発達障害等の障害は早期発見・早期支援が重要であることに留意し、実態把握や必要な支援を着実に行うこと。

(3) 特別支援教育コーディネーターの指名

各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置付けること。

特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。

また、校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能するよう努めること。

(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用

特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた「個別の教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の教育支援計画」を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めること。

(5) 「個別の指導計画」の作成

特別支援学校においては、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応した教育を一層進めるため、「個別の指導計画」を活用した一層の指導の充実を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の指導計画」を作成するなど、一人一人に応じた教育を進めること。

(6) 教員の専門性の向上

特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。したがって、各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めること。

また、教員は、一定の研修を修了した後でも、より専門性の高い研修を受講したり、自ら最新の情報を収集したりするなどして、継続的に専門性の向上に努めること。

さらに、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が実施する各種指導者養成研修についても、活用されたいこと。

なお、教育委員会等が主催する研修等の実施に当たっては、国・私立学校関係者や保育所関係者も受講できるようにすることが望ましいこと。

4. 特別支援学校における取組

(1) 特別支援教育のさらなる推進

特別支援学校制度は、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実施するためのものであり、その趣旨からも、特別支援学校は、これまでの盲学校・聾学校・養護学校における特別支援教育の取組をさらに推進しつつ、様々な障害種に対応することができる体制づくりや、学校間の連携などを一層進めていくことが重要であること。

(2) 地域における特別支援教育のセンター的機能

特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。

特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。

また、これらの機関のみならず、保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、同様に助言又は援助に努めることとされたいこと。

特別支援学校において指名された特別支援教育コーディネーターは、関係機関や保護者、地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び他の特別支援学校並びに保育所等との連絡調整を行うこと。

(3) 特別支援学校教員の専門性の向上

上記のように、特別支援学校は、在籍している幼児児童生徒のみならず、小・中学校等の通常学級に在籍している発達障害を含む障害のある児童生徒等の相談などを受ける可能性も広がると考えられるため、地域における特別支援教育の中核として、様々な障害種についてのより専門的な助言などが期待されていることに留意し、特別支援学校教員の専門性のさらなる向上を図ること。

そのためにも、特別支援学校は、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善、研修の充実に努めること。

さらに、特別支援学校教員は、幼児児童生徒の障害の重複化等に鑑み、複数の特別支援教育領域にわたって免許状を取得することが望ましいこと。

5. 教育委員会等における支援

各学校の設置者である教育委員会、国立大学法人及び学校法人等においては、障害のある幼児児童生徒の状況や学校の実態等を踏まえ、特別支援教育を推進するための基本的な計画を定めるなどして、各学校における支援体制や学校施設設備の整備充実に努めること。

また、学校関係者、保護者、市民等に対し、特別支援教育に関する正しい理解が広まるよう努めること。

特に、教育委員会においては、各学校の支援体制の整備を促進するため、指導主事等の専門性の向上に努めるとともに、教育、医療、保健、福祉、労働等の関係部局、大学、保護者、NPO等の関係者からなる連携協議会を設置するなど、地域の協力体制の構築を推進すること。

また、教育委員会においては、障害の有無の判断や望ましい教育的対応について専門的な意見等を各学校に提示する、教育委員会の職員、教員、心理学の専門家、医師等から構成される「専門家チーム」の設置や、各学校を巡回して教員等に指導内容や方法に関する指導や助言を行う巡回相談の実施（障害のある幼児児童生徒について個別の指導計画及び個別の教育支援計

画に関する助言を含む。)についても、可能な限り行うこと。なお、このことについては、保育所や国・私立幼稚園の求めに応じてこれらが利用できるよう配慮すること。

さらに、特別支援学校の設置者においては、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善に努めること。

6. 保護者からの相談への対応や早期からの連携

各学校及び全ての教員は、保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聴いた上で、当該幼児児童生徒への対応を行うこと。

その際、プライバシーに配慮しつつ、必要に応じて校長や特別支援教育コーディネーター等と連携し、組織的な対応を行うこと。

また、本日施行される「学校教育法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備等に関する政令（平成19年政令第55号）」において、障害のある児童の就学先の決定に際して保護者の意見聴取を義務付けたこと（学校教育法施行令第18条の2）に鑑み、小学校及び特別支援学校において障害のある児童が入学する際には、早期に保護者と連携し、日常生活の状況や留意事項等を聴取し、当該児童の教育的ニーズの把握に努め、適切に対応すること。

