

先生も！子供も！保護者も！

みんなで楽しい学校づくり

特別支援教室の運営ガイドライン



令和3年3月
東京都教育委員会

は じ め に

障害のある児童・生徒への支援に関して、国においては、「障害者の権利に関する条約」（平成 26 年 1 月）の批准、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（平成 28 年 4 月）、「発達障害者支援法の一部を改正する法律」（平成 28 年 8 月）の施行がされました。また、平成 24 年 7 月には、中央教育審議会初等中等教育分科会において「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（報告）」が取りまとめられました。この報告では、共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のためには、特別支援教育を着実に進めていく必要があるとされています。

こうした中、東京都教育委員会では、自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害のある児童・生徒に対する支援の充実を図るため、従来、通級指導学級で行っていた指導を在籍校で受けられる「特別支援教室」の小・中学校（義務教育学校及び中等教育学校前期課程を含む。以下同じ。）への導入を開始しました。

この新たな制度である特別支援教室の円滑な導入・定着を図るため、平成 27 年 3 月に「小学校における特別支援教室の導入ガイドライン」（平成 30 年 6 月に一部改定）を、平成 30 年 3 月に「中学校における特別支援教室の導入ガイドライン」を作成し、特別支援教室の運営方法や学校の環境整備など、制度の概要について周知を図ったところです。

平成 28 年度から順次導入を進めていく中で、区市町村や学校に対するヒアリングや調査等から様々な実態が明らかになってきました。例えば、特別支援教室での指導の開始や終了に関する検討や決定の方法が区市町村によって異なっている実態があることなどが分かってきました。

そこで、令和 3 年 4 月、都内公立小中学校全校に導入が完了することから、特別支援教室の運営をさらに充実させるため、有識者を含む「特別支援教室の入退室等検討委員会」（令和元年～2 年）において、特別支援教室の運営方法等について協議を進めてきました。この度、その検討結果を踏まえ、特別支援教室の導入ガイドラインを改訂し、名称を「特別支援教室の運営ガイドライン」と改めました。

今後、対象児童・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、全ての時間、在籍学級で学校生活を送れるようになるという特別支援教室の目的を達成させるためには、学校全体での取組がより一層重要となります。本ガイドラインの活用により、各区市町村教育委員会及び各小・中学校の特別支援教室に係る取組の更なる充実と、学校全体の特別支援教育のより一層の推進に期待しています。

東京都教育委員会

＜ ガイドラインの全体構成 ＞

第1部 特別支援教室 運営の充実に向けて	3～62
第1章 特別支援教室とは	5～17
第2章 特別支援教室の基盤整備	18～27
第3章 入室と退室（指導の開始と終了）	28～52
第4章 専門性の向上と理解促進	53～59
第5章 特別支援教室の運営	60～62
 第2部 実態把握から始める支援の充実に向けて	63～96
～在籍学級での支援から特別支援教室の退室までの流れと考え方～	
第1章 在籍学級を中心とした支援の充実	66～74
第2章 特別支援教室の利用と在籍学級との連携	75～87
第3章 特別支援教室の退室に向けた考え方（退室の目安）	88～96
様 式	97～104
参考資料	105～109
 資 料	110～133

第 1 部

特別支援教室 運営の充実に向けて

< 第1部 目次 >

第1部 特別支援教室 運営の充実に向けて

第1章 特別支援教室とは	5
1 特別支援教室の導入の背景	6
2 情緒障害等通級指導学級と特別支援教室	7
3 特別支援教室の目的	8
4 特別支援教室導入による主な効果	8
5 特別支援教室の対象となる児童・生徒及び教育課程	9
6 特別支援教室での指導	12
7 特別支援教室の運営に当たり留意すべき事項	14
8 不登校の児童・生徒への対応	15
コラム Q&A Q1 通常の学級での指導	17
第2章 特別支援教室の基盤整備	18
1 特別支援教室の指導体制	19
2 主な関係教職員の責務・役割等	19
3 特別支援教室に関する施設・設備の確保・整備	25
4 巡回指導体制の編成	26
コラム Q&A Q2 巡回指導教員の校務分掌と部活動	27
第3章 入室と退室（指導の開始と終了）	28
1 目標達成による指導終了に向けて ～原則の指導期間の考え方～	29
2 入室までの流れ	32
3 入室後の流れ	42
コラム Q&A Q3 指導時数	52
コラム Q&A Q4 個別指導と小集団指導	52
第4章 専門性の向上と理解促進	53
1 巡回指導教員に求められる専門性	54
2 巡回指導教員の専門性の向上	55
3 全ての教職員の理解促進と指導力の向上	57
4 全ての児童・生徒や保護者と地域住民の理解促進	59
第5章 特別支援教室の運営	60
1 巡回指導教員の人事管理	61

第1章 特別支援教室とは

1 特別支援教室の導入の背景

(1) 国の発達障害教育に関する状況

平成 16 年 12 月に公布された発達障害者支援法により、国及び地方公共団体は、発達障害のある児童・生徒に対し、その障害の状態に応じ十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとの責務が明確化された。

文部科学省が平成 24 年 12 月に公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」によれば、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童・生徒が、小学校の通常の学級に 7.7%、中学校に 4.0%（小・中学校全体では 6.5%）在籍しているという結果であった。また、小・中学校全体でみると、発達障害の可能性のある児童・生徒のうち、93.3%が通級による指導を受けていないことが明らかになった。

さらに、平成 28 年 5 月には、発達障害者支援法が改正され、同年 8 月から施行された。この改正では、発達障害のある人への切れ目のない支援を行うことが特に重要であり、教育に関しては、第 8 条において、「国及び地方公共団体は、発達障害児（十八歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校及び特別支援学校並びに専修学校の高等課程に在学する者を含む。以下この項において同じ。）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を受けられるようにするため、可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるよう配慮」することや、「個別の教育支援計画の作成及び個別の指導に関する計画の作成の推進、いじめの防止等のための対策の推進その他の支援体制の整備を行うことその他必要な措置を講じるものとする。」ことなどが新たに規定された。

(2) 都教育委員会による全公立小・中学校を対象とした発達障害のある児童・生徒に関する調査結果

都教育委員会は、都内公立小・中学校における発達障害のある児童・生徒の在籍状況や現在受けている指導・支援の状況を把握するため、小学校については平成 26 年度、中学校については平成 27 年度に区市町村教育委員会を通じ、全公立小学校 1,295 校及び全公立中学校 617 校の校長を対象とした発達障害教育に関する調査を実施した。この調査において、小学校の通常の学級に在籍している児童 552,897 人のうち、33,661 人（6.1%）、中学校の通常の学級に在籍している生徒 228,340 人のうち、11,326 人

(5.0%) が、発達障害の可能性があるとの回答を得た（診断の有無は問わない。）。このことから、公立小・中学校のほとんどの学級に発達障害のある児童・生徒が在籍していることが推測される。

また、各校長は、これら発達障害の可能性のある児童・生徒のうち、小学校では48.9%、中学校では28.3%の児童・生徒は、在籍学級における一部の授業を抜けて特別の指導（通級による指導）を受ける必要があると回答している。

こうしたことから、より多くの子供たちが、障害の状態に応じた特別の指導を受けられる体制を整備するため、都は、全ての公立小・中学校に特別支援教室を導入することとした。

【表1 発達障害の可能性のある児童・生徒数及び支援の状況】

	通常の学級の児童・生徒数 a	発達障害の可能性のある児童・生徒数 b	在籍率 b / a	通級による指導を受けている児童・生徒数 c	支援率 c / b	bのうち一部特別な指導が必要な児童・生徒数 d	割合 d / b
小学校	552,897 人	33,661 人	6.1%	6,209 人	18.4%	16,445 人	48.9%
中学校	228,340 人	11,326 人	5.0%	1,841 人	16.3%	3,210 人	28.3%

※ a及びcは、公立学校統計調査報告書による数値（小学校平成26年度、中学校平成27年度）

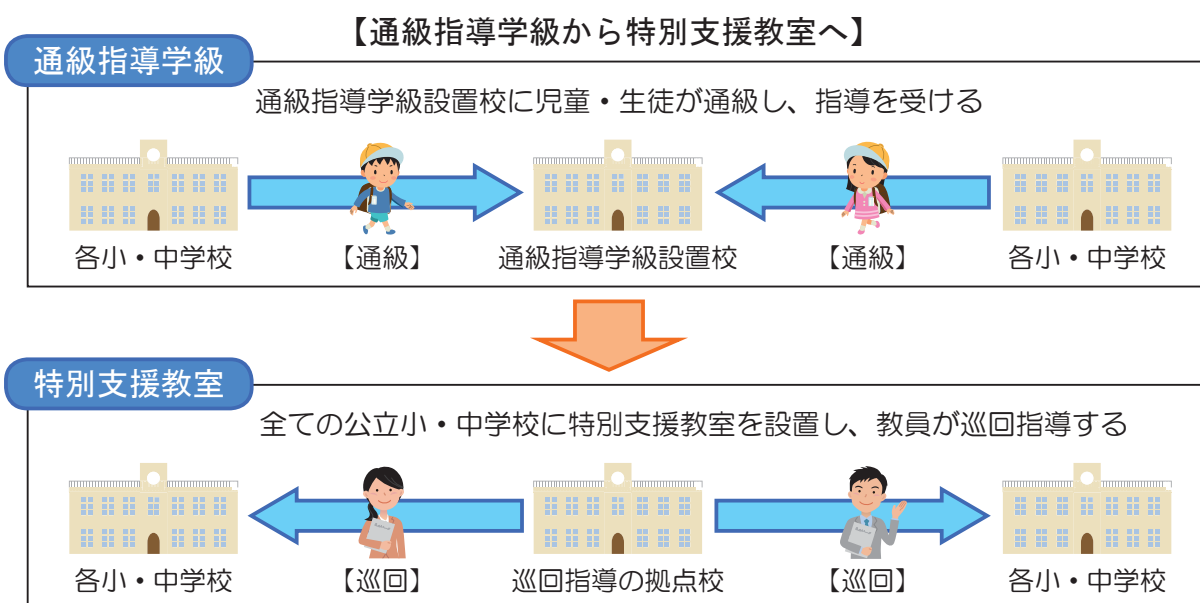
※ b及びdは、都教育委員会調査による数値（小学校平成26年度、中学校平成27年度）

2 情緒障害等通級指導学級と特別支援教室

都は発達障害教育について、これまで情緒障害等通級指導学級（以下「通級指導学級」という。）を中心に実施してきた。通級指導学級は、通常の学級に在籍する自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害（以下「発達障害等」という。）のある児童・生徒を対象とし、通級による指導を行うものである。通級指導学級では、対象の児童・生徒の多くが在籍校を離れて他校に設置された通級指導学級に通い指導を受けていた。

一方、特別支援教室は、通常の学級に在籍する発達障害等のある児童・生徒を対象として、発達障害教育を担当する教員が各学校を巡回して指導することにより、これまで通級指導学級で行ってきた特別の指導を児童・生徒が在籍校で受けられるようにするものである。制度上は、国の通級による指導に位置付けられるものであり、対象者及び指導内容はこれまでの通級指導学級と同様である。

特別支援教室は、都内の公立小学校については平成30年度に全校導入が完了し、都内の公立中学校については令和3年度に全校導入が完了する。



3 特別支援教室の目的

特別支援教室導入の目的は、発達障害等のある児童・生徒が学習上又は生活上の困難を改善・克服し、可能な限り多くの時間、在籍学級で他の児童・生徒と共に有意義な学校生活を送ることができるようになることである。このため、特別支援教室での指導の成果は、児童・生徒の学習能力の向上や在籍学級における集団適応能力の伸長とともに、どれだけ指導の終了（在籍学級のみでの指導・支援）に結び付けることができたかという視点で捉えることも重要である。ただし、継続した指導が必要な児童・生徒がいるということに留意する必要がある。

4 特別支援教室導入による主な効果

（1）発達障害等のある児童・生徒への適切な指導の実施

発達障害等のある児童・生徒は、全ての学校に在籍しているものと推測される。児童・生徒が抱える学習上又は生活上の困難さに対応した特別の指導を受けられる体制を全ての小・中学校で整備することにより、支援の必要な児童・生徒に対して、各学校において特別の指導を実施することが可能となる。

各学校においては、在籍学級担任や教科担任（以下「在籍学級担任等」という。）が、特別支援教室において巡回指導を担当する教員（以下「巡回指導教員」という。）と協働することにより、児童・生徒一人一人が抱える困難をより効果的に改善し、児童・生徒の学習能力や集団適応能力の伸長を図ることができる。

(2) 児童・生徒や保護者の負担等の軽減

児童・生徒が在籍校で特別の指導を受けられるようにすることで、他校への移動時間や移動時の安全確保等の面で児童・生徒の負担や保護者の送迎の負担を軽減するとともに、在籍学級の時間割等に応じて特別支援教室での指導の時間を柔軟に設定することが可能になるなど、在籍学級での授業の遅れに対する不安の軽減を図ることができる。

(3) 通常の学級における特別支援教育の推進

巡回指導教員が、在籍学級担任等に対して具体的な指導内容・方法や支援方法について助言し、在籍学級担任等が助言に基づき、発達障害等のある児童・生徒を含む全ての児童・生徒にとって分かりやすい授業の実施や学習に集中できる環境の整備を図ることなどにより、通常の学級において特別支援教育の考え方を踏まえた指導・支援を推進することができる。

(4) 児童・生徒への早期からの支援

巡回指導教員や巡回相談心理士が在籍学級における児童・生徒の行動観察を行うことで、早期に障害に起因する児童・生徒の困難さに気づき、支援に結び付けることができる。

(5) 全ての教職員、他の児童・生徒や保護者の発達障害教育への理解の促進

特別の指導が各校において実施されることで、これまで特別の指導の意義や内容を知る機会が少なかった児童・生徒や保護者の理解が進むとともに、支援の必要な児童・生徒とその保護者が支援を受けることを身近に考えられるようになり、全ての教職員、児童・生徒や保護者の発達障害教育への理解が促進される。

5 特別支援教室の対象となる児童・生徒及び教育課程

(1) 通級による指導

通級による指導とは、小学校及び中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、各教科等の指導を通常の学級で行いながら、障害に応じた特別の指導を特別の場で行う教育形態である。

通級による指導は、学校教育法施行規則第140条に基づき行われており、特別支援教室における指導は、この通級による指導の一つの形態である。

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
- 二 自閉症者
- 三 情緒障害者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 学習障害者
- 七 注意欠陥多動性障害者
- 八 その他障害のある者で、この条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

（2）特別支援教室の対象となる児童・生徒

特別支援教室の対象となる児童・生徒は、「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）」（平成 18 年 3 月 31 日付 17 文科初第 1178 号）により規定されており、通常の学級に在籍し、知的障害がなく発達障害等があり、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・生徒である。

（3）特別の教育課程

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の編成にあたっては、当該児童・生徒の障害に応じた特別の指導を小・中学校の教育課程に加え、又は、その一部に替えることができる（学校教育法施行規則第 140 条、平成 5 年文部省告示第 7 号、平成 18 年文部科学省告示第 54 号、平成 19 年文部科学省告示第 146 号、平成 28 年文部科学省告示第 176 号）ことから、特別支援教室を設置する学校は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の自立活動の内容を参考にして、通常教育課程とは別に、児童・生徒一人一人について特別の教育課程を編成し、区市町村教育委員会に届出をする必要

がある。

その際、特別支援教室で指導する児童・生徒一人一人に個別指導計画を作成し、指導目標や指導内容を定める必要がある。

なお、知的障害のある児童・生徒に対する学習上又は生活上の困難の改善・克服に必要な指導は、生活に結び付く实际的・具体的な内容を継続して指導することが必要であることから、一定の時間のみ取り出して行う指導にはなじまないことを踏まえ、現在、知的障害のある児童・生徒については特別支援教室の対象とはなっていない。（「障害に応じた通級による指導の手引」改訂第3版4刷（文部科学省編著）より）

（４）特別の指導の標準指導時間

特別支援教室で実施する指導の時間は、「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。

【表2 特別支援教室が対象とする障害の種類・程度及び標準指導時間】

障害の種類	障害の程度	標準指導時間
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	年間35～280 単位時間 (週1～8単位 時間程度)
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	
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	年間10～280 単位時間 (月1～週8単 位時間程度)
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	

※ 障害の種類・程度は、平成18年3月31日付17文科初第1178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）」による。

※ 標準指導時間は、平成18年3月31日付17文科初第1177号「学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）」による。

6 特別支援教室での指導

(1) 特別支援教室で行う指導とは

特別支援教室では、対象児童・生徒が抱えている障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服することによって、可能な限り多くの時間、在籍学級で有意義な学校生活を送れるよう指導する。その際、対象児童・生徒が抱えている困難のみに着目するのではなく、得意なことや、少しの支援・配慮があれば、できることを見出し、対象児童・生徒が「できた」、「分かった」という実感を得られるように工夫することが重要である。