7. 教育活動等を行う際の留意事項等

(1) 障害種別と指導上の留意事項

障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。

また、医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること。

(2) 学習上・生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮

各学校は、障害のある幼児児童生徒が、円滑に学習や学校生活を行うことができるよう、必要な配慮を行うこと。

また、入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと。

(3) 生徒指導上の留意事項

障害のある幼児児童生徒は、その障害の特性による学習上・生活上の困難を有しているため、周囲の理解と支援が重要であり、生徒指導上も十分な配慮が必要であること。

特に、いじめや不登校などの生徒指導上の諸問題に対しては、表面に現れた現象のみにとらわれず、その背景に障害が関係している可能性があるか否かなど、幼児児童生徒をめぐる状況に十分留意しつつ慎重に対応する必要があること。

そのため、生徒指導担当にあっては、障害についての知識を深めるとともに、特別支援教育コーディネーターをはじめ、養護教諭、スクールカウンセラー等と連携し、当該幼児児童生徒への支援に係る適切な判断や必要な支援を行うことができる体制を平素整えておくことが重要であること。

(4) 交流及び共同学習、障害者理解等

障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習は、障害のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である。

このため、各学校においては、双方の幼児児童生徒の教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施することなど、一層の効果的な実施

に向けた取組を推進されたいこと。

なお、障害のある同級生などの理解についての指導を行う際は、幼児児童生徒の発達段階や、障害のある幼児児童生徒のプライバシー等に十分配慮する必要があること。

(5) 進路指導の充実と就労の支援

障害のある生徒が、将来の進路を主体的に選択することができるよう、生徒の実態や進路希望等を的確に把握し、早い段階からの進路指導の充実を図ること。

また、企業等への就職は、職業的な自立を図る上で有効であることから、労働関係機関等との連携を密にした就労支援を進められたいこと。

(6) 支援員等の活用

障害のある幼児児童生徒の学習上・生活上の支援を行うため、教育委員会の事業等により特別支援教育に関する支援員等の活用が広がっている。

この支援員等の活用に当たっては、校内における活用の方針について十分検討し共通理解のもとに進めるとともに、支援員等が必要な知識なしに幼児児童生徒の支援に当たることのないよう、事前の研修等に配慮すること。

(7) 学校間の連絡

障害のある幼児児童生徒の入学時や卒業時に学校間で連絡会を持つなどして、継続的な支援が実施できるようにすることが望ましいこと。

8. 厚生労働省関係機関等との連携

各学校及び各教育委員会等は、必要に応じ、発達障害者支援センター、児童相談所、保健センター、ハローワーク等、福祉、医療、保健、労働関係機関との連携を図ること。

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 殿
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

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。十分に御了知の上、適切に対処下さるようお願いいたします。

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て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にするため、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

補装具によっ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黙等があるもので、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140条及び第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黙等があるもので、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
- 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 140 条の規定に基づき、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ティーム・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ことを、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 to 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。

各都道府県教育委員会教育長
各指定都市教育委員会教育長
各都道府県知事
高等学校及び中等教育学校を設置する学校設置会社
を所轄する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 殿
附属高等学校を置く各国立大学法人学長
附属中等教育学校を置く各国立大学法人学長
附属特別支援学校高等部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
藤 原 誠

学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について(通知)

このたび、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」(平成 28 年文部科学省令第 34 号)【別添 1】及び「学校教育法施行規則第百四十条の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する告示」(平成 28 年文部科学省告示第 176 号)【別添 2】が、平成 28 年 12 月 9 日に公布され、平成 30 年 4 月 1 日から施行することとされました。

改正の趣旨、概要及び留意事項については、下記のとおりですので、事務処理上遺漏のないよう願います。

各都道府県教育委員会におかれては、指定都市を除く域内の市町村教育委員会及び所管の学校に対して、各指定都市教育委員会におかれては、所管の学校に対して、各都道府県及び構造改革特別区域法第 12 条第 1 項の認定を受けた地方公共団体におかれては、所轄の学校及び学校法人等に対して、各国立大学法人におかれては、附属学校に対して、このことを十分周知されるよう願います。

記

1 改正の趣旨

今回の制度改正は、平成 28 年 3 月の高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について(報告)」(平成 28 年 3 月 高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議) (以下「協力者会議報告」という。)を踏まえ、現在、小学校、中学校、義務教育学校及び中等教育学校の前期課程において実施されている、いわゆる「通級による指導」(大部分の授業を通常の学級で受けながら、一部の授業について障害に応じた特別の指導を特別な場で受ける指導形態)を、高等学校及び中等教育学校の後期課程においても実施できるようにするものである。

具体的には、高等学校又は中等教育学校の後期課程に在籍する生徒のうち、障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、特別の教育課程によることができることとするとともに、その場合には、障害に応じた特別の指導を高等学校又は中等教育学校の後期課程の教育課程に加え、又はその一部(必修修教科・科目等を除く。)に替えることができることとし、また、障害に応じた特別の指導に係る修得単位数を、年間 7 単位を超えない範囲で全課程の修了を認めるに必要な単位数に加えることができることとする。