特別支援教室での指導により、達成感を得て自尊感情・自己肯定感を向上させ、対象児童・生徒が主体的に困難を改善・克服しようとする取組を促し、在籍学級での有意義な学校生活につなげていく。

小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領において、通級による指導を行う場合は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとされている。

なお、「自立活動の指導」について、平成 29 年 4 月に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、その目標を「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。」と示している。

特別支援教室は、学校教育法施行規則第 140 条に基づき、特別の教育課程を編成し、発達障害等のある児童・生徒を対象に障害に応じた特別の指導を行う教室であることから、個別的な学習支援、あるいは精神疾患、家庭環境等、他の要因のみにより一斉指導が困難な児童・生徒に対しては、通常教育課程の中で指導内容や方法を工夫していくことが適切である。

(2) 自立活動の考え方

自立活動の内容には、人間としての基本的な行動を遂行するための要素と、障害による学習上及び生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を含んでいる。指導するにあたっては、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領にある 6 区分 27 項目の自立活動の中から、個々の児童・生徒に必要な項目を選定し、選定した項目相互の関連性を考慮しながら具体的な指導内容を設定する。このため、自立活動の指導をする際には、個々の児童・生徒の実態を把握し、児童・生徒の状態に応じた具体的な指導内容を設定することが必要である。

なお、自立活動の指導に当たっては、成長期にある児童・生徒の実態は様々に変化することから、それらを見極めながら環境を整え、指導内容・方法を創意工夫することで、児童・生徒の自立と社会参加につなげていくことが求められている。

(3) 障害に応じた特別の指導とは

障害に応じた特別の指導については、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」(下線部が改正された箇所)とされている。従前は「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、今回、「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」と改められたことに留意が必要である。

この改正の趣旨は、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、障害のある児童・生徒に対する特別の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、明確化したものである。

(4) 特別の教育課程に関する留意点

特別の教育課程において指導の対象とする「障害による学習上又は生活上の困難」は、I C F（国際生活機能分類）の個人因子や環境因子等との関連で捉えることも必要である。その上で、個々の児童・生徒の「学習上又は生活上の困難」を把握し、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関との連携の在り方などを検討することが重要である。

具体的には、児童・生徒の発達の特性や、障害による学習上又は生活上の困難を的確に捉え、児童・生徒が現在行えていることや指導すればできること、環境を整えればできることなどに目を向け、児童・生徒の実態に応じて環境を整えつつ、指導内容・方法を工夫し、児童・生徒の自立と社会参加につながる指導を進めることが大切である。

(5) 必要な支援の検討

特別支援教室での指導を受けるためには、在籍学級の授業（国語等）を抜けなければならない、補習指導が別途必要になるなど、児童・生徒の負担になることにも配慮する必要がある。

また、発達障害のある児童・生徒も、在籍学級での指導方法の工夫や配慮により、特別支援教室での指導を受けずに在籍学級で充実した学校生活を送ることができる場合が

あることを踏まえ、児童・生徒の障害の程度や在籍学級等での状況を適切に把握し、特別支援教室での指導が真に必要な指導時間であるかなど、十分に検討する必要がある。

なお、一部の授業を抜けて特別支援教室で特別の指導を受ける児童・生徒に対しては、自尊感情に配慮するとともに、本人の自己理解・自己決定を尊重するとともに保護者の受容・理解も重要である。

【表3 発達障害等のある児童・生徒への支援のレベル】

支援レベル1	巡回指導教員や巡回相談心理士の助言に基づく、在籍学級担任等の指導方法の工夫等により、児童・生徒が抱えている困難さへの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することにより、児童・生徒が抱えている困難さへの対応が可能と思われる程度
支援レベル3	特別支援教室での特別な指導が必要と思われる程度

7 特別支援教室の運営に当たり留意すべき事項

(1) 全ての教職員による取組

特別支援教室で指導を受ける児童・生徒は、大部分の時間を在籍学級で過ごしていることから、発達障害等のある児童・生徒への指導・支援は特定の担当教員のみが行うのではなく、全ての教職員が取り組むべきである。また、特別支援教室での指導の内容や成果については、在籍学級担任等をはじめ、学校全体で共有し、指導・支援体制を充実させていくことが重要である。

巡回指導教員と在籍学級担任等との連携促進によって、特別支援教室で指導を受ける児童・生徒が、特別支援教室で学んだことを在籍学級で発揮するなど困難の改善が図られやすくなり、より短期間で特別支援教室の指導を終了し、在籍学級のみで他の児童・生徒と共に学ぶことができるようになることが期待できる。連携にあたっては、連携型個別指導計画など、巡回指導教員と在籍学級担任等との連携・協働のためのツールの活用が有効である。

(2) 在籍校以外の特別支援教室の利用の可能性

特別支援教室での指導は、原則として在籍校で受けることになるが、指導上の必要により、在籍校以外で指導を受ける方が効果的な児童・生徒は、例外的に他校に設置されている特別支援教室で指導を受けることも可能とするべきである。その場合においても、

学校間及び教員間で情報共有を適時適切に行い、自校で指導を受けている児童・生徒と同様に連携した指導が行われる必要がある。

なお、他校に設置されている特別支援教室で指導を受けるために必要となる通学費は、特別支援教育就学奨励費の補助対象経費となる。

(3) 中学校特有の状況への配慮

ア 複雑化する人間関係等への対応

中学生は、小学生と比較して人間関係が複雑化するため、障害に起因する人間関係の構築の困難さが顕著となったり、将来の進路への不安などを抱きやすくなったりする傾向がある。そこで、生徒からの相談等に適宜応じ、心理的安定を図るとともに、特別支援教室の指導においても、生徒本人に進路や将来に向けての見通しを持たせるという観点が必要である。

イ 小学校から中学校への指導の接続

適宜、保護者の了解を得ながら、個別の教育支援計画（学校生活支援シート）（以下「学校生活支援シート」という。）等の活用や学校間の連携を密にすることにより確実に情報を引き継ぐことが重要である。また、特別支援教室での指導を小学校から引き続いて受けることが必要な生徒については、中学校入学前から児童の課題を把握し、当該生徒の教育課程や指導計画に反映する必要がある。

ウ 中学校から高校等への指導の接続

保護者の意向を十分に踏まえた上で、進学先の高校などと、情報の共有や引継ぎ等を適切に行うことが重要である。

なお、全ての都立高等学校や都立中等教育学校後期課程において、令和3年度から、通級による指導を実施できる仕組みが整う。

8 不登校の児童・生徒への対応

発達障害等のある児童・生徒は、対人関係やコミュニケーションに困難さを抱えているという障害特性が理解されず、それが要因となって不登校の状態になっている場合も想定される。

不登校に対する支援のニーズが生じた時、学校は、特別支援教室の制度や事業趣旨を十分に踏まえたうえで、不登校の児童・生徒に対してはどのような支援ができるのか、校内委員会等で検討し、各区市町村の不登校の児童・生徒への支援等を担当する部署等と連携を図って適切に対応する必要がある。

なお、「障害に応じた通級による指導の手引」改訂第3版4刷（文部科学省編著）に

示されているとおり、不登校の解消を主たる目的とする支援が必要な場合は、別室登校等の特別支援教室以外の枠組みによる支援を行うことが適当である。

＜参考 1＞「障害に応じた通級による指導の手引」改訂第 3 版 4 刷（文部科学省編著）（抜粋）

Q 6 対象となる児童生徒について教えてください。

A 通級による指導の対象となるのは、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、LD、ADHD、肢体不自由、病弱及び身体虚弱の児童生徒であり、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なります。

Q 11 不登校の児童生徒は通級による指導の対象となりますか。

A 通級による指導においては、当該児童生徒の障害に起因する学校生活や通常の学級での学習上又は生活上の困難さ等を把握し、その困難さが改善・克服できるよう、指導目標を立てて計画的に自立活動等の内容を参考とした指導を行います。

不登校の状態にある児童生徒についても、Q 6 の A に該当し、当該児童生徒の通常の学級における障害による学習上又は生活上の困難さ等を把握することができ、通級による指導により困難さの改善・克服が見込まれる場合には、その困難さが改善・克服できるよう、指導目標と指導計画を立てて、通級による指導を実施することができると考えられます。

一方、その困難さの改善・克服が前提とならない場合や不登校の解消を主たる目的に置く場合は、別室登校等の通級による指導以外の枠組みによる登校支援を行うことが適当と考えられます。

＜参考 2＞児童・生徒を支援するためのガイドブック ～不登校への適切な対応に向けて～
（平成 30 年 12 月東京都教育委員会作成）

コラムQ&A

Q1 通常の学級での指導

「発達障害等のある児童・生徒への支援のレベル」の支援レベル1及び2に該当する児童・生徒への支援とはどのようなものですか。

A1 通常の学級には、様々な実態の児童・生徒が在籍しています。様々な実態の児童・生徒の特性を踏まえて指導の工夫や配慮を実施していくためには、日々の学校における教育活動にユニバーサルデザインの視点を取り入れた、全ての児童・生徒に分かりやすい授業づくりを行うことが必要です。

なお、ユニバーサルデザインの視点を意識するばかりに、教科指導の目標を下げることをないように注意する必要があります。「分かりやすい授業」は決して「目標を下げること」ではありません。全ての児童・生徒が、「できた」、「分かった」、「身に付いた」と実感できる授業をつくることを目指し、授業改善を行うことが大切です。

学校教育におけるユニバーサルデザインの視点は、次のとおりです。

(1) 学習環境の整備

- ア 場の構造化
- イ 刺激量の調整
- ウ ルールの明確化
- エ お互いを認め合う工夫
- オ 時間の構造化

(2) 指導方法の工夫

- ア 焦点化
- イ 視覚化・情報伝達の工夫
- ウ 共有化・参加の促進

【参考資料】

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

第2章 特別支援教室の基盤整備

1 特別支援教室の指導体制

特別支援教室の実施にあたっては、次の①～⑤の理由から、複数の学校により構成される巡回グループ（拠点校と巡回校）を編成し、拠点校を定めた上で、巡回指導教員がグループ内の学校を巡回して指導する体制を整備することとする。

ただし、地理的な事情（町村や山間部など）により巡回グループを編成できない場合はこの限りではないが、その場合においても、各自治体は、学校間の連携に一任せず、域内のグループの中で拠点校の役割を果たす中心となる学校を1校指定し、次の①～⑤の効果を発揮できるよう、当該の学校を指定した意図と役割を明確にすることが求められる。

- ① 巡回指導教員同士が常に指導の方法や教材等を共有していくことで、指導内容の質の向上を図り、一人一人の児童・生徒の状況に応じた適切な指導を行うようになること。
- ② 巡回指導教員による、特別支援教室における指導内容や学校全体の特別支援教育に対する助言内容などに関して、個々の巡回指導教員の専門性の格差に起因する学校間のバラつきが少なくなること。
- ③ 巡回指導教員には、各校の特別支援教室への入室の検討に係る校内委員会等において、客観的・専門的視点から意見を述べる役割が求められる。そこで、巡回指導教員が、巡回グループ内で複数校の児童・生徒の指導に関わることによって、多様な実践事例を蓄積することができ、より適切に、児童・生徒に必要な指導についての提案ができるようになること。
- ④ ベテランと経験の浅い教員など多様な組合せの巡回指導が可能となり、OJT等による人材育成が促されること。
- ⑤ 拠点校に集中的に配置する巡回指導教員が、巡回グループ全体を担当することにより、各校の児童・生徒数の変動に、巡回グループ内で柔軟な対応が可能になること。

2 主な関係教職員の責務・役割等

(1) 校長

ア リーダーシップと学校経営（支援体制の充実と理解促進）

各学校の特別支援教育の推進は、校長のリーダーシップの発揮いかんによって大きく変わると言われている。校長は、特別支援教育の実施責任者として、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、校内委員会の運営、特別支援教育コーディネーターの指名と活用、学校内・外の人材活用、特別支援学校等の関係機関との連携などに関してリーダーシップを発揮しつつ、学校経営の柱の一つとして、特別支

援教育の充実に向けた学校内での教育支援体制の整備を推進する。

また、校長は、拠点校、巡回校の別なく、通常の学級と同様に自校の特別支援教室での指導について、自らの責任において、児童・生徒一人一人の状況に応じた教育課程を編成する。

そのためには、校長は、教育委員会等が実施する特別支援教育に関する研修への積極的な参加や、校長会や巡回グループ内の校長等との活発な情報交換などによって、特別支援教育に関する最新の情報を得るなど、特別支援教育に関する知識・理解を深めていくことが重要である。

さらに、校長は、学校経営計画（学校経営方針）の柱の一つとして、特別支援教育の充実に向けた基本的な考え方や方針を明確に示す。その上で、校長は、発達障害等のある児童・生徒への指導・支援については全ての教員が関わることから、校内委員会や校内研修等を活用し、発達障害等のある児童・生徒への指導や特別支援教室の意義等について全教員の理解を促進する。

なお、拠点校の校長が中心となるだけではなく、巡回校の校長も主体となって、組織的に学校間の緊密な連携及び情報共有を行い、巡回グループ各校の、特別支援教室を含む特別支援教育に関する取組の更なる充実・推進を図る。

イ 巡回指導教員の育成

巡回指導教員には特別の指導の経験が豊富な教員もいれば、教職経験の浅い教員、特別支援教育を担当した経験がない教員もあり、経験や専門性は様々である。そのため、拠点校においては、経験が豊富で専門性の高い巡回指導教員を、OJTの実施や拠点校と巡回校との間の連携、巡回校の特別支援教育コーディネーターとの連携等において中心的な役割を果たす立場として位置付ける。さらに、特別支援教室の指導内容を継続的に充実させるために、経験が豊富で専門性の高い教員を中心としてOJTを実施し、経験の浅い教員を、次期の中心的人材として活用することを想定した育成を行うなど、中長期的な視点での人材の育成・活用を人事構想に盛り込むことが不可欠である。

なお、教職経験の浅い教員には、広い視点から児童・生徒を観察し適切な課題を見いだす力を伸長させ、今後、通常の学級における指導にも活用できる人材を育成していくといった人事構想も必要である。

ウ 巡回指導教員の業務に関する配慮

巡回指導教員は拠点校が本務校になるが、巡回指導を行う日は、巡回校の教員として当該校の職務に専念できるようにしなければならない。そのため、巡回校の校長は、自校の全教職員に対して、巡回指導教員も当該校の教員であるという意識を持たせることが重要である。

また、巡回指導教員は特別支援教室における指導及びそれに関連する業務を行うために配置されるものであることから、拠点校及び巡回校における校務分掌や部活動の担当については、巡回指導等の業務に支障が生じないように十分配慮する必要がある。

具体的には、巡回指導教員は、拠点校で常時勤務しているわけではないことから、拠点校における分掌や部活動は、巡回指導教員としての業務に支障がないように配慮する。巡回校においては、分掌、部活動や学校行事については、原則担当しない。校務分掌の負担が大きく、巡回指導教員としての業務が十分にできない、また、滞ってしまうなどの状況が発生することは、あってはならない。

エ 保護者等に対する理解促進

通常の学級の中で、特別な支援を必要とする児童・生徒に効果的な指導・支援を行うためには、対象となる児童・生徒の保護者のみならず、全ての保護者等に対して、特別支援教育の重要性や特別支援教室などの教育支援体制について理解を得ることが重要である。具体的には、校長は、学校だよりや学校のホームページへ特別支援教育の理解・啓発に関する情報の掲載、教育相談等の機会の活用など、PTA等の協力も得ながら、特別支援教育に関する理解の推進を図る。

(2) 在籍学級担任や教科担任

発達障害等のある児童・生徒への適切な指導・支援は、特別支援教室のみで完結するものではない。在籍学級担任等は、児童・生徒が抱える困難さやその改善状況等を十分に把握し、在籍学級において適切な指導・支援を行う。例えば、児童・生徒が、特別支援教室で指導を受けた内容を在籍学級で実践したとき、在籍学級担任等が機を逸せず、児童・生徒を評価したり褒めたりすることが重要である。在籍学級担任等の認識の違いで、特別支援教室の指導の成果は大きく左右される。特別支援教室での指導を効果的に進めていくためにも、在籍学級担任等が、対象の児童・生徒の困難さを適切に把握し、特別支援教室での指導の内容や目指すべき児童・生徒の姿について理解した上で、在籍学級において関わり、支援することが重要である。

なお、発達障害等のある児童・生徒への適切な指導・支援に関して、在籍学級担任等が、巡回指導教員や巡回相談心理士から、積極的に助言等を得ようとする姿勢や意識も大変重要である。

(3) 巡回指導教員

巡回指導教員は、拠点校を本務校とし、巡回校は兼務校となる。巡回指導教員は、拠点校及び巡回校において、特別支援教室における指導だけでなく、在籍学級における児童・生徒の行動観察や必要な配慮等に係る助言、在籍学級担任等との情報共有・連絡調整、校内委員会や支援会議への参画、特別支援教室の運営に関連する業務を担当する。