あわせて、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校における障害に応じた特別の指導の内容について、各教科の内容を取り扱う場合であっても、障害による学習上又は生活上の困難

を改善し、又は克服することを目的とする指導として行うものであるとの趣旨を明確化するため、改正を行うものである。

2 改正の概要

第1 高等学校における通級による指導の制度化

1 学校教育法施行規則(昭和 22 年文部省令第 11 号。以下「規則」という。)の一部改正

- (1) 高等学校又は中等教育学校の後期課程において、言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者又はその他障害のある生徒のうち、当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、規則第 83 条及び第 84 条(第 108 条第 2 項において準用する場合を含む。)の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができること。(規則第 140 条関係)
- (2) 規則第 140 条の規定により特別の教育課程による場合においては、校長は、生徒が、当該高等学校又は中等教育学校の設置者の定めるところにより他の高等学校、中等教育学校の後期課程又は特別支援学校の高等部において受けた授業を、当該高等学校又は中等教育学校の後期課程において受けた当該特別の教育課程に係る授業とみなすことができること。(いわゆる「他校通級」)(規則第 141 条関係)

2 学校教育法施行規則第 140 条の規定による特別の教育課程について定める件(平成 5 年文部省告示第 7 号。以下「告示」という。)の一部改正

- (1) 高等学校又は中等教育学校の後期課程において、上記 1 の(1)に該当する生徒に対し、規則第 140 条の規定による特別の教育課程を編成するに当たっては、当該生徒の障害に応じた特別の指導を、高等学校又は中等教育学校の後期課程の教育課程に加え、又はその一部に替えることができるものとする。

ただし、障害に応じた特別の指導を、高等学校学習指導要領(平成 21 年文部科学省告示第 34 号)第 1 章第 3 款の 1 に規定する必履修教科・科目及び総合的な学習の時間、同款の 2 に規定する専門学科においてすべての生徒に履修させる専門教科・科目、同款の 3 に規定する総合学科における「産業社会と人間」並びに同章第 4 款の 4、5 及び 6 並びに同章第 7 款の 5 の規定により行う特別活動に替えることはできないものとする。(本文関係)

- (2) 高等学校又は中等教育学校の後期課程における障害に応じた特別の指導に係る単位を修得したときは、年間 7 単位を超えない範囲で当該修得した単位数を当該生徒の在学する高等学校又は中等教育学校が定めた全課程の修了を認めるに必要な単位数のうちに加えることができるものとする。(3 関係)

第 2 障害に応じた特別の指導の内容の趣旨の明確化

1 告示の一部改正

小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校における障害に応じた特別の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導とし、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができるものとする。(1 関係)

3 留意事項

第 1 高等学校における通級による指導の制度化関係

1 単位認定・学習評価等について

- (1) 改正後の規則第 140 条の規定により特別の教育課程を編成し、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導(特別支援学校における自立活動に相当する指導)を行う場合には、特別支援学校高等部学習指導要領を参考として実施すること。

また、現在、高等学校学習指導要領の改訂について中央教育審議会で審議がなされているが、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」(平成 28 年 8 月 26 日

教育課程部会)別紙 6 における記述をふまえ、高等学校学習指導要領の改訂(平成 29 年度末を予定)等においては、以下について記述を盛り込む予定であるため、この方向性を踏まえて対応いただきたいこと。

- ・ 高等学校における通級による指導の単位認定の在り方については、生徒が高等学校の定める「個別の指導計画」に従って通級による指導を履修し、その成果が個別に設定された目標からみて満足できると認められる場合には、当該高等学校の単位を修得したことを認定しなければならないものとする。
- ・ 生徒が通級による指導を 2 以上の年次にわたって履修したときは、各年次ごとに当該特別の指導について履修した単位を修得したことを認定とすることを原則とするが、年度途中から開始される場合など、特定の年度における授業時数が、1 単位として計算する標準の単位時間(35 単位時間)に満たなくとも、次年度以降に通級による指導の時間を設定し、2 以上の年次にわたる授業時数を合算して単位の認定を行うことも可能とすること。また、単位の修得の認定を学期の区分ごとに行うことも可能とすること。

- (2) 通級による指導を受ける生徒に係る週当たりの授業時数については、当該生徒の障害の状態等を十分考慮し、負担過多とならないよう配慮すること。
- (3) 指導要録の記載に関しては、指導要録の様式 1(学籍に関する記録)裏面の「各教科・科目等の修得単位数の記録」の総合的な学習の時間の次に自立活動の欄を設けて修得単位数の計を記載するとともに、様式 2(指導に関する記録)の「総合所見及び指導上参考となる諸事項」の欄に、通級による指導を受けた学校名、通級による指導の授業時数及び指導期間、指導の内容や結果等を記載すること。なお、他の学校において通級による指導を受けている場合には、当該学校からの通知に基づき記載すること。