発達障害等のある児童・生徒が抱える困難の改善・克服のために、巡回指導教員は、拠点校はもとより巡回校の教員としても、在籍学級担任等や特別支援教育コーディネーターなどの関係教職員と連携して、特別支援教室の充実に尽力する。そのため、発達障害等のある児童・生徒への指導の専門性の向上に努めることが重要である。(専門性の向上については第4章参照)

(4) 特別支援教育コーディネーター

特別支援教育コーディネーターは、学校内における特別支援教育の推進役として、校内委員会の企画・運営を担い、協議を円滑に進める。具体的には、日頃から校内で特別な支援を必要とする児童・生徒の情報を収集した上で、管理職、在籍学級担任等、巡回指導教員、特別支援教室専門員などの関係教職員と情報を共有し、対象児童・生徒を適切な支援につなげていく。また、特別支援教育コーディネーターが、支援や配慮を必要とする児童・生徒の保護者から直接相談を受けた場合には、日頃から、当該児童・生徒と関わりのある在籍学級担任等と連携を図りつつ対応する。

各学校では、特別な支援を必要とする児童・生徒の把握に向けて、特別支援教育コーディネーターが中心となり、関係教職員との情報共有の仕組みや早期支援が行える連携体制を構築(管理職を含む関係教職員を構成員とした校内委員会の定期的な開催など)する。

また、特別支援教育コーディネーターは、校長と相談し、全ての教職員を対象とした発達障害等のある児童・生徒への指導・支援に関する校内研修等の企画立案も行う。

体制構築や研修等については、巡回指導教員や同じ巡回グループ内の学校などから積極的に情報を収集し、他校の取組を取り入れたり自校の取組を改善・発信したりしていくことが重要である。

なお、特別支援教育コーディネーターについては、各校において、学校内における特別支援教育の推進役を担う観点から、学校に常時勤務していない巡回指導教員以外の在籍学級担任等の指名の検討が必要であるとともに、各学校における児童・生徒数などの実態に応じて、複数指名の検討も必要である。

(5) 特別支援教室専門員（会計年度任用職員）

特別支援教室専門員は、特別支援教室が設置されている学校1校につき1人配置され、巡回指導教員等と連携して特別支援教室の円滑な運営に必要な業務を行う。

特別支援教室専門員が担当する主な業務は、次のとおりである。

- ① 児童・生徒が特別支援教室で指導を受ける時間割と在籍学級の時間割等を調整する。
- ② 巡回指導教員及び巡回相談心理士と連絡・調整を行う。
- ③ 特別支援教室での指導内容に応じて使用する教室や教具を調整する。
- ④ 巡回指導教員の指示に基づき、個別の課題に応じた教材を作製する。
- ⑤ 児童・生徒の行動観察及び指導の記録を作成し、巡回指導教員へ報告する。
- ⑥ 巡回指導教員の指示に基づき、特別支援教室における指導の様子や在籍学級における配慮事項等を在籍学級担任等へ伝達する。その他、巡回指導教員と在籍学級担任等の間の連絡調整の補助を行う。

特別支援教室専門員は、巡回指導がない日には在籍学級を回り、対象児童・生徒の様子を記録し、巡回指導教員に報告する役割や、在籍学級担任等のほか、当該児童・生徒に関係する複数の教員との連絡調整を担う。このように、在籍学級担任等と巡回指導教員など関係教職員の連携における仲介役を果たすため、特別支援教室専門員は、関係教職員の打合せに同席し、常に共通理解を図っておくことが不可欠である。

また、特別支援教室専門員は、校内における連絡・調整や巡回指導教員との連絡・調整が主であり、児童・生徒の指導を行うことはないが、校内における連絡・調整や指導の記録を行うことから、小・中学校教育や学校運営への理解が求められる。このため、教員として勤務した経験がある者、若しくは教員免許を有する者が望ましい。さらに、特別支援教育に理解があり、小・中学校の実情に精通している者も対象となり得る。

なお、特別支援教室専門員も、当該校の職員であることから、他の教職員と同様に机やパソコン等の執務環境を整えとともに、教職員間の連携を図るためにも、既存の職員室の中に執務場所を確保する必要がある。

(6) 巡回相談心理士（※東京都の事業により、公立小・中学校に巡回している臨床発達心理士等）

特別支援教室が設置されている学校1校につき年間40時間巡回する。巡回相談心理士は、特別支援教室の対象児童・生徒が必要とする指導や支援を受けられるようにするため、対象児童・生徒が抱える困難さを的確に把握し、その困難さに対応した専門的な指

導を実施するための助言を行う役割を担うものであり、スクールカウンセラーとはその役割が異なる。

また、発達障害等のある児童・生徒が抱える学習上又は生活上の困難は、在籍学級において、児童・生徒に対する適切な指導・支援により改善することもあることから、児童・生徒の実態に応じて学習環境を整えつつ、指導内容・方法を工夫することも重要である。このような観点においても、巡回相談心理士が、専門的立場から、在籍学級担任等や巡回指導教員に対して児童・生徒の支援方法に係る助言を行う。

具体的に、巡回相談心理士が担当する業務は次のとおりである。

- ① 発達障害等の可能性のある児童・生徒の障害の状態を把握し、特別な指導・支援の必要性の有無について、在籍校の教員等に対し助言する。
- ② 児童・生徒の指導・支援に関する校内委員会における検討資料の作成に関して、当該校の教員等に対し助言する。
- ③ 児童・生徒の指導・支援について、保護者と在籍学級担任等との面談に立ち会い、専門的な見地から助言する。
- ④ 在籍学級担任等が児童・生徒本人及び保護者に対して支援の開始等について説明する際に、必要に応じて巡回相談心理士が専門的な見地から意見を述べる。
- ⑤ 特別支援教室での指導を開始する児童・生徒の個別指導計画等の作成に当たって、巡回指導教員や在籍学級担任等に対し助言する。
- ⑥ 特別支援教室や在籍学級での児童・生徒を観察し、指導内容等に関して巡回指導教員や在籍学級担任等に対し助言する。
- ⑦ 児童・生徒の抱える困難の改善状況を把握し、校内委員会への報告及び当該児童・生徒の特別支援教室での指導の終了に関して助言する。
- ⑧ 特別支援教室での指導の対象となる児童・生徒の有無に関わらず、各学級の授業を観察し、特別な支援が必要な児童・生徒の指導に関して、在籍学級担任等に対し助言や支援を行う。

巡回相談心理士は、巡回指導教員や在籍学級担任等に対する助言が主な役割であり、児童・生徒やその保護者の相談を直接受けることは業務としては想定していない（上記の③で、在籍学級担任等や巡回指導教員が児童・生徒やその保護者に対して説明する際に立ち会うことは差し支えない。）。

また、特に中学校においては、次の二点に留意する。

ア 発達段階を踏まえた教職員への助言

中学生の発達段階では、複雑化する人間関係や将来への不安、さらには二次障害への対応が課題となってくるため、生徒本人の自尊感情を培いながら、自己理解・自己受容を促し、将来の自己イメージを持たせることが重要である。

イ 生徒本人・保護者に説明する際の支援

思春期で多感な時期となることから生徒本人が自己の障害特性や抱える課題を受け入れることがなかなかできず、結果として適切な指導・支援を受けることができない場合がある。支援を必要とするこれらの生徒本人及びその保護者に対して、生徒の自尊感情に配慮しながら、障害に対する自己理解と支援に関する合意形成を図り、適切な支援につなげることが重要である。

＜参考＞発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン
(平成29年3月文部科学省作成)

3 特別支援教室に関する施設・設備の確保・整備

(1) 教室整備の基本的な考え方

「障害に応じた通級による指導の手引」改訂第3版4刷（文部科学省編著）では、具体的にどこに特別支援教室を設けるかについては、「それぞれの学校で工夫することになりますが、たとえ自校に空き教室がない場合であっても、放課後を利用したり、特別教室を利用したりして」指導を行うことは可能であるとしている。

また、「小学校施設整備指針」及び「中学校施設整備指針」（平成31年3月改訂、文部科学省）では、通級による指導のための関係室について、空間の可変性を確保するため、可動間仕切を設置することも有効であるとしている。

これらは、各校の実情を考慮し、専用のスペースを設けて指導を行うだけでなく、児童・生徒の障害の状態に応じて、様々に工夫し、柔軟に指導環境を確保することが重要であることを述べている。

また、児童・生徒の障害特性に応じて感覚や認知の特性に配慮し、児童・生徒が学びやすい環境を整えていくことが望ましい。例えば、人目を気にする傾向があったり音に過敏に反応してしまい気が散りやすかったりする児童・生徒が心理的負担なく指導を受けられるよう、教室内にパーテーション等を設置して個別スペースを確保することも有用と考えられる。

4 巡回指導体制の編成

区市町村教育委員会は、各巡回グループの対象児童・生徒数や対象児童・生徒の障害の状態等に基づく指導内容・方法、指導時間数等に応じて、巡回指導教員の配置案を策定し、この配置案に基づき、都教育委員会が任命する。

配置案の策定に当たっては、区市町村教育委員会はOJTの実施体制を実効性あるものとするために、各巡回グループに、巡回指導の中心的役割を担う経験が豊富で専門性の高い教員を配置することが望ましい。また、各区市町村教育委員会には、人事異動等があっても常に各巡回グループに巡回指導の中心的役割を担う人材を配置できるよう、中長期的な視点からの人材の配置や活用、育成を考慮した人事構想を立てることが求められる。

さらに、巡回指導教員の負担を考慮し、一人の巡回指導教員が担当する巡回校の学校数が多くなり過ぎないように留意する。

対象となる児童・生徒数が同じであっても、週当たりの指導時間が短時間で十分に困難の改善が見込まれる児童・生徒が多い学校と、週当たりの指導時間が長い児童・生徒が多い学校とでは、巡回指導体制が異なるなど、各区市町村教育委員会は、様々な要素を総合的に考慮して実情に応じた巡回指導体制を立案する必要がある。

コラムQ&A

Q2 巡回指導教員の校務分掌と部活動

「拠点校及び巡回校における校務分掌や部活動の担当については、巡回指導等の業務に支障が生じないように十分配慮する必要がある。」とされています。どのような理由からでしょうか。

A2 巡回指導教員は常時拠点校に勤務しているわけではないので、本務校である拠点校における校務分掌や部活動の担当については、巡回指導教員としての業務に支障がないように配慮した上で担当することを想定しています。

まず、拠点校において巡回指導教員の校務分掌を検討する際には、巡回指導教員は、拠点校・巡回校において、各学校の特別支援教育コーディネーターや特別支援教室専門員等と連携し発達障害教育の推進役を担うことが求められていることに留意する必要があります。また、放課後の時間帯は、児童・生徒等からの相談や在籍学級担任等との在籍学級での指導・支援の工夫に関する打合せなど、特別の指導を担当する教員として対応すべき業務を遂行する必要があることから、中学校における部活動については、必ず担当することを想定しているものではなく、部活動を担当する場合においては、巡回指導教員としての業務の遂行に支障がない範囲にする必要があります。

なお、巡回指導教員は、原則、兼務先である巡回校の校務分掌や部活動を担当しません。

校務分掌等を持たないと学校への帰属意識が薄くなるという声もありますが、巡回指導教員は、学年や学級を問わず、様々な児童・生徒への支援や在籍学級担任等に助言などを行うことから、学校の教育活動に広く貢献することができます。また、巡回指導教員の業務は、今後、特別支援教育を担当する場合においても在籍学級担任等として通常の学級の指導を担当する場合においても、教員として必要な力を身に付けることができる経験になります。巡回指導教員としての業務に注力し、専門性を高めることが大切です。

第3章 入室と退室（指導の開始と終了）

1

目標達成による指導終了に向けて ～原則の指導期間の考え方～

特別支援教室では、一人一人の児童・生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導目標を立て、在籍学級で学校生活を送れるようになることを目指し指導する。

特別支援教室での指導開始にあたっては、障害特性そのものの改善・克服を指導目標として設定するのではなく、障害から生じる困難さによる「つまずき」の軽減や「学習の仕方」等を身に付けるために必要なことを目標として設定する。（詳細は P73）

また、指導開始後は、十分な評価がされないまま指導が継続されることのないよう、在籍学級での適応状況を把握する機会を設けるなど、指導の成果を振り返り、指導開始当初の指導目標の達成状況を確認することが重要である。

振り返りの際は、困難を完全に解消したかどうかではなく、児童・生徒が自己の特性を理解して対応の仕方を学び、前向きに学習等に取り組むことができるようになったかなど、在籍学級で感じていたつまずきが軽減したかという視点でとらえる必要がある。

そこで、振り返りを行う節目の期間を設定し、ここでは「原則の指導期間」と定める。

なお、特別支援教室の指導を終了することは、児童・生徒が必要とする特別な教育的支援が一切なくなるということではなく、在籍学級における支援へと移行することである。また、原則の指導期間を定めて指導を終了すること自体が目的とならないよう、児童・生徒、保護者に対して、原則の指導期間の意義を丁寧に説明することが重要である。

原則の指導期間を、指導の開始時期により、次のとおり定める。

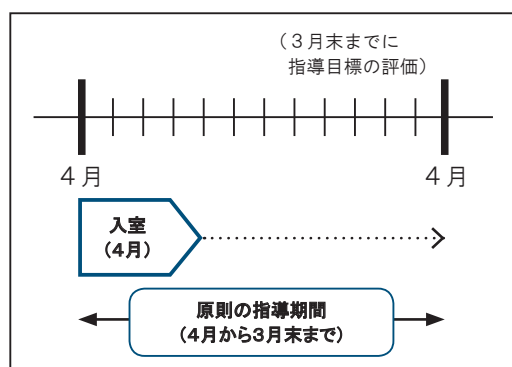
① 年度初めから入室（指導開始）している児童・生徒について（※）

学年進行や学校生活のサイクルが年度単位であることを踏まえ、原則の指導期間は1年間とする。特別支援教室で指導してきた児童・生徒が1年間でどのように成長・変容しているのか、指導の延長が必要かどうかなど、年度末に向けて確実に検討していくことが重要である。

※ 4月7日までの判定委員会（注）で、特別支援教室で指導を受けると判定されている児童・生徒

（注）判定委員会：本ガイドラインでは、区市町村教育委員会が管内小・中学校の児童・生徒の特別支援教室への入室を判定する会議体を「判定委員会」と表記することとする。実際の会議体の名称は、区市町村によって異なる。