2 実施形態について

- (1) 通級による指導の実施形態としては、(1)生徒が在学する学校において指導を受ける「自校通級」、(2)他の学校に週に何単位時間か定期的に通級し、指導を受ける「他校通級」、(3)通級による指導の担当教員が該当する生徒がいる学校に赴き、又は複数の学校を巡回して指導を行う「巡回指導」が考えられる。実施に当たっては、対象となる生徒の人数と指導の教育的効果との関係性、生徒や保護者にとっての心理的な抵抗感・通学の負担・学校との相談の利便性、通級による指導の担当教員と通常の授業の担任教員との連絡調整の利便性等を総合的に勘案し、各学校や地域の実態を踏まえて効果的な形態を選択すること。
- (2) 他校通級の場合の取扱いについては、通級による指導を受ける生徒が在学する学校の設置者が適切に定め、当該定めに従って実施すること。
- (3) 他校通級の生徒を受け入れる学校にあっては、当該生徒を自校の生徒と同様に責任をもって指導するとともに、通級による指導の記録を作成し、当該生徒の氏名、在学している学校名、通級による指導を実施した授業時数及び指導期間、指導の内容等を記載し、適正に管理すること。また、当該生徒が在学する学校に対して、当該記録の写しを通知すること。
さらに、当該生徒が在学する学校において単位の認定を行うに当たっては、当該記録の内容や通級による指導の担当教員から得た情報、通常の学級における当該生徒の変化等を総合的に勘案し、個別に設定された目標の達成状況について評価すること。
- (4) 他の設置者が設置する学校において他校通級を行う場合には、生徒が在学する学校の設置者は、当該生徒の教育について、あらかじめ他校通級を受け入れる学校の設置者と十分に協議を行うこと。

3 担当する教員について

- (1) 通級による指導を担当する教員は、高等学校教諭免許状を有する者である必要があり、加えて、特別支援教育に関する知識を有し、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導に専門性や経験を有する教員であることが必要であるが、特定の教科の免許状を保有している必要はないこと。ただし、各教科の内容を取り扱いながら障害に応じた特別の指導を行う場合には、当該教科の免許状を有する教員も参画して、個別の指導計画の作成や

指導を行うことが望ましいこと。

- (2) 通級による指導の実施に当たっては、その担当教員が、特別支援教育コーディネーター等と連絡を取りつつ、生徒の在籍学級（他校通級の場合にあつては、在籍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など、両者の連携協力が図られるよう十分に配慮すること。
- (3) 教員が、本務となる学校以外の学校において通級による指導を行う場合には、任命権を有する教育委員会が、兼務発令や非常勤講師の任命等により、当該教員の身分の取扱いを明確にすること。
- (4) 通級による指導の担当教員の専門性向上のため、既に多くの教育委員会において実施されている高等学校段階の特別支援教育推進のための研修について、高等学校における通級による指導の制度化を踏まえた研修対象者の拡充や研修内容の充実に努めること。また、高等学校と特別支援学校の間で教員の人事交流を計画的に進めるなどの取組も有効であること。

4 実施に当たっての手続き等について

- (1) 通級による指導の対象となる生徒の判断手続等については、協力者会議報告に示された、(1)学校説明会における説明、(2)生徒に関する情報の収集・行動場面の観察、(3)生徒と保護者に対するガイダンス、(4)校内委員会等における検討、(5)教育委員会による支援、(6)生徒や保護者との合意形成といったプロセス等を参考として、各学校や地域の実態を踏まえて実施すること。
- (2) 通級による指導の実施に当たっては、教育支援委員会等の意見も参考に、個々の障害の状態及び教育的ニーズ等に応じて適切に行うこと。また、生徒の障害の状態及び教育的ニーズ等の変化等に応じて、柔軟に教育措置の変更を行うことができるように配慮すること。なお、通級による指導の対象とすることが適当な生徒の判断に当たっての留意事項等については、「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」（平成 25 年 10 月 4 日付文部科学省初等中等教育局長通知）【別添 3】を参照されたい。

5 個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成・引継ぎ等について

- (1) 対象生徒に対する支援内容に係る中学校からの引継ぎや情報提供のための仕組み作りが必要であることから、市区町村教育委員会においては、保護者の同意を事前に得るなど個人情報の適切な取扱いに留意しつつ、都道府県教育委員会とも連携しながら、通級による指導の対象となる生徒の中学校等在籍時における個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成や引継ぎを促進するなどの体制の構築に努めること。なお、学習指導要領の改訂についての中央教育審議会における審議においては、通級による指導を受ける児童生徒及び特別支援学級に在籍する児童生徒については、一人一人の教育的ニーズに応じた指導や支援が組織的・継続的に行われるよう、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を全員作成する方向で議論されていることを踏まえること。
- (2) 高等学校においては、保護者の同意を事前に得るなど個人情報の適切な取扱いに留意しつつ、個別の教育支援計画や個別の指導計画を就職先・進学先に引き継ぎ、支援の継続性の確保に努めること。

6 その他

- (1) 高等学校においては、特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置をはじめ、学校全体として特別支援教育を推進するための校内体制の一層の整備に努めること。また、通級による指導を受ける生徒の心理的な抵抗感を可能な限り払拭するよう、生徒一人一人が多様な教育的ニーズを有していることをお互いに理解し、個々の取組を認め合えるような学校・学級経営に努めること。
- (2) 通級による指導を行うに当たっては、中学校等との連携を図ることが重要であり、通級による指導を受ける生徒の卒業した中学校等や近隣の中学校等との間で、通級による指導をはじめとした特別支援教育に関する情報交換や研修会の機会を設けることも有効であること。

- (3)都道府県教育委員会(市区町村立の高等学校がある地域においては、当該市区町村の教育委員会を含む。)においては、専門家チームや教育支援委員会による助言、巡回相談の実施、障害者就業・生活支援センター、NPO等の関係機関とのネットワークの活用、学校教育法第74条に基づく特別支援学校のセンター的機能の強化等により、高等学校への支援体制の強化に努めること。
- (4)通級による指導はあくまでも個別に設定された時間で行う授業であり、障害のある生徒の学びの充実のためには、他の全ての授業においても指導方法の工夫・改善が重要となること。すなわち、障害のある生徒にとって分かりやすい授業は、障害のない生徒にも分かりやすい授業であることを全ての教員が理解し、指導力の向上に努めること。

第2 告示1ただし書きの改正の趣旨について

改正前のただし書きは、「障害による学習上又は生活上の困難を改善又は克服する」という通級による指導の目的を前提としつつ、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら指導を行うことも可能であることを明示する趣旨であるが、単に各教科・科目の学習の遅れを取り戻すための指導など、通級による指導とは異なる目的で指導を行うことができると解釈されることのないよう、規定を改め、その趣旨を明確化したものである。

したがって、当該改正部分は、高等学校のみならず、小学校、中学校、義務教育学校及び中等教育学校の前期課程においても十分に留意することが必要であり、各設置者においては、各学校が通級による指導を教科等の内容を取り扱いながら指導を行う場合にも、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服する目的で行われるよう周知及び指導を徹底すること。

資料Ⅱ

特別支援教室での指導の充実に向けて (特別支援教室の運営ガイドライン参考)

特別支援教室での指導の充実に向けて（案）

- 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}や発達検査等^{*2}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（個別的教育支援計画）^{*3}の作成個別指導計画^{*3}の作成

特別支援教室の個別指導計画

在籍学級の個別指導計画

主たる指導目標や指導内容を共有

連携型個別指導計画

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

「退室に向けた確認事項（案）」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

退室

指導延長に係る判定委員会

指導延長

指導目標や指導内容・方法等の見直し

^{*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} 発達検査等：新版 K 式発達検査や WISC-IV 知能検査など、発達の状況等を測る標準化された検査を示す。

^{*3} 学校生活支援シート（個別的教育支援計画）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。

特別支援教室の利用と在籍学級との連携

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）の児童・生徒への指導・支援

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、発達検査等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」⁽¹⁾、「社会性・行動のチェックリスト」⁽²⁾や『『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント』⁽³⁾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

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。（141・142 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。）

⁽¹⁾ 「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）参照。

⁽²⁾ 本資料143ページ参照。

⁽³⁾ 『『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント 活用&支援マニュアル』

（小学生版平成29年3月、中学生版平成30年3月 東京都教育委員会）参照。

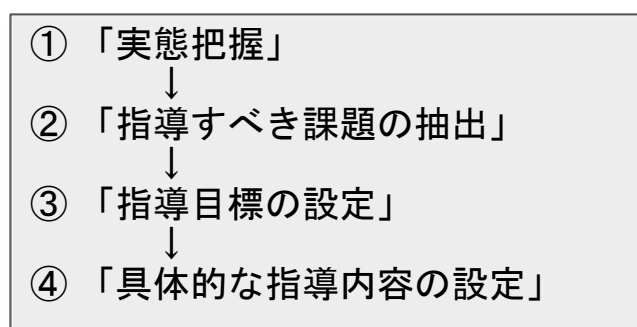
3 指導目標・内容の設定について

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。



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。

特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（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～P39、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