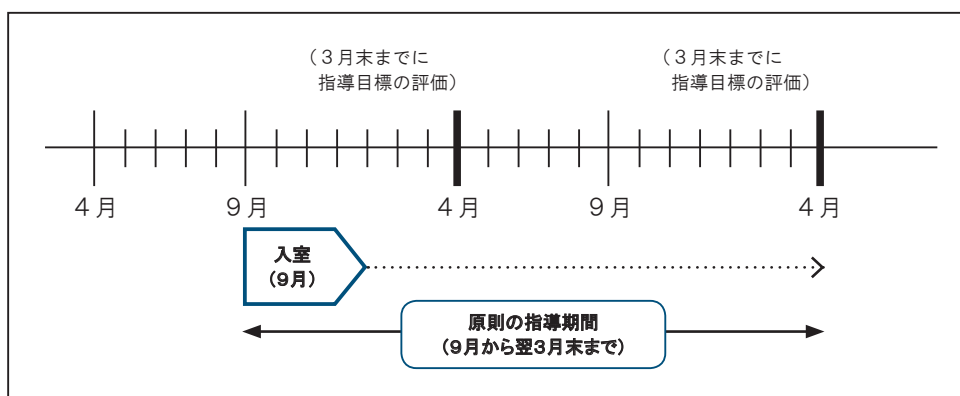
【①に関するイメージ図】



② 年度途中から入室した児童・生徒について

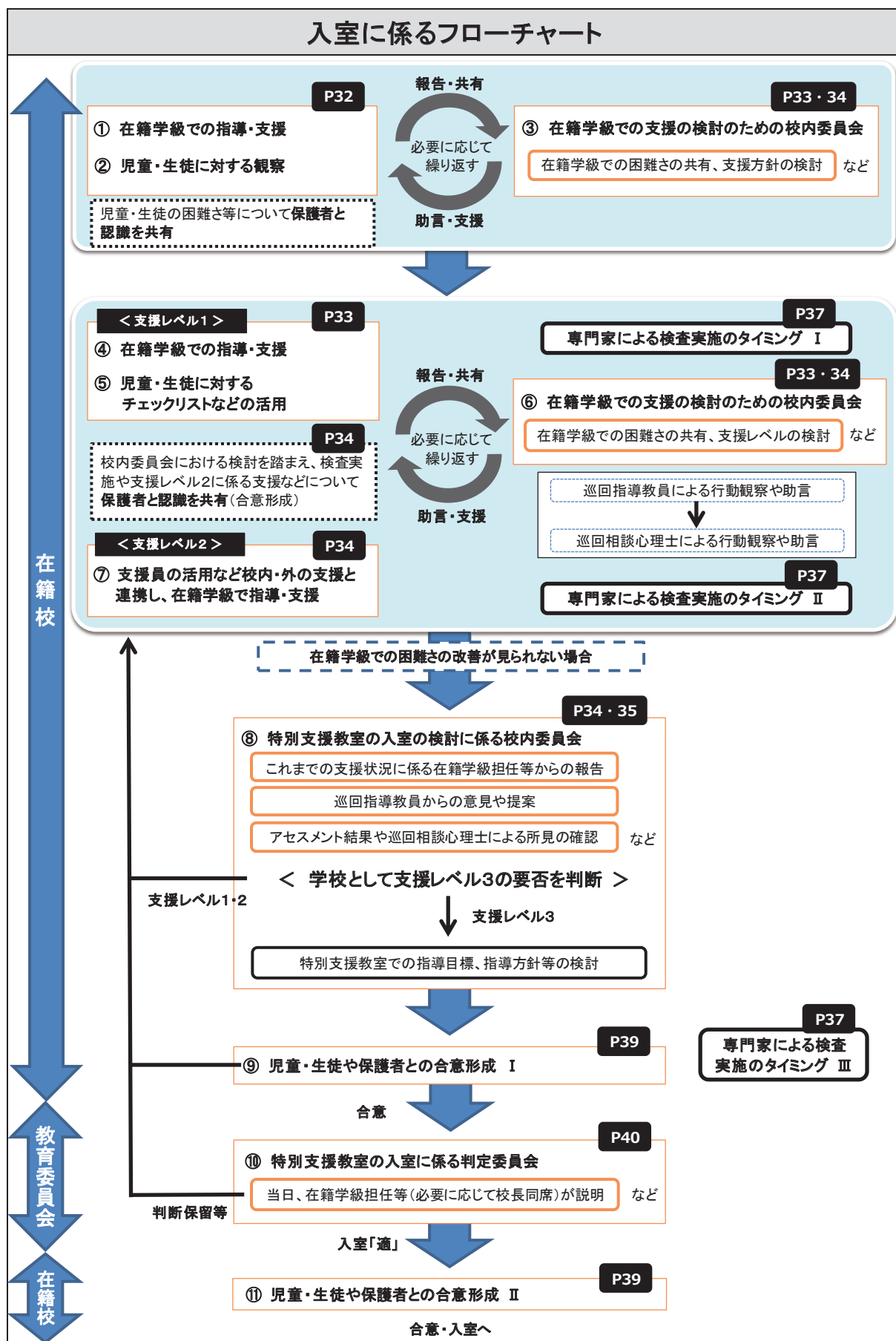
上記①の考え方を踏まえ、原則の指導期間を入室した年度の翌年度末までとする。
ただし、年度途中に入室した児童・生徒についても、入室した年度末までに、校内委員会において指導目標の達成状況等についての評価を行い、判定委員会に報告を行うこととする。

【②に関するイメージ図】



なお、指導期間中は、在籍学級での適応力の向上を目指し、巡回指導教員のみならず、保護者や在籍学級担任等を含めた関係者が十分に情報共有及び連携を図り、指導目標の達成に向けて取り組むことが重要である。

また、指導の成果を適切に評価した結果、目標を達成し、退室（指導終了）が可能な場合は、原則の指導期間に捉われず、早期に退室し、在籍学級での支援に移行していくことに留意する。



2 入室までの流れ

31 ページに掲載の「入室に係るフローチャート」は、特別支援教室に入室するまでの様々なプロセスを端的に示したものであるが、実際には、必要に応じて同じプロセスを何度か繰り返しながら、次のステップに進んでいくものである。例えば、レベル1からレベル2へと支援方法の変更を検討する際などは、レベル1 相当の支援を行って成果を検証し、また別のレベル1 相当の支援を行って検証するということを何度か繰り返し、やはり困難の改善・克服が難しいと判断した場合に、次のレベルの支援を検討することが求められる。

（1）就学前機関等からの情報の活用【入室に係るフローチャートの前段階】

ア 就学前機関等からの支援に関する情報の引継ぎ

発達障害等のある幼児のうち、就学前に療育機関等において支援を受けている幼児もあり、これらの幼児が小学校に就学する際の就学相談において、それまで受けてきた支援に関する情報を適切に就学先の小学校に引き継ぐ必要があり、その際には、保護者の同意が必要である。

区市町村教育委員会や小学校は、小学校で行う特別の指導や支援の内容を検討するために、就学前機関等で受けていた支援の情報を活用することを明確に保護者に伝え、理解を得る必要がある。

イ 個別の教育支援計画（学校生活支援シート）等による小学校からの引継ぎ

小学校の校長は、保護者の同意を得て、進学先の中学校の校長と連携を図り、特別な支援を必要とする児童の学校生活支援シート等を中学校に引き継ぐ。

中学校では、教科担任制となることや部活動が始まることなどにより、生徒の学習環境や生活環境が大きく変化するため、教員相互の学校見学や当該児童及び保護者の中学校見学等の機会を設けるなど、小学校と中学校の積極的な連携を図る。特に、小学校から引き続いて特別支援教室での指導が必要と考えられる場合には、特別支援教室の担当教員同士や学級担任同士の情報交換や引継ぎに加え、当該児童や保護者による中学校の特別支援教室の見学や体験等を通じて、中学校における特別支援教室での指導について理解を促す。

（2）在籍学級における児童・生徒への気付き【P31 入室に係るフローチャートの①②関係】

ア 在籍学級担任等の気付き

小学校で、在籍学級担任が、児童に発達障害等があることに気付くのは、児童が授業中に立ち歩く、学習に関係のない話を始めるなど、授業の進行の妨げとなるような

目立った行動をすることによる場合が多い。また、文字の読みや書きに課題が生じ、練習を積み重ねても成果が得られないなど、学習上の困難さが目立つ場合もある。ただし、発達障害等のある児童は必ずしも目立った行動をするとは限らず、他の児童との関係がうまく構築できない、いくら努力しても読み書きや計算が苦手であることに児童自身が悩んでいる場合もある。

中学校では、表面上は友人関係や授業における態度等に問題が生じていなくても、思春期となり友人との円滑なコミュニケーションが取れず孤立していたり、障害特性上の困難さに起因して、学習の積み上げが十分にできていないことから、中学校での学習に対応ができず、学習への意欲が低下していたりすることが見受けられる。

在籍学級担任等をはじめとする教職員は、児童・生徒一人一人の行動や様子の変化等を捉え、生活上又は学習上の困難さの要因を把握する必要がある。この際、校長、副校長、特別支援教育コーディネーター、巡回指導教員、巡回相談心理士等に適宜相談し、特別の指導が必要な児童・生徒を見落とさないことが重要である。また、気がついた際には、関係教職員と情報を共有する仕組みや共有しやすい教職員間の関係づくりが求められる。

イ 保護者からの相談等による気付き

保護者が家庭における児童・生徒の行動や様子の変化等から、在籍学級担任等に相談したことをきっかけに、学校として児童・生徒の発達障害等に気付くことがある。常に学校の相談窓口を保護者に知らせるとともに、在籍学級担任等は、家庭での児童・生徒の様子に関する情報を保護者から積極的に収集しなければならない。

ウ 保護者との認識の共有

保護者には、最初の気付きの段階から、児童・生徒の困難さや学校として講じている手立てを伝えるとともに、例えば、「まだ難しい所がある」「これから伸びる点がある」といった具体的な話をしながら、綿密に児童・生徒の困難さを共有していくことが大変重要である。また、特別支援教室への入室の可能性が出てきた段階では、児童・生徒や保護者の状況を確認しながら、特別支援教室の目的や指導内容についても説明し、入室の意思確認等に係るコミュニケーションを図っておく。

（３）在籍学級での支援等（支援レベル１）【P31 入室に係るフローチャートの③④⑤⑥関係】

【③】就学前機関等や小学校からの引継ぎ及び在籍学級担任等の気付きなどから、特別な支援や配慮が必要となる可能性がある児童・生徒を把握した際は、校内委員会等学校内で情報を共有するとともに、支援の方針について検討し、必要に応じて具体的な支援策を決定する。

【④⑤⑥】校内委員会【③】等で決定した支援策（指導の工夫や、複数の関係教職員の各種チェックリスト作成による児童・生徒の困難さの更なる把握など）を実施した後も、当該児童・生徒の変容とその周囲の児童・生徒の様子について経過観察を行い、校内委員会等で情報共有・交換等を行う。校内で決定した支援策を実施しても児童・生徒の困難の改善が難しい場合などには、巡回指導教員や巡回相談心理士に行動観察や助言を依頼し、より適切な支援を検討する。

（４）校内・外の支援の活用等（支援レベル２）【P31 入室に係るフローチャートの⑦関係】

巡回指導教員や巡回相談心理士等の意見も踏まえ、校内委員会において現状の支援では改善が難しいと判断した場合、支援員の活用など校内・外の支援と連携し、在籍学級で指導・支援を実施する。

支援員の活用など、段階的に支援レベルを上げていってもなお困難の改善が見られない場合には、学校として支援レベル３の要否について検討する。

なお、発達障害等のある児童・生徒の在籍学級での様子や支援の内容等については、保護者との情報共有が重要である。特に支援レベル２に係る支援の実施にあたっては、児童・生徒が抱える困難さについて保護者と認識を共有するとともに、支援の実施について合意形成が必要となる。

（５）校内委員会の開催【P31 入室に係るフローチャートの③⑥⑧関係】

校内委員会の役割は、発達障害等のある児童・生徒の在籍学級での支援状況等の情報を集約して実態を把握し、支援レベルの見極めや支援方法、特別支援教室での指導目標等について、巡回指導教員や巡回相談心理士等の意見も踏まえ、様々な観点から協議・検討を行うことである。

なお、協議・検討の際には、在籍学級担任を中心に、児童・生徒のよさや可能性、それまでの指導の成果等を含めて議論していくことが望ましい。

ア 委員構成

校内委員会には、管理職、在籍学級担任等、特別支援教育コーディネーターや養護教諭等、学校の実態に応じて適宜必要な教職員が参画するほか、拠点校・巡回校を問わず、巡回指導教員を委員とすることが必要である。

巡回指導教員は、専門的な観点から、在籍学級での支援の検討のための校内委員会【③⑥】において、必要に応じて在籍学級担任等への助言を行うとともに、特別支援教室の入室の検討に係る校内委員会【⑧】において、特別支援教室での指導が必要な程度の困難さを有するかどうかや指導目標の設定等について、巡回グループを代表して客観的・専門的視点から意見を述べる。

また、在籍学級での支援又は特別支援教室の入室の適否を検討する場合には、アセスメント（注）に関わった巡回相談心理士が参加することが望ましい。ただし、参加が難しい場合は、事前に意見を聞き取っておく。

（注）アセスメント：本ガイドラインでは、児童・生徒が抱える課題や困難さの解決に向けた対応方針について検討・決定するための、児童・生徒に関する多面的な実態把握や総合的な評価のこと。標準化された発達検査等の他、実態把握のための各種チェックリストなどの把握や評価する際の方法も含めた総称として使用している。

【表 4 巡回指導教員及び巡回相談心理士による校内委員会への参加】

	在籍学級での支援の検討のための 校内委員会【③⑥】	特別支援教室の入室の検討に係る 校内委員会【⑧】
巡回指導教員	必要に応じて、在籍学級担任等に助言する。 （事前に特別支援教育コーディネーター等が意見を聞き取ること可）	入室前には、巡回指導教員の客観的かつ専門的な意見（※）を踏まえる必要があることから、原則、校内委員会に参加する
巡回相談心理士	対象の児童・生徒に関わっている場合、事前に特別支援教育コーディネーター等が意見を聞きとることが望ましい	校内委員会に参加することが望ましいが、参加できない場合には、書面等で事前に意見を聞きとる

※巡回指導教員は、予め、同じ巡回グループ内の他の巡回指導教員と十分に協議し、過去や他校の事例と比較考量するとともに、専門的見地から、特別支援教室での指導が必要な程度の困難さを有するかどうか意見を述べること。

イ 主な協議内容

在籍学級での支援の検討のための校内委員会【③⑥】及び特別支援教室の入室の検討に係る校内委員会【⑧】では、それぞれ主に次の内容について協議する。

【表 5 各校内委員会における主な協議内容】

	主な協議内容
在籍学級での支援の検討のための 校内委員会 【③⑥】	・ 在籍学級での課題とアセスメント結果の共有 ・ 追加のアセスメントの必要性の有無の検討 ・ 支援レベルの検討 ・ 支援レベル1、2の支援内容の検討
特別支援教室の入室の検討に係る 校内委員会 【⑧】	・ 支援レベル1、2の支援状況や成果の共有 ・ 支援レベル3の要否について検討 ・ 特別支援教室での指導目標、指導方針の検討

ウ 特別支援教室の入室の検討に係る校内委員会【⑧】における留意事項

入室の必要性を検討する際には、必ず、指導目標や指導方針に関する検討を行う。これは、入室後の指導を効果的に行う観点からも非常に重要なことであり、特別支援教育に係る学校全体の教員の意識向上にもつながる。

また、行動観察や発達検査等の結果、巡回指導教員や巡回相談心理士等の意見も踏まえ、総合的に検討する。特に、在籍学級担任等による、児童・生徒の在籍学級での様子や状況の的確な把握、児童・生徒へのこれまでの取組や支援の効果に関する評価は、入室について検討・判断するうえで非常に重要である。

なぜなら、児童・生徒が、特別支援教室で指導を受けた内容を在籍学級で実践したとき、在籍学級担任等が機を逸せず、児童・生徒を評価したり褒めたりすることが大変重要であり、在籍学級担任等の認識の違いで、特別支援教室の指導の成果は大きく左右されるためである。特別支援教室での指導を効果的に進めていくためには、在籍学級担任等が、対象の児童・生徒の困難さを適切に把握し特別支援教室での指導の内容や目指すべき児童・生徒の姿について理解した上で、在籍学級において関わり、支援することが必要である。

なお、巡回指導教員は、在籍学級担任等への助言のほか、特別支援教室の入室の検討に係る校内委員会【⑧】に参加し、当該児童・生徒が特別支援教室での指導が必要な程度の困難さを有するかどうかや、特別支援教室に入室した場合の指導目標の設定等について、巡回グループを代表して客観的・専門的視点で意見を述べることなどが求められる。また、巡回指導教員が対象の児童・生徒の行動観察を行った際は、記録をつけ在籍学級担任等と共有しておくこと等が必要である。

エ その他

(ア) 特別支援教室の入室の検討にあたっては、教育的ニーズを中心に検討する必要があることから、医師の診断書のみをもって判断することのないよう留意し、行動観察や発達検査等の結果等に基づき総合的に支援方法の検討を行う。ただし、医療機関への受診の状況や服薬の有無等の把握に努める必要がある。

(イ) 日頃から、児童・生徒が抱える課題、在籍学級における支援の内容や方法に対する評価等について、個別指導計画等の様式に記録しておく。

(ウ) 学校が、支援レベル2と判断した児童・生徒のために支援員等の外部人材の配置を希望した場合や、支援レベル3と判断した児童・生徒について、特別支援教室の入室の申請を行った場合、区市町村教育委員会は、それまでの支援の状況や支援レベルを判断した経緯等について詳細に書面や聞き取りにより在籍校に確認する。

また、書面や聞き取りでは判断ができない場合には、区市町村教育委員会が直接当該児童・生徒の行動観察等を実施し、支援の必要性の有無を確認する。

【表6 発達障害等のある児童・生徒への支援のレベル（再掲）】

支援レベル1	巡回指導教員や巡回相談心理士の助言に基づく、在籍学級担任等の指導方法の工夫等により、児童・生徒が抱えている困難さへの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することにより、児童・生徒が抱えている困難さへの対応が可能と思われる程度
支援レベル3	特別支援教室での特別な指導が必要と思われる程度

（6）発達検査の実施

【P31 入室に係るフローチャートの「専門家による検査実施のタイミングⅠ～Ⅲ」関係】

ア 発達検査の定義

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各種検査を、本ガイドラインでは「発達検査」と表記する。

なお、自治体が独自に作成した検査等、標準化されていないものは、検査者の主観が入る可能性があることから、本ガイドラインにおける発達検査には含めない。

イ 発達検査の目的の明確化

入室前に、発達検査を必ず実施することとし、その目的は次のとおりとする。

（ア）客観的に、知的機能の状態やその他の障害特性や発達の偏りを把握し、入室を判断するためのアセスメントの1つとする。

（イ）在籍学級や特別支援教室における指導目標、指導内容及び指導方法の手がかりとする。（発達検査は、児童・生徒の得意な部分と苦手な部分がわかるほか、その児童・生徒にとってより良い支援の手がかりを得ることができる。）

なお、特別支援教室での指導や服薬等の効果測定を目的とした実施は適切ではない。

また、発達検査はあくまでも入室を判断するためのアセスメントの一つであり、その他のアセスメントを含め総合的に判断する必要があるため、発達検査の結果の数値のみで入室を判断することは適切ではない。

さらに、発達検査の結果は、特別支援教室の入室の検討のみに活用するのではなく、在籍学級や特別支援教室での支援の方針や指導内容の検討のために活用することが望ましい。

ウ 実施のタイミング

発達検査を実施するタイミングは、次のⅠ～Ⅲの段階がある。遅くとも、Ⅲの段階では実施する必要があるが、発達検査の結果を在籍学級での支援方針の検討にも活用できることから、保護者の理解を得ながら、Ⅱの段階で実施することが望ましい。

また、保護者、在籍学級担任等や検査の実施者などの関係者が、発達検査の意義や結果の活用方法等について十分理解している場合は、より早期からのより良い支援のために、Ⅰの段階での実施を検討することが望ましい。

なお、どの段階で発達検査を実施する場合でも、検査の実施者は、事前に保護者や在籍学級担任等が対象の児童・生徒のどのような困難さに着目しているかを把握し、検査結果から導かれる適切なアプローチや具体的指導・支援方法を提案することが望ましい。

Ⅰ 在籍学級における支援を検討する段階

- ➡ 在籍学級担任等の気づきやチェックリストにより、児童・生徒の困難さの絞り込みがある程度行われた後のタイミング

なお、Ⅰの段階については、検査結果から導き出される仮説（特性、課題、それに対応する効果的と考えられる支援方法等）が重要であり、数値は積極的に提示しない。

Ⅱ 今後の支援方針の検討を行うにあたって、特別支援教室の入室の可能性が浮上した段階

- ➡ レベル2の支援を実施又は今後実施していくタイミング

Ⅲ 学校として、特別支援教室の入室が「適」と考えており、入室後の指導目標や指導内容を検討する必要がある段階

- ➡ 校内委員会でレベル3と判断し、判定委員会に申請するまでのタイミング

なお、Ⅲの段階で発達検査を実施する場合、入室の申請を行う直前にも関わらず、発達検査の結果から検査を受けた児童・生徒が特別支援教室の対象外であることが判明する場合がある。その場合、支援の方針に影響が生じる可能性があるため、その後の保護者との信頼関係を損なうことのないよう丁寧に説明するとともに、検討当初から入室を確約するような言動には注意する。

エ 以前の発達検査結果の活用

発達検査は、一度実施した後、次に実施するまでには一定の期間（例えば、WISC-IV知能検査であれば2年以上）を空ける必要がある。そのため、その期間内であれば直近に実施した検査結果を活用することができる。

ただし、初回の検査を実施した学年や児童・生徒の状況によっては、一定の期間内に、再度検査を実施する必要性が生じる場合があるが、その際は検査の種類を変えて発達検査を実施するなど、柔軟な対応が必要である。

(7) 児童・生徒や保護者との合意形成【P31 入室に係るフローチャートの⑨⑩関係】

ア 合意形成Ⅰ（判定委員会に申請する前の合意形成）【⑨】

児童・生徒には、入室前の面談や体験等を通して、特別支援教室の指導目標や内容等について、在籍学級担任等や特別支援教育コーディネーターなどから説明を行い、児童・生徒の意向等に配慮しつつ、特別支援教室に気持ちを向けさせることが大切である。

また、保護者には、児童・生徒が抱える課題や困難さ、特別支援教室の目的や特別支援教室での指導の内容のほか、特別支援教室における原則の指導期間や退室の目安（P88～96 参照）などについて、適切に説明・確認し、十分に共有する。

さらに、通常の学級における授業時間中に特別支援教室で指導を受けることから、通常の学級での授業をその時間受けられなくなることについても説明し、保護者が総合的に検討できるよう支援する。

なお、必要に応じて、特別支援教室の見学や体験の機会を取り入れる。

(ア) 合意形成Ⅰのタイミング

少なくとも、校内委員会において支援レベル3と判断し、判定委員会に申請をする前には必ず行う。

(イ) 説明者及び対応方法

校内委員会等での検討を踏まえ、在籍学級担任や特別支援教育コーディネーターが中心となり、保護者と合意形成を図る。その際、在籍学級担任や特別支援教育コーディネーターが単独で抱え込まないよう管理職が同席する等、学校全体で対応することが重要である。また、必要に応じて、巡回指導教員や巡回相談心理士が同席し、専門的な見地から意見を述べることを求められる。

(ウ) 留意点

保護者、本人との合意形成を経て、当該児童・生徒が特別支援教室で指導を受けることを区市町村教育委員会に申請する段階においても、区市町村教育委員会の判定委員会による判定が学校の判断と異なる可能性があるため、保護者や本人に対して、入室を確約するような言動には注意する。

イ 合意形成Ⅱ（判定委員会で入室が決定した後の合意形成）【⑩】

入室が決定した後は、少なくとも在籍学級担任と巡回指導教員が、また、必要に応じて管理職も同席したうえで、児童・生徒や保護者と面談を行い、具体的な指導目標や指導内容、指導時間について合意形成を図る。

また、特別支援教室を利用する児童・生徒の困難の改善・克服のためには、保護者及び学校等の関係者が、特別支援教室の目的や指導内容等について正確に理解することが大変重要であることから、保護者に対して、書面により認識の共有を図ることが求められる。

さらに、入室後も継続的に保護者との面談等を実施し、特別支援教室や在籍学級での指導・支援の進捗状況や特別支援教室入室後の児童・生徒の変容等について、共有していくことも重要である。

【表7 主な合意形成の内容及び主な説明者】

	主な合意形成の内容	主な説明者
合意形成Ⅰ (判定委員会申請前) 【⑨】	・ 制度全般を説明 〈 特別支援教室の目的 - 指導の内容（自立活動） - 原則の指導期間 - 退室の目安 ・ 区市町村に申請すること	管理職同席のもと次の者が中心となって対応 ・ 在籍学級担任 ・ 特別支援教育コーディネーター（必要に応じて、巡回指導教員や巡回相談心理士が同席し、専門的な見地から意見を述べる）
合意形成Ⅱ (判定委員会による入室決定後) 【⑪】	・ 対象となる児童・生徒の特別支援教室での指導目標、指導内容及び指導時間（書面で確認）	・ 在籍学級担任 ・ 巡回指導教員 ・ (必要に応じて) 管理職

（8）特別支援教室の入室に係る判定委員会【P31 入室に係るフローチャートの⑩関係】

ア 委員構成

「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）は、「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」としている。また、判定委員会の専門性と客観性を担保する観点から、判定委員会の委員には、少なくとも次の（ア）から（ウ）の専門家を参画させるものとする。

なお、判定委員会に参画する専門家は、判定委員会を開催するまでの間に、対象の児童・生徒に対して、直接の支援や在籍校での校内委員会等において関与していない者とする必要がある。

(ア) 教育学の専門家

教育学を専門とする学識経験者（大学の教員や研究機関の研究職等）が望ましいが、学識経験者でない場合には、次のaからcまでの要件を満たしている必要がある。加えて、dからhまでの要件を満たしていることが望ましい。

なお、現職の小・中学校の教員は該当しない。

- a 通常の学級の教育課程に加えて、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とする特別の教育課程の編成を理解している。
- b 学校生活支援シート（個別の教育支援計画）や個別指導計画の作成・活用に関する知識や経験を有している。
- c 特別支援教育及び発達障害に関する一定の知識を有している。
- d 障害のある児童・生徒の指導経験がある。
- e 小・中学校の特別支援学級設置校や特別支援学校の管理職の経験がある。
- f 障害のある児童・生徒に関する、教育以外の医療、福祉、保健、労働等の関係機関との連携について一定の知識を有している。
- g 発達検査等の結果を教育にどのように反映できるか等、教育以外の専門性を教育へ活用する知識や経験を有している。
- h 就学相談から中学校・高等学校・特別支援学校への進学や転学、高等学校や特別支援学校卒業後の進路についての知識を有している。

(イ) 医学の専門家

児童精神科医又は小児神経科医が望ましい。

なお、出席が難しい場合には、事前に、学校から提出された対象児童・生徒の資料を確認してもらい、所見をもらうなど、医師の意見を聞き取っておくことが必要である。

(ウ) 心理学の専門家

心理学を専門とする学識経験者（大学の教員等）や外部機関の心理職とする。

なお、客観性を担保する観点から、管内の学校に従事しているスクールカウンセラーや特別支援教室に関わる地区内の教育相談の臨床心理士等は該当しない。

イ 判定委員会の開催回数

年度途中に、在籍学級における障害による困難さや特別支援教室での指導の必要性が判明した場合に、早急に特別の指導を開始できるよう、少なくとも学期に1回は開催する必要がある。

なお、各区市町村教育委員会において、審議案件数や判定等に要する審議時間などに応じて、学期に2回以上の実施をするなど、必要の都度開催されることが望ましい。

ウ 判定委員会による判定

(ア) 在籍校から判定委員会への提出資料

判定委員会への提出資料については、発達検査結果のほか、支援レベル3と判断した経緯（支援レベル1、2の段階での支援内容や評価など）や、特別支援教室での指導目標及び指導方針に関する資料が、最低限必要である。

そのうえで、判定委員会で、教育、医学、心理学の各専門家から特別支援教室入室の適否等に係る意見を聞くことが求められる。

なお、指導目標及び指導方針については、判定委員会での意見を踏まえ、入室決定後、再度校内委員会で検討し、学校が決定する。

(イ) 判定委員会での説明者

判定委員会において、対象となる児童・生徒の入室が必要であるとの判断に至った経緯や支援レベル1、2の段階での支援の状況等については、可能な限り在籍校の管理職同席のもと、在籍学級担任が必要に応じて特別支援教育コーディネーターとともに説明する。在籍校の管理職が同席できない場合には、対象の児童・生徒の入室に係る校長の意見を書面等により明示する必要がある。

なお、在籍校の関係教員に加えて、巡回指導教員が同席しても構わない。

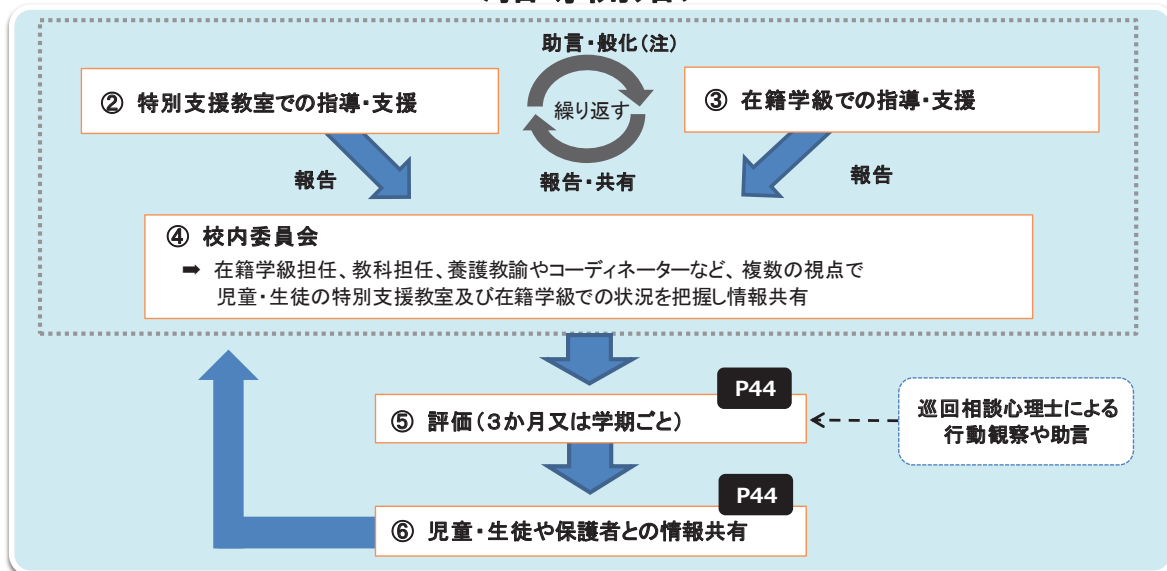
3 入室後の流れ

P 43、P 48 及び P 50 に掲載の「入室後のフローチャートⅠ～Ⅲ」は、特別支援教室に入室後の様々なプロセスを端的に示したものである。特別支援教室入室後は、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目指し、本人、保護者、在籍学級担任等、巡回指導教員等関係者が一丸となり、指導目標の達成に向けて取り組む必要がある。また、特別支援教室での指導を効果的なものとするためには、特別支援教室での指導のみならず、在籍学級や家庭等において一貫性のある指導・支援が求められる。そのため、関係者で、こまめに指導内容について振り返り、その評価を共有することが重要である。

入室後のフローチャート I

① 個別指導計画及び連携型個別指導計画の作成(指導目標の設定) P44

<指導開始>



退室に向けた評価

⑦ 退室及び指導延長の検討のための校内委員会(※)

在籍学級担任等による評価や報告

巡回指導教員からの意見や提案

保護者・本人の意向や巡回相談心理士による所見の確認 など

※ 少なくとも年度末までに
1回は開催。ただし、
退室については可能性
が生じた時点で開催

退室の
判断

指導延長の
判断

⑧ 児童・生徒や保護者への説明、合意形成

退室後の在籍学級等での支援内容

再入室の仕組みの説明 など

⑩ 児童・生徒や保護者との合意形成

⑪ 指導延長に係る判定委員会

指導延長に至った経緯の確認 など

⑨ 区市町村教育委員会又は
判定委員会への退室に係る報告等

(必要に応じて)

指導延長
「不適」

指導延長
「適」

(教育委員会や学校が保護者に説明)

<退室>

<指導延長>

(注) 般化: 身につけたスキル等を、特定のシーンだけでなく、他の同様なシーンでも使えること。

(1) 個別指導計画及び連携型個別指導計画の作成（指導目標の設定）

【P43 入室後のフローチャートⅠの①関係】

校長は、入室が決定した児童・生徒について、指導開始までの間に、指導目標を設定し、個別指導計画及び連携型個別指導計画を作成する。

(2) 指導の評価と児童・生徒や保護者との情報共有

【P43 入室後のフローチャートⅠの⑤⑥関係】

特別支援教室での指導については、少なくとも3か月又は学期ごとに、指導目標の達成状況や児童・生徒の変容などについて評価し、指導目標に対する進捗状況について校内委員会への報告等により学校内で情報を共有する。

具体的には、特別支援教室の原則の指導期間や退室の目安（P88～96 参照）などを念頭に置き、主に次のア～ウの内容について学校として確認・検討したうえで、その結果や理由等を児童・生徒や保護者と定期的に共有する必要がある。継続的に当該児童・生徒の変容について保護者に報告することにより、指導への信頼を得るとともに、指導目標達成による退室を視野に入れた指導計画への理解を促す。また、必要に応じて、保護者に授業の様子を見てもらうことにより、対象児童・生徒の状況について共通理解を図る。

ア 課題の改善状況や在籍学級での適応状況、特別支援教室での指導の成果が在籍学級においても活用できているかを確認する。

イ 児童・生徒の指導目標の達成状況と、特別支援教室で指導を受けている時間帯は在籍学級での授業を受けられないというデメリットを考慮し、必要に応じて巡回相談心理士の活用等により、在籍学級のための支援への移行に向けて、特別支援教室での指導の時間数を段階的に減らすなど真に必要な指導時間数を検討する。

ウ 在籍学級のための支援への移行に向けて、在籍学級での支援内容及び支援員等との関わりや巡回指導教員による在籍学級での様子の観察などについて検討する。

(3) 退室及び指導延長の検討のための校内委員会【P43 入室後のフローチャートⅠの⑦関係】

対象児童・生徒が可能な限り多くの時間、在籍学級で他の児童・生徒と共に有意義な学校生活を送れるようになることが特別支援教室の目的である。

このため、在籍学級担任等や巡回指導教員などによる対象児童・生徒に対する評価、保護者の意見等から、当初設定した児童・生徒一人一人の指導目標がどの程度達成されたかについて、少なくとも年度末までに1回は、学校として退室及び指導延長について検討する必要がある。検討に当たっては、指導目標を設定する際と同様、在籍学級担任

等から児童・生徒の変容に対する認識や意見を聴取することが不可欠である。

また、巡回指導教員は、あらかじめ、同じ巡回グループ内の他の巡回指導教員と十分に協議し、過去や他校の事例と比較考量するとともに、客観的かつ専門的見地から、退室が適当か指導延長が適当かについて意見等を述べる。

なお、学校として退室又は指導延長を判断するにあたっては、保護者や児童・生徒本人の意向を十分に確認する必要がある。この段階になって初めて、児童・生徒の変容や退室の見込み等について保護者と確認・共有することにならないよう留意しなければならない。