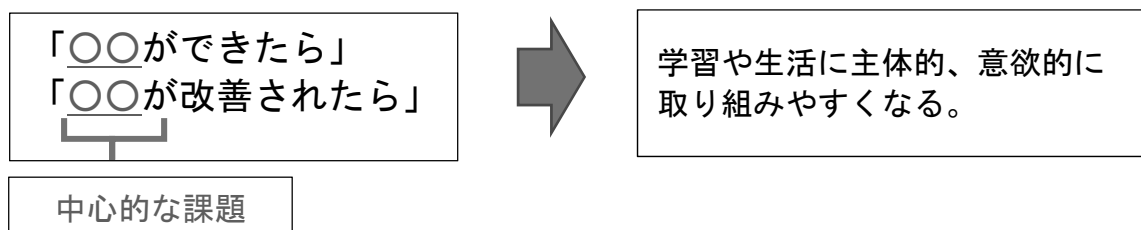
- ・日々の観察や記録とともに、「読み書きチェックリスト」や「社会性行動のチェックリスト」等を活用する。

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・・・



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であることも共有しておく必要があります。

③－２ 「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。

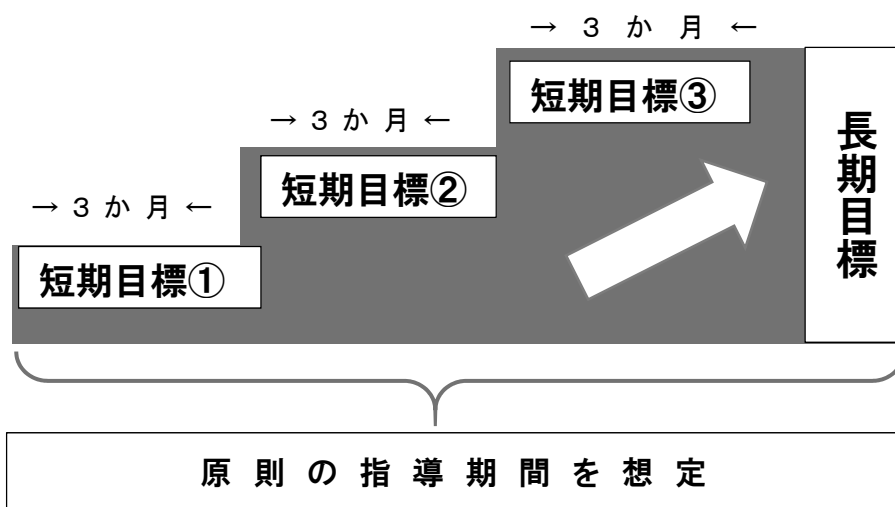
指導目標設定のポイント

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>

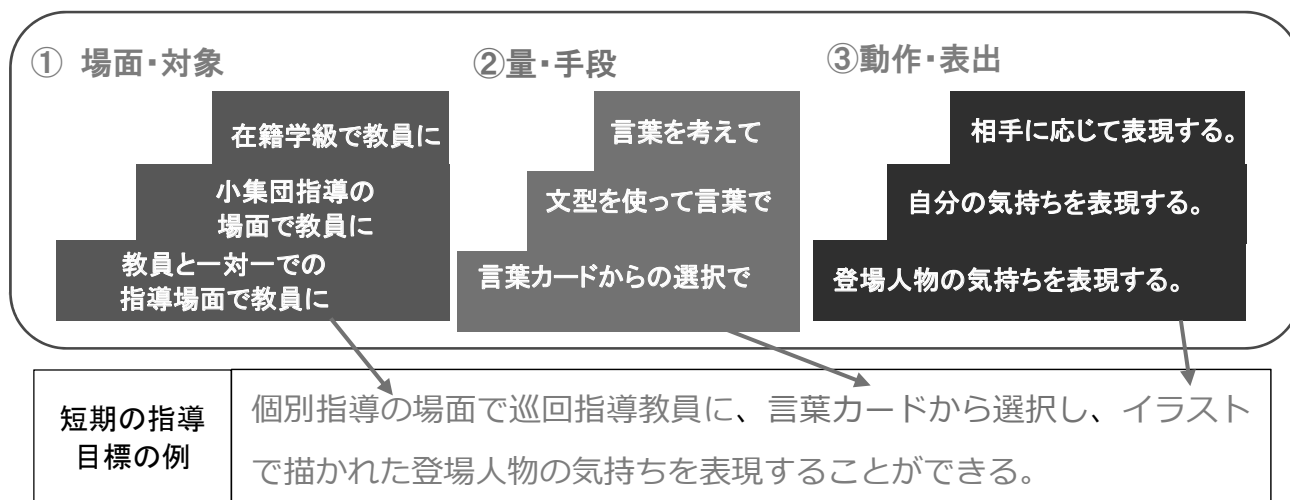
上記「指導目標設定のポイント」にある、指導場面や支援の手段、表出等について、段階的に設定した短期の指導目標を達成することによって、長期の指導目標が達成されていくイメージです。