（４）退室に係る児童・生徒や保護者への説明及び合意形成等

【P43 入室後のフローチャートⅠの⑧⑨関係】

特別支援教室の退室は、当初設定した指導目標を達成し、在籍学級での支援につなげていくことである。児童・生徒が必要とする「特別な支援」は、特別支援教室の退室により終了するのではなく、在籍学級等で継続して行われていくことになる。

校内委員会で、退室を決定した後、児童・生徒や保護者に対し、在籍学級における支援や指導について説明し、合意形成を図る。その際、退室後、一定の条件を満たす場合の再入室（P50 参照）の手続きを簡略化できること等についても、十分に説明する。校長は、児童・生徒本人及び保護者の合意を得た上で、特別支援教室の退室について区市町村教育委員会に報告又は申請する。

「報告」とする場合は、区市町村教育委員会が報告内容を確認する。「申請」とする場合は、校長からの申請に基づき、判定委員会において、指導開始の判定と同様に各委員の専門的立場から退室について審議する。

なお、学校としては退室が適当であると判断した場合であっても、教育学、医学、心理学等の観点からの総合的かつ客観的な判断を要するなどの場合には、判定委員会で審議することが望ましい。

（５）原則の指導期間に係る例外適用【P43 入室後のフローチャートⅠの⑪関係】

原則の指導期間内に指導目標を達成できない場合、以下アからウのとおり、指導を延長することができる。（ただし、P29 1 ①のケースに限る。）

ア 指導延長の条件

次の（ア）～（ウ）の全てを満たす場合、指導期間を延長することができる。

（ア）当年度の指導目標が未達成であり、同様の指導目標で指導を継続する必要がある。

（イ）指導期間延長後の具体的な指導方針や指導計画等が明確である。

(ウ) 延長後1年以内で指導目標が達成できる見込みである。

イ 再設定する指導期間

特別支援教室での指導を延長する場合、再設定する指導期間は最長1年間とする。

なお、延長期間経過後、指導目標が達成できず、在籍学級のための支援への移行は難しいと校内委員会で判断した場合は、適切な支援のあり方について、改めて、区市町村教育委員会が設置する判定委員会や就学支援委員会等で審議する。

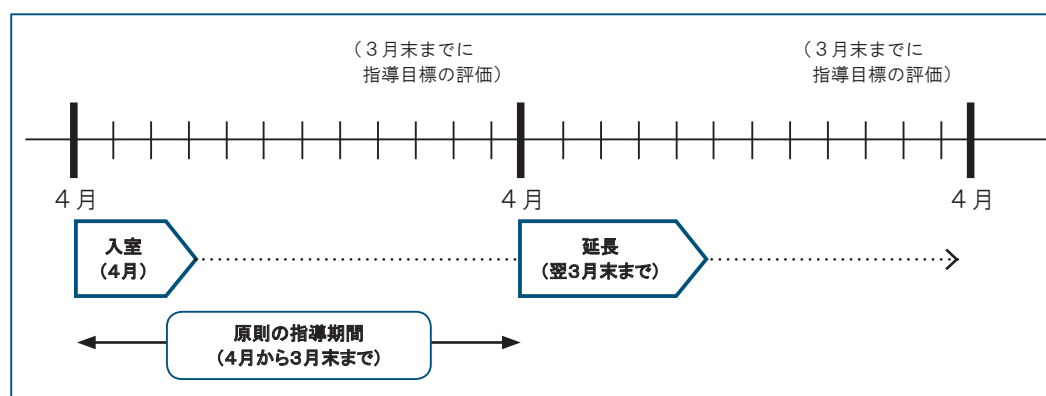
ウ 指導延長に関する検討や審議

指導期間を延長する場合には、指導期間延長に至った経緯及び延長後の指導方針や指導計画（※）について、校内委員会において十分に確認・検討する必要がある。また、校内委員会での検討を経て、判定委員会で指導延長に関して総合的に審議する。

なお、判定委員会での審議については、同様の指導目標での指導が前提となることを踏まえ、書類のみの審査等、簡易的な方法に代えることもできる。

※「3か月×3セッション」の考え方（P78 参照）に基づく、具体的な指導方針及び指導計画等

【年度初めに入室した場合のイメージ図】



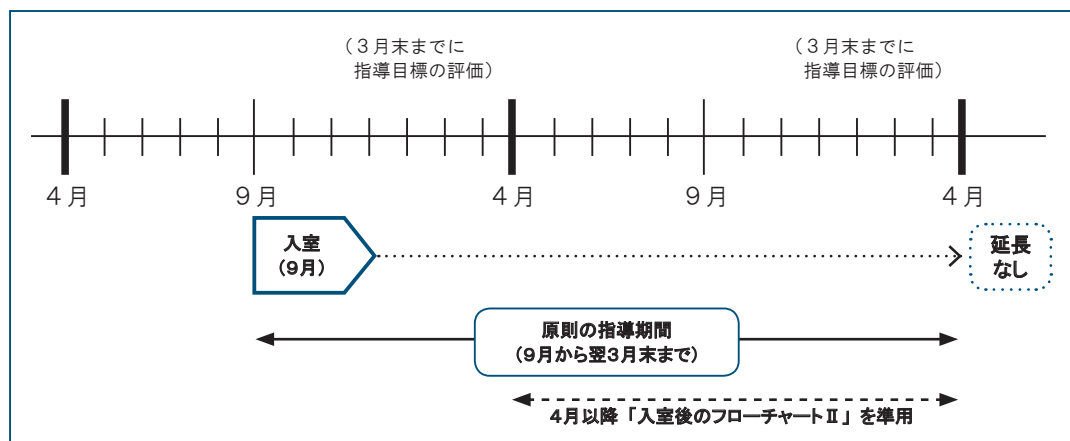
エ 年度途中に入室した児童・生徒（P30 1②のケース）の取扱い

入室した年度末までに、校内委員会において指導目標の達成状況等についての評価を行い、判定委員会に報告を行う。入室の翌年度については、「P48 入室後のフローチャート II」を準用する。ただし、⑰3か月又は学期ごとの学校の評価に対する区市町村教育委員会の確認は不要とする。

また、翌年度末（原則の指導期間中）に指導目標が達成できず、在籍学級のための支援への移行は難しいと校内委員会で判断した場合は、適切な支援のあり方について、判定委員会や就学支援委員会等で審議する。

なお、年度途中に入室した児童・生徒は、そもそも年度初めに入室した児童・生徒よりも長めに原則の指導期間が設定されることから、「指導の延長」という考え方は適用しない。

【年度途中に入室した場合のイメージ図】

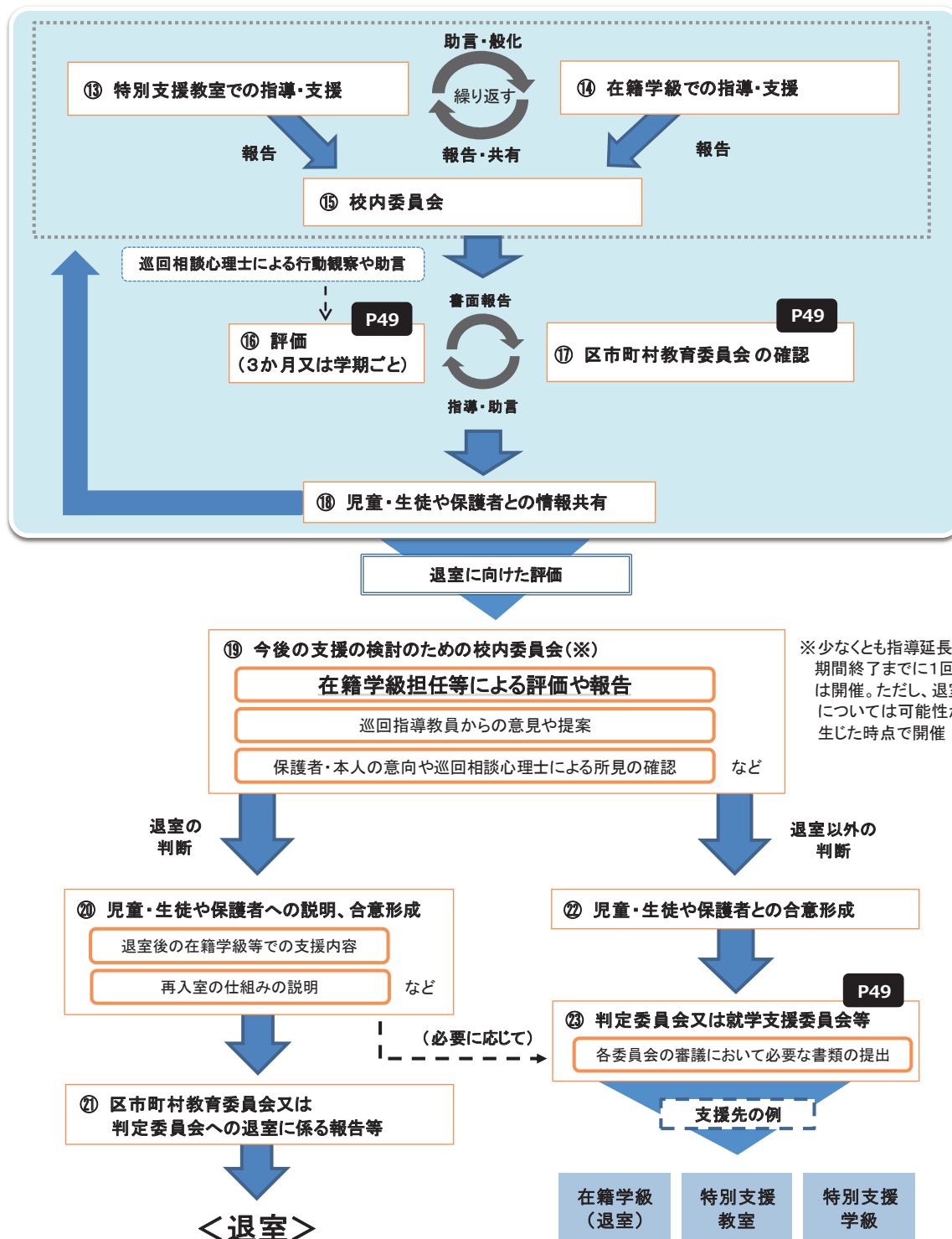


入室後のフローチャート II

<指導延長の場合>

⑫ 個別指導計画及び連携型個別指導計画の見直し

→ 在籍学級担任と巡回指導教員が協働し、指導延長に至った経緯を踏まえ、指導目標、指導方針等を確定



（6）指導延長期間中の評価【P48 入室後のフローチャートⅡの⑯⑰関係】

校内委員会において、「3か月×3セッション」の考え方にに基づき、おおむね3か月又は学期ごとに指導目標の達成状況等の評価を行う。評価後は、3か月間又は学期期間中の指導の経過、児童・生徒の変容及び次の期間の指導計画等について、区市町村教育委員会に書面で報告する。

報告を受けた区市町村教育委員会は、指導延長の条件を踏まえ、指導延長後の在籍校の取組状況について確認し、指導目標の達成に向けて必要な指導・助言を行う。

（7）延長期間終了後の対応に関する検討【P48 入室後のフローチャートⅡの㉓関係】

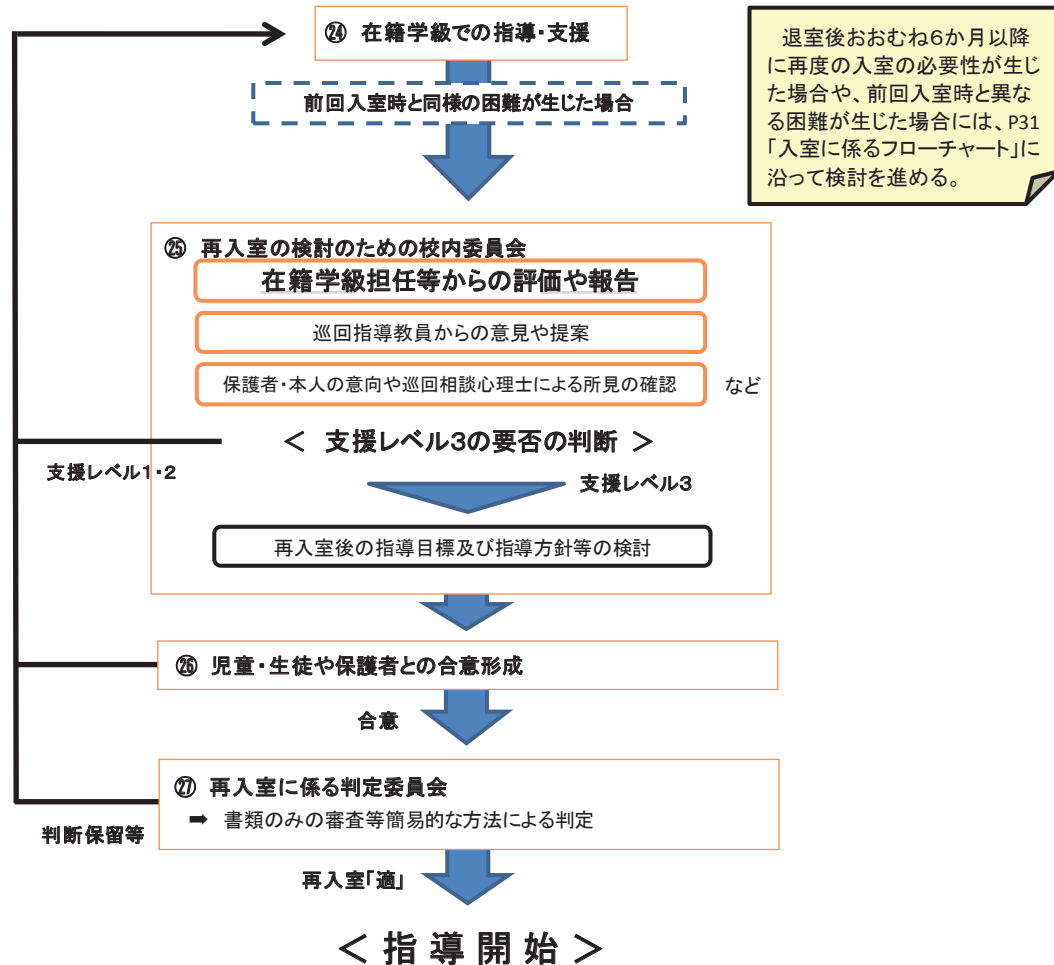
指導延長した場合、同様の指導目標で最大2年間特別支援教室において指導を行うことになる。延長期間内に、設定した指導目標が達成できない場合、引き続き特別支援教室での指導を継続することが適切なのか別の支援方法が適切なのか、適切な支援のあり方について、区市町村教育委員会が設置する判定委員会や就学支援委員会等において、改めて、十分に審議し、総合的に判断することが求められる。

なお、フローチャートには、支援先の例としてイメージを持ちやすくするため、3つの例を記載している。再度、特別支援教室での支援が適当と判定された場合は、「P43 入室後のフローチャートⅠ」により指導・支援等を進めていく。

入室後のフローチャート Ⅲ

<再入室>

退室後おおむね3か月以上6か月の間に再度の入室の必要性が生じた場合



(8) 再入室に関する仕組みの構築【P50 入室後のフローチャートⅢ関係】

指導期間中は、在籍学級での適応力の向上を目指し、直接指導を受ける児童・生徒や指導する巡回指導教員のみならず、保護者や在籍学級担任等を含めた関係者が十分に情報共有及び連携を図り、指導目標の達成に向けて取り組むことが重要である。

目標を達成して退室した児童・生徒が、再度、前回入室時に見受けられた困難と同様の困難が生じ特別支援教室での指導必要となった場合には、速やかに特別支援教室での指導につなげる必要がある。

一定の条件を満たす再入室については、それまでの支援の状況等を考慮し、以下のとおり入室に係る手続きを簡略化することができることとする。

ア 再入室の定義

再入室とは、「前回入室時と同様の『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、再び特別支援教室に入室すること」とする。

イ 再入室の手続き簡略化の条件

特別支援教室退室後、おおむね3か月以上6か月の間に、前回入室時に見受けられた困難と同様の困難が生じ、校内委員会において入室が必要と判断された場合とする。

なお、前回入室時と異なる困難が生じた場合には、P31「入室に係るフローチャート」に沿って検討を進める。

ウ 簡略化に係る具体的な手続き

上記イの条件に合致する再入室については、校内委員会での十分な検討をした上で、次の（ア）又は（イ）の方法により、判定委員会における審議を簡略化できる。

（ア）審議に代えて、書類のみの審査等、簡易的な方法により判定する。

（イ）再入室の申請時期と判定委員会の実施のタイミングが合わない場合、指導開始後に判定委員会に報告したうえで、事後承認を受ける。

なお、再入室の判定にあたっては、区市町村教育委員会は、次のaからeまでについて確認する。また、区市町村教育委員会の実態に応じて、在籍学級における指導の記録や校内委員会の資料など、既存資料の活用も可とし、審査を迅速に行う。