※ 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。



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」

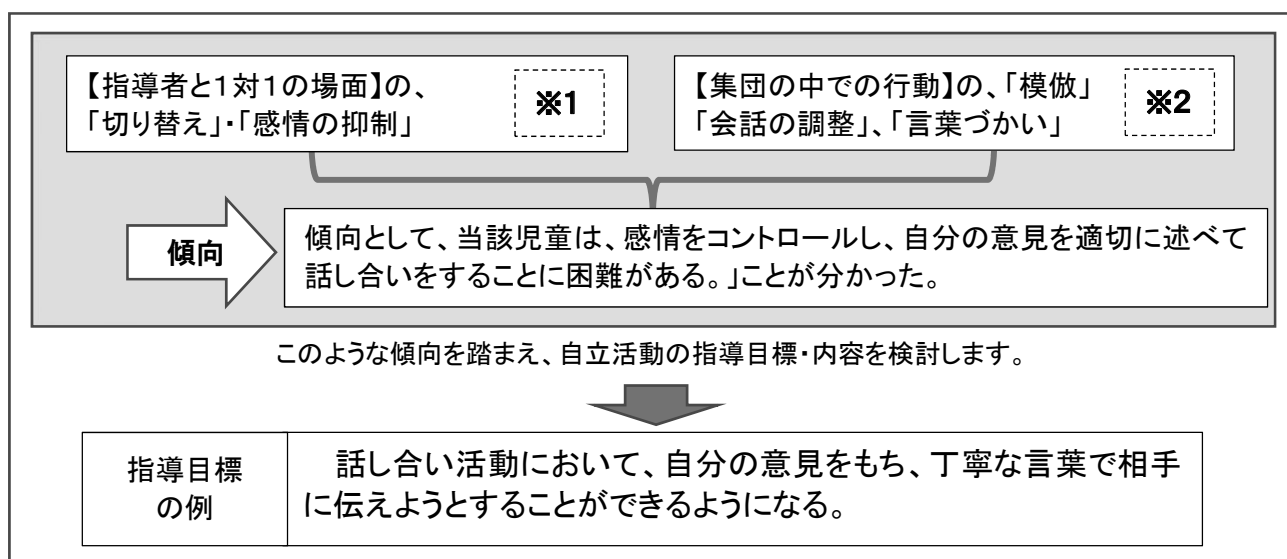
学習面のつまずきの状態から、つまずきに対する指導のみを考えるのではなく、つまずきの原因をよく分析して、一人一人の特性に応じた支援の手だてを考えていきます。