- a 退室後の在籍学級での支援の状況や指導の経過
- b 在籍校において再入室が必要であると判断した理由や検討状況
- c 再入室後の指導目標、指導方針及び指導計画
- d 発達検査等の結果
- e 本人、保護者の再入室に係る意思

エ その他

再入室後の指導期間は、原則の指導期間（P29）の考え方を適用する。

コラムQ&A

Q3 指導時数

小学校では、従来の通級指導学級では週当たり半日程度の指導を受けていたが、在籍校での特別支援教室では、週当たり2時間程度の指導となり、指導時数が減ったケースがあると聞きました。特別支援教室の導入で、必要な時間数の指導が受けられなくなったのではないですか。

A3 「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）」（25文科学初第756号、平成25年10月4日）では、「通級による指導の特質に鑑み、個々の児童・生徒について、通常の学級での適応性、通級による指導に要する適正な時間等を十分考慮すること。」としており、都においても、特別支援教室での指導の開始に当たっては、対象児童・生徒の障害の状態等の的確な把握に基づき、指導目標、指導方針、週当たりの指導時間などをあらかじめ検討し、設定することとしています。

小学校では特別支援教室の導入により、指導時数が減少している場合がありますが、これは、その理由として、自校で指導を受けられるようになったことにより、対象児童に真に必要な指導時数・指導内容が精選して行われるようになったことや、校内での連携が進み、通常の学級で行う配慮や支援が増えたことなどが挙げられています。指導の精選や校内での連携等により通級による指導時数が減少し、通常の授業を受けることができる時数が増えたことは、特別支援教室導入の効果の表れといえます。

Q4 個別指導と小集団指導

特別支援教室の導入により、活動場所がない、児童・生徒数がそろわない等の理由により、小集団指導を行うことができなくなったと聞きました。情緒障害等通級指導学級では、個別指導と小集団指導を組み合わせる指導を行っていたので、全員に小集団指導を行うことができるようにする必要があるのではないですか。

A4 都において、特別支援教室での指導を開始するに当たっては、対象児童・生徒の障害の状態等の的確な把握に基づき、指導目標、指導方針、週当たり指導時数などをあらかじめ検討し、設定の上、判定を行うこととしています。そのうち、指導方針においては、対象児童・生徒が指導目標を達成するために、指導内容や、指導形態（個別指導、小集団指導）に関する方針を設定することとしています。

個別指導、小集団指導の指導形態は児童・生徒の障害の状態に応じて適切に設定するものであり、特別支援教室で指導を受ける児童・生徒全員に、必ず個別指導、小集団指導両方の指導が必要なものではありません。

また、文部科学省の見解でも、「個別指導を中心とし、必要に応じてグループ指導を組み合わせることが適当」とされています。

なお、指導上の必要がある場合には、他校に設置されている特別支援教室で指導を受けることも可能です。

第4章 専門性の向上と理解促進

1 巡回指導教員に求められる専門性

(1) 対象児童・生徒の障害の理解

巡回指導教員は、自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害の各障害の特徴に関して知識を深めることはもとより、児童・生徒一人一人が抱える困難さがどのような障害の特徴に起因しているのかを理解し、その困難を改善するための手立てを見いだすことができる専門性が求められる。また、対象児童・生徒の状況に応じて、どの困難さを優先して改善に向け指導していくべきかについて、判断できる専門性が求められる。

(2) 特別支援教室の教育課程（「自立活動」）に関する理解

特別支援教室での指導の目的は、対象児童・生徒が抱える困難を改善して在籍学級の中で円滑に学習ができるようにすることである。そのため、まずは、通常の学級の教育課程の十分な理解が必要である。その上で、小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領における特別の指導の位置付けや、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領における「自立活動」の目標と内容に関する理解が必要となる。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）には、自立活動の内容の6区分27項目について解説されているが、「区分ごと又は項目ごとに別々に指導することを意図しているわけではないことに十分留意する必要がある。」とあり、本記述を正しく理解しておくことが重要である。つまり、児童・生徒の実態把握を基に、必要とされる項目を選定した上で、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが重要である。

【表8 自立活動の内容（6区分27項目）】

1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 環境の把握	5 身体の動き	6 コミュニケーション
①生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。	①情緒の安定に関すること。	①他者とのかかわりの基礎に関すること。	①保有する感覚の活用に関すること。	①姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。	①コミュニケーションの基礎的能力に関すること。
②病気の状態の理解と生活管理に関すること。	②状況の理解と変化への対応に関すること。	②他者の意図や感情の理解に関すること。	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。	②姿勢保持と運動・動作の補助手段の活用に関すること。	②言語の受容と表出に関すること。
③身体各部の状態の理解と養護に関すること。	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自己の理解と行動の調整に関すること。	③感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。	③日常生活に必要な基本動作に関すること。	③言語の形成と活用に関すること。
④障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。		④集団への参加の基礎に関すること。	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。	④身体の移動能力に関すること。	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健康状態の維持・改善に関すること。			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作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。	⑤状況に応じたコミュニケーションに関すること。

なお、自立活動の指導は、個別指導の形態で行われることが多いが、効果的である場合は児童・生徒の集団を構成して指導する形態も考えられる。しかし、自立活動の指導計画は、個別に作成することが基本であり、最初から集団で指導することを前提とするものではない点に十分留意することが必要である。

（３）具体的な指導内容・方法や教材・教具作製に関する能力

対象児童・生徒の障害特性や困難さを踏まえ、在籍学級での学習状況や集団参加状況の改善につながる指導内容・方法を立案し、その指導内容・方法に応じた教材・教具を準備できる専門性が必要となる。また、一貫性や継続性のある指導を行うために、特別支援教室の指導内容・方法や教材・教具を在籍学級担任等と共有し、必要に応じて、在籍学級での指導に活用されることが求められる。

なお、教材・教具の作製は、特別支援教室専門員も担うことになるので、どのような目的で、どのような教材・教具が必要なのか等についての的確に説明できなければならない。

2 巡回指導教員の専門性の向上

（１）巡回指導におけるＯＪＴの実施

巡回指導を実施するには、特別の指導の経験がある教員と、特別支援教育を担当したことがない教員や教職経験の浅い教員等を組み合わせ、専門性の高い教員が、実際の指導場面で他の教員に対して指導・助言できるＯＪＴの実施体制を構築することが重要である。また、巡回指導教員が、特別支援教室での指導に関する悩みや児童・生徒の様子等で気になる点があった場合に、他の巡回指導教員にタイムリーに相談・協議等を行い、解決策やそのヒントを得た上で次の指導等に生かすことができるよう、拠点校において、可能な限り、巡回指導教員同士が日常的に顔を合わせることができる状況をつくる必要がある。さらに、巡回指導教員同士の情報共有や業務に係る調整のため、巡回指導教員が拠点校で同じ時間に集まる機会を、最低週１回半日程度、設定することが望ましい。

このように、様々な専門性を有する教員によるＯＪＴの実施体制の確立を可能とするためには、各区市町村教育委員会において巡回グループの編成の仕方を工夫するとともに、拠点校の校長の特別支援教育の推進に係るリーダーシップの発揮が必要である。

(2) 教育委員会による取組

巡回指導教員の専門性の向上には、学校単位、巡回グループ単位での研修が効果的である。巡回指導教員には、発達障害に関する一般的な知識に加え、児童・生徒一人一人への指導に関する事例検討等、具体的な指導内容・方法に関する研修が必要である。

また、巡回指導教員の指導内容・方法に関する専門性を高めるためには、区市町村教育委員会が、巡回指導教員の実践等を、保護者や在籍学級担任等、その他住民に向けて発表する機会を設けるなどの工夫が必要である。

区市町村教育委員会が、管内の学校での巡回相談心理士からの対象児童・生徒の指導に関する助言を記録、分析し、巡回指導教員や在籍学級担任等に指導・助言することで、専門性の向上を一層図ることができる。

(3) 特別支援学校のセンター的機能の活用

特別支援学校のセンター的機能の活用をより効果的なものとするためには、区市町村教育委員会が特別支援学校に対し、一つの巡回グループに1学期間等の一定期間を定め、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター等が派遣されるよう計画的に依頼することが有効である。このため、各区市町村教育委員会が特別支援教室の状況を的確に把握し、どの巡回グループに対し優先的に専門性の向上を図るのか、どのレベルまで向上させるのか等の計画を立て、特別支援学校に対し派遣依頼をする必要がある。さらに、区市町村教育委員会は、専門性の向上が図られた特別支援教室を拠点にし、その成果を他の特別支援教室や在籍学級等に普及させることが重要である。

例えば、センター的機能を活用して、巡回指導の際に特別支援学校の教員の派遣を依頼し、児童・生徒一人一人の実態の把握や、授業研究を通して個に応じた指導内容・方法、教材の在り方などに係る助言を受けることにより、巡回指導教員の専門性の向上が期待できる。ただし、特別支援学校の教員は小・中学校教育の専門家ではないことから、巡回指導教員自らが主体的に専門性を向上させる姿勢が不可欠である。

なお、特別支援学校の教員には兼務発令（P 61 第5章）がなされていないことから、直接児童・生徒の指導は行えず、巡回指導教員への助言者であることに留意する必要がある。

(4) 人材の有効活用

専門性の高い巡回指導教員となる人材を確保するためには、特別支援学級（特別支援教室を含む。）教員の公募人事や、小・中学校と特別支援学校の教員の異校種期限付異動なども活用し、発達障害等のある児童・生徒への教育に対する意識が高く、特別支援教

育に必要な資質・能力を備えた教員を確保することが重要である。

＜人事異動を活用した特別支援教育を担う人材育成及び人材確保＞

○特別支援学級や特別支援教室等の教員公募の活用

特別支援教育に対する意識が高く、必要な資質・能力を持った教員を確保するために、特別支援学級や特別支援教室等の教員について公募人事を実施しています。

○小・中学校と特別支援学校の教員の異校種期限付異動の活用

特別支援教育を担う専門性の高い教員の育成や確保、児童・生徒の発達段階に応じた指導の向上等を図ることを目的として、小・中学校と特別支援学校の間で期限を定めて行う異動の仕組みがあります。

小・中学校に期限付で異動した特別支援学校の教員を、小・中学校の特別支援教育の専門性向上を担う教員として活用しています。また、特別支援学校に期限付で異動した小・中学校の教員を、将来の小・中学校の特別支援教育を担う教員として育成しています。

(5) その他

特別支援教室に係る法令や通知の確認とともに、指導・支援にあたっては、必要に応じて、例えば次の資料やサイト等も参考にすることが重要である。

ア 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）

イ 初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド

【<https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/index.html>】

ウ 障害に応じた通級による指導の手引（文部科学省編著）

エ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所【<https://www.nise.go.jp/nc/>】

オ 「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）

カ 「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）

キ 「障害のある児童・生徒の学びを支える特別支援教育の充実」

（令和3年3月 東京都教育委員会）

ク 特別支援教室指導事例等検索サイト（令和3年度運用開始予定）

3 全ての教職員の理解促進と指導力の向上

(1) 全ての教職員で取り組む発達障害等のある児童・生徒への教育

発達障害等のある児童・生徒は、ほとんどの学級に在籍することが推測され、特別支援教室で特別の指導を受ける児童・生徒は、ほとんどの時間を通常の学級で学んでいる。また、特別の指導を受けていない発達障害等のある児童・生徒は、通常の学級のみで学んでいる。このように発達障害等のある児童・生徒は、巡回指導教員以外の在籍学級担任等の指導も受けていることから、全ての教職員が、発達障害等に対する理解を深め、障害の状態に応じた適切な指導・支援が実施できることが重要である。

そのため、全ての教職員が、特別支援教室の目的、指導内容や留意事項などを含め発達障害等のある児童・生徒への指導・支援について深く理解できるよう、区市町村教育委員会には、研修や広報物等により更なる理解啓発を促進することが求められる。

(2) 校内での研修等による専門性の向上

全ての教職員が発達障害等のある児童・生徒への教育についての専門性を高めるためには、講義形式の研修を実施するだけではなく、多様な形式の研修を様々な場面で設定することが有効である。

ア 校内研修会

主に巡回指導教員や特別支援学校の教員等が講師となり、発達障害等に関する基礎知識に加え、事例研究等を含めた次の項目を盛り込んだ具体的な研修を行う必要がある。

- (ア) 発達障害等のある児童・生徒の障害の特徴
- (イ) 学校生活支援シート、個別指導計画の作成と活用方法
- (ウ) 発達障害等の状態に応じた個別の指導
- (エ) 関係支援機関等の活用
- (オ) 保護者との連携
- (カ) 校内支援体制の構築と教職員間連携 など

イ 授業研究

通常の学級の授業研究においても、発達障害等のある児童・生徒を含めた、全ての児童・生徒が興味・関心をもって意欲的に学習に取り組める授業の在り方を検討することにより、発達障害等のある児童・生徒への指導・支援にもつなげていくことができる。具体的には、「授業の流れを伝える」「板書を見やすくする」など、全ての児童・生徒にとって分かりやすい授業をすることである。また、授業後の協議会等で多くの教員が意見交換を行うことで、発達障害教育の理解を深める一助となる。

ウ OJT

在籍学級担任等は、巡回指導教員に、児童・生徒の実態把握の方法や、指導の手立て、教材や補助具の作り方と活用の仕方などを積極的に相談するなど、主体的に学ぶ姿勢が重要である。

(3) 発達検査に関する理解促進

特別支援教室に入室する前に必ず実施する発達検査は、発達障害があるかどうかを判断するための検査ではない。発達検査は、検査を受けた児童・生徒の得意な部分と苦手な部分がわかるほか、その児童・生徒によってより良い支援の手がかりを得ることができることから、特別支援教室での指導方針だけでなく、在籍学級での支援方針の検討にも資するものである。

このことから、全ての教員が、発達検査の概要や必要性、結果の活用方法や受検者（児童・生徒）の負担等について理解することが望ましい。

4 全ての児童・生徒や保護者と地域住民の理解促進

発達障害等のある児童・生徒への教育について、各区市町村教育委員会や各小・中学校はその役割に応じて、都教育委員会が行う理解促進の取組に加え、各区市町村の住民、各小・中学校の保護者や児童・生徒等に対する理解促進を図っていく必要がある。

具体的には、区市町村教育委員会は、特別支援教室の適正かつ円滑な運営に向け、地域住民の理解を得るため、特別支援教室の概要や運営状況等について周知を図る必要がある。このため、ホームページによる発信、広報誌の作成・配布や必要に応じて説明会の開催等が有効である。

また、各小・中学校は、保護者に対して、保護者会等の機会を利用して、特別支援教室の運営に当たっての各学校の特色や工夫等について説明を行い、発達障害等のある児童・生徒への偏見や差別が生じないように働きかけることはもとより、補習などの学習支援ができる場などと誤解を与えないよう留意しつつ、理解促進を図ることが重要である。

さらに、各小・中学校は、特別支援教室の対象児童・生徒が特別の指導を在籍校で受けるため、対象児童・生徒がどのような指導を受けているのかなど、理解教育の実施（児童・生徒の理解促進を図ることを目的として、特別支援教室での指導内容等を取り上げる授業を行うこと。）、全校集会での紹介や掲示物による情報発信などにより、他の児童・生徒に正しく理解させることが重要である。

第5章 特別支援教室の運営

1 巡回指導教員の人事管理

(1) 兼務発令

巡回指導教員は、巡回校では特別支援教室における指導だけでなく、在籍学級担任等と連携し、在籍学級での児童・生徒の行動観察や校内委員会の参加などの職務に従事することになる。このような中で、本務校である拠点校の校長が、巡回指導教員に対して巡回校での服務管理や、個別の職務に対して命令や指導を行うことは難しい。また、巡回校での業務における事故については、当該巡回校の校長が責任を負うことになる。巡回校では、巡回校の校長が作成した学校経営方針に基づき指導することから、当該巡回校の職員として校長の下で職務を行うことを明確にする必要がある。

通級による指導の制度化に関する通達「学校教育法施行規則の一部改正等について」（平成5年1月28日付文初特第278号初等中等教育局長通達）においては、「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、当該教員の身分取扱いを明確にすること」とされている。さらに、「障害に応じた通級による指導の手引」改訂第3版4刷（文部科学省編著）においても、「各教育委員会が当該教師に対して、複数校兼務の発令を行ったり、非常勤講師の任命を行ったりするなどして、通級による指導を行う学校における身分取扱いを明確にする必要がある」と示されている。したがって巡回指導教員について、任命権者である都教育委員会が区市町村教育委員会の内申に基づき、拠点校を本務校とし巡回校を兼務校とする兼務発令を行う。

(2) 人事管理

巡回指導教員は、通常、本務校である拠点校で勤務するのは限られた日となり、残りの日は巡回校で勤務することとなる。そのため、拠点校の校長は、巡回指導教員の巡回校での指導や教室運営等の状況を把握するため、巡回校の校長から意見聴取をするとともに、可能な限り授業観察等で実際の指導の様子を観察することが望ましい。