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。

143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

記入者

〇〇 〇〇

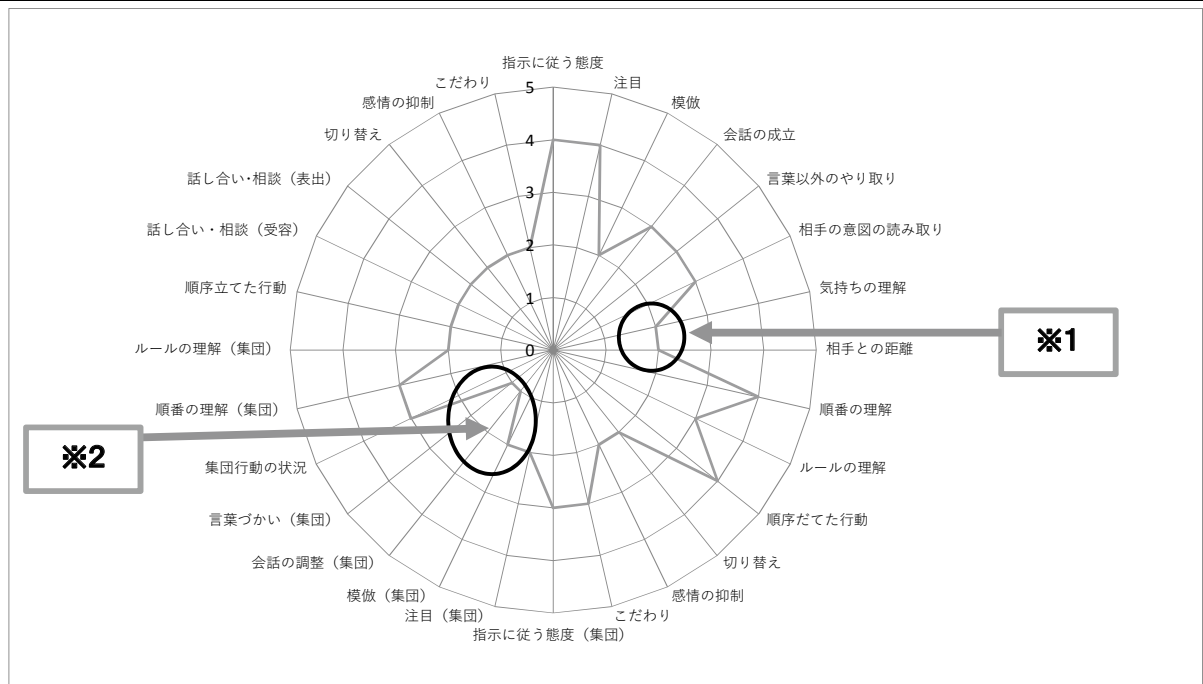
記入日 令和2年5月〇日

〇〇学校

学年・学級

〇年〇組

観察項目等		チェック	観察内容	〇できない 〇課題がある	〇できることもある 〇少しできる 〇ほとんど課題	〇時々できる 〇まあまあできる 〇時々課題になる	〇だいたいできる 〇普通にできる 〇たまに課題になる	〇いつでもできる 〇よくできる 〇全く課題がない	前回の 結果	特記事項
指導者と 対一の 場面	対人 関係	指示に従う態度	4 指示に従って行動する等				〇			
		注目	4 指示した場所・ものに注目する等				〇			
		模倣	2 簡単な動作の模倣、手遊び等		〇					
		会話の成立	3 会話が成り立つ、質問等の適切に答える等			〇				
		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			〇				
		相手の意図の読み取り	3 表情の理解や指差し指示だけで着席する等			〇				
		気持ちの理解	2 相手の気持ちが理解できる等		〇					
		相手との距離	2 物や人との適切な距離の把握等		〇					
		順番の理解	4 相手と順番を守ってやり取りできる等				〇			
		ルール理解	3 ルールを守ってやりとりできる等			〇				
		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				〇			
		切り替え	2 感情の切り替えができる等		〇	※1				
集団の中 での 行動	対人 関係	感情の抑制	2 自分の感情をコントロールできる等		〇					
		こだわり	3 こだわりが出てしまう等			〇				
		指示に従う態度（集団）	3 指示に従って行動する等			〇				
		注目（集団）	2 指導者の指示に注目する等		〇					
		模倣（集団）	2 簡単な動作の模倣、手遊び等		〇					
		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	〇						
		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	〇	※2					
		集団行動の状況	3 列に並んだり、みんなが何をしようとしていることも見て活動できる等			〇				
		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			〇				
		ルール理解（集団）	2 集団のルールが分かり、守りながら活動できる等		〇					
		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		〇					
		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		〇					
対人 関係 の 場面	対人 関係	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）		〇					
		切り替え	2 気持ちの切り替えができる等		〇					
		感情の抑制	2 自分の感情をコントロールできる等		〇					
		こだわり	2 こだわりが出てしまう等		〇					



資料編

資料Ⅱ

特別支援教室での指導の充実に向けて（特別支援教室の運営ガイドライン参考）

本誌「特別支援学級・通級による指導 教育課程編成の手引」は、次の方々の協力を得て作成しました。

	氏 名	所 属	職 名
主 査	喜多 好一	江東区立豊洲北小学校	統括校長
主 査	山中ともえ	調布市立飛田給小学校	校 長
作成協力	加藤美千子	東久留米市立西中学校	主任教諭
作成協力	平野 恵里	府中市立府中第三中学校	主任教諭

なお、教育庁指導部においては、次の者が担当した。

所属・職名	氏 名
教育庁指導部特別支援教育指導課長	丹野 哲也
教育庁指導部主任指導主事(特別支援教育担当)	原島 広樹
教育庁指導部特別支援教育指導課統括指導主事	西岡 陽子
同	濱渦 孝治
同	細川智佳子
教育庁指導部特別支援教育指導課指導主事	加藤 宏昭
同	楠田 徹郎
同	遠藤 隼
同	吉長 信顕
同	魚谷 有里
教育庁指導部特別支援教育指導課課長代理(課務担当)	白山 尚人

※所属及び役職は、令和3年3月現在のものである。

特別支援学級・通級による指導 教育課程編成の手引

東京都教育委員会印刷物登録 令和2年度 第142号

編集・発行 東京都教育庁指導部特別支援教育指導課

所 在 地 東京都新宿区西新宿二丁目8番1号

電 話 03-5320-6847