また、拠点校の校長はもとより、巡回校の校長は、自校の児童・生徒が指導を受けることから、特別支援教室における指導の指導計画や週案の確認を必ず行う。

(3) 服務管理

小・中学校における教員の服務管理については、服務監督権が区市町村教育委員会にあることから、出勤簿や休暇・職免等処理簿、旅行命令簿の管理など、各校で適切に管理できるように取扱いを定め、学校に周知することが必要である。

(4) 執務環境

巡回指導教員は、巡回校で児童・生徒の指導を行うだけでなく、他の教員同様に個別指導計画や学習指導案の作成といった業務を行わなければならない。そのため、机やパソコン等の執務環境を整える必要があるが、教員間の連携を図るためにも、また、管理職による巡回指導教員の服務管理や、児童・生徒の指導記録等の個人情報紛失防止の観点からも、巡回指導教員用の執務室を別途用意するのではなく、職員室の中に巡回指導教員の執務場所を確保することが求められる。職員室に机、椅子、パソコン等を用意するほか、専用の下駄箱、ロッカーや出勤札等を整える必要がある。

(5) 給与等の支給事務

巡回指導教員の給与、各種手当、福利厚生及び公務災害に係る事務処理については、事務の煩雑化を防ぐためにも本務校で処理することが望ましい。

ただし、巡回指導教員の兼務校分の旅費については、兼務校で支給金額の計算を行い、本務校で支給する。また、兼務校で発生した公務災害についても事故発生時の状況報告の資料作成等は兼務校が行う。

(6) 通勤手当

巡回指導教員は兼務発令に伴い、本務校及び兼務校の両方が勤務庁（旅費における在勤庁）となる。このため、自宅から本務校及び兼務校へは通勤扱いになり、交通費については通勤手当として支給する。一方、本務校及び兼務校間の移動については出張扱いになるため、旅費を支給する。

また、通勤手当の認定事務は、上記(5)で提示したとおり、本務校において行い、本務校の校長を所属長とする。認定に当たっては、「通勤手当の支給について（平成16年3月31日付15教人勤第321号）」における交替制勤務者等により算出する。

なお、算定手順等の詳細は、東京都教育庁人事部勤労課発行の「巡回指導教員に係る通勤手当算定事務マニュアル」を参照のこと。

第2部

実態把握から始める支援の充実に向けて

～在籍学級での支援から特別支援教室の退室までの流れと考え方～

< 第2部 目次 >

第2部 実態把握から始める支援の充実に向けて

～在籍学級での支援から特別支援教室の退室までの流れと考え方～

第1章 在籍学級を中心とした支援の充実 66

1 「学習と行動のチェックリスト」を活用した実態把握 67

(1) 「学習と行動のチェックリスト」の概要

(2) 「学習と行動のチェックリスト」の作成と活用

2 在籍学級における指導目標の設定に関する考え方 73

3 在籍学級での評価 74

第2章 特別支援教室の利用と在籍学級との連携 75

1 特別支援教室の利用による指導の検討 75

2 「読み書きチェックリスト」、 「社会性・行動のチェックリスト」の活用 75

3 指導目標・内容の設定について 76

4 在籍学級と特別支援教室による指導の連携 82

第3章 特別支援教室の退室に向けた考え方 88

1 児童・生徒の実態把握（指導開始時と指導実施後） 91

2 指導目標に対する達成状況の把握 93

3 退室後の在籍学級での支援 94

4 指導目標等の妥当性の検討（指導の延長に向けて） 95

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

特別支援教室での指導の充実に向けて

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

チェックリスト等を活用した実態把握

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

校内委員会による支援レベルの検討

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

児童・生徒や保護者との合意形成

特別支援教室の入室に係る判定委員会による入室決定

学校生活支援シート（個別的教育支援計画）^{*2}の作成

個別指導計画^{*2}の作成

特別支援教室の個別指導計画

主たる指導目標や指導内容を共有

在籍学級の個別指導計画

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

「退室に向けた確認項目（例）」の活用等による評価

退室及び指導延長の検討のための校内委員会

指導目標が達成

指導目標が未達成

児童・生徒や保護者との合意形成

区市町村教育委員会への退室に係る報告等

指導延長に係る判定委員会

退室

指導延長

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} 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。

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

第 1 章

在籍学級を中心とした支援の充実

支援レベル 1～2

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

学級担任等による「気付き」の例

小学校では…

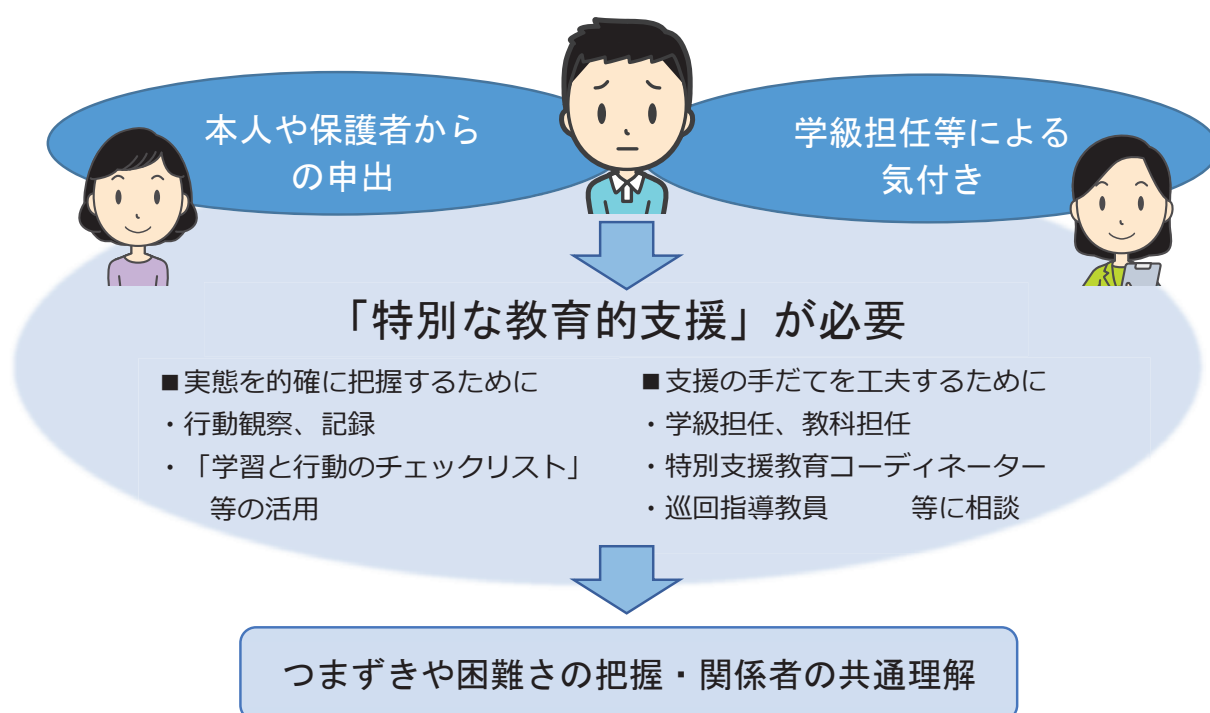
- ・ 授業中の頻繁な離席、学習状況に関係のない話を始めるなど、場面にそぐわないような目立った行動をする。
- ・ 文字の読み書きに課題が生じ、練習を積み重ねても成果が得られない。等

中学校では…

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

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

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



1 「学習と行動のチェックリスト」を活用した実態把握

(1) 「学習と行動のチェックリスト」の概要

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

P97～102 様式1

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

(2)「学習と行動のチェックリスト」の作成と活用

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

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

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

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

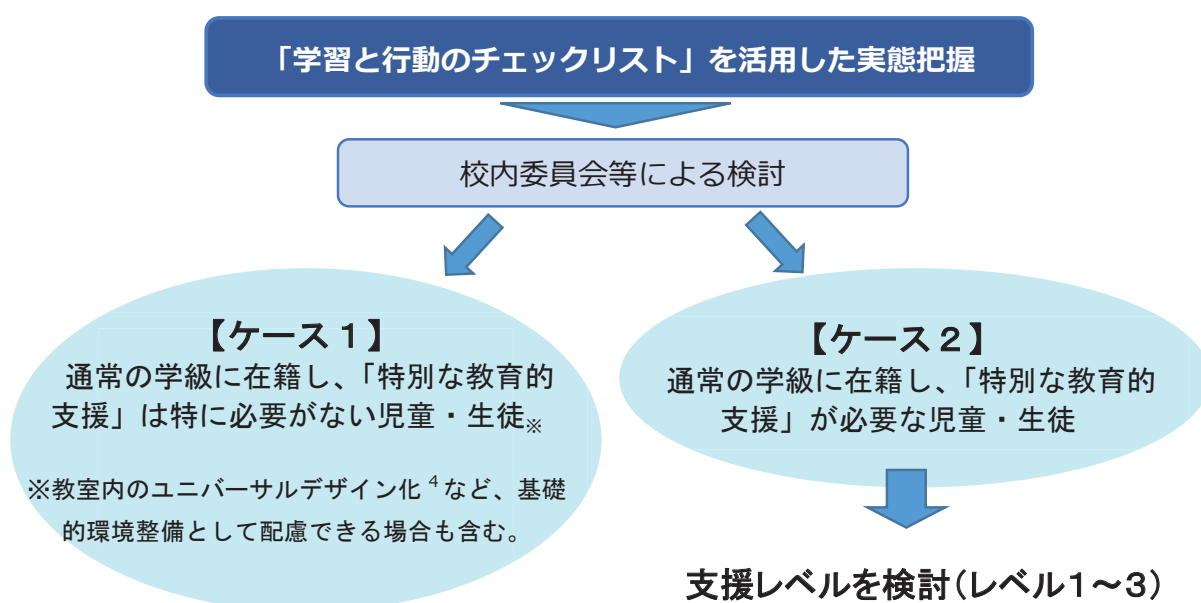
実態把握の段階から、児童・生徒の全体像について保護者と学校とで共通理解しておくことが、その後の支援の検討や目標の設定及び評価の充実につながります。

▲留意点▲

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

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

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



▲留意点▲

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

小学校1, 2学年用の例

様式 1 - 1

学年・児童名	2年 ・ A	記入者	在籍学級担任	〇〇 〇〇
--------	--------	-----	--------	-------

学習と行動のチェックリスト（小学校1、2学年用）

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

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

備考欄には、児童
の特徴的な様子
などを記入する。

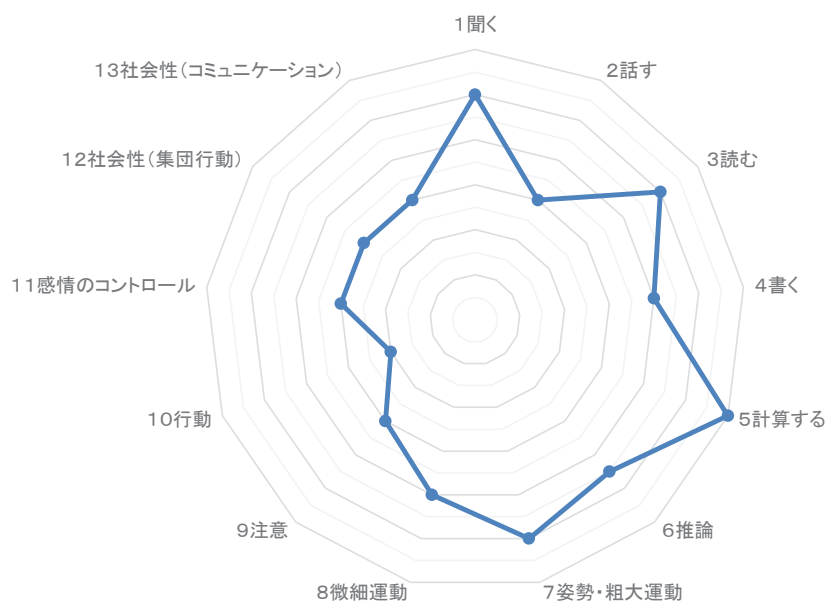
区 分	項 目	評 価					備 考
		A	B	C	D	未	
1 聞 く	① 個別に出された口頭の指示を聞いて行動できる。	☒	☐	☐	☐	☐	自分のことに夢中になり、一斉指示を聞き逃してしまう。
	② 一斉の指示を聞いて行動できる。	☐	☐	☒	☐	☐	
	③ 聞きまちがいがなく、話の内容を覚えることができる。	☒	☐	☐	☐	☐	
2 話 す	① 単語の羅列ではなく、文として話することができる。	☐	☐	☒	☐	☐	トラブルが起きると状況の説明がうまくできない。
	② 自分の意思を教師に伝えることができる。	☐	☐	☒	☐	☐	
	③ 教師に内容をわかりやすく伝えることができる。	☐	☐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

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

児童の得意な点や興味・関心のある事柄

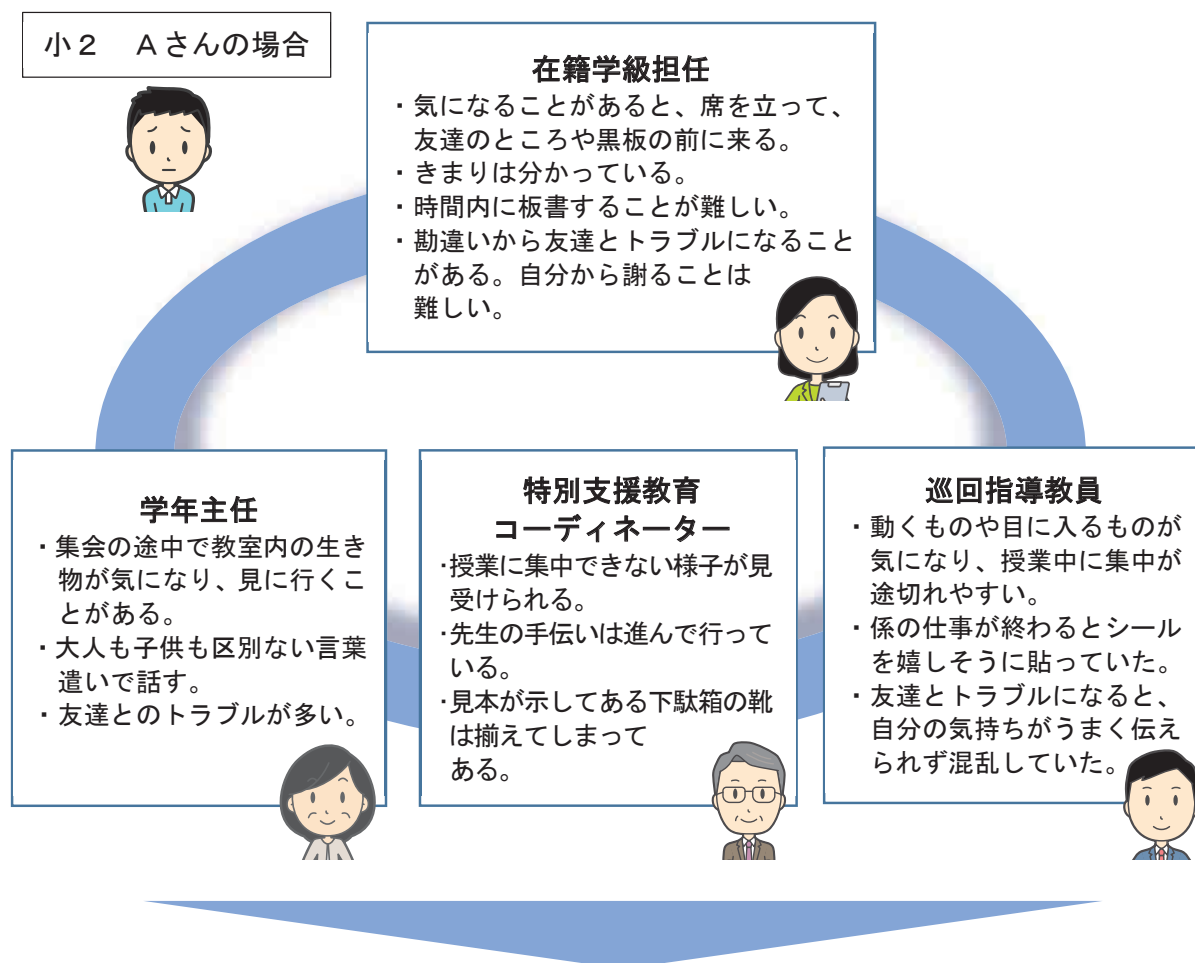
- ・〇〇に関心があり、周りの児童から「〇〇博士」と認識されている。
- ・「先生の手伝い」を快く引き受ける。
- ・絵本や図鑑、間違い探しの本をよく見ている。
- ・算数の計算問題は得意で、目標に「九九を覚えたい」と書いた。

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



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

＜複数の教職員の視点で実態を共有する際のイメージ＞



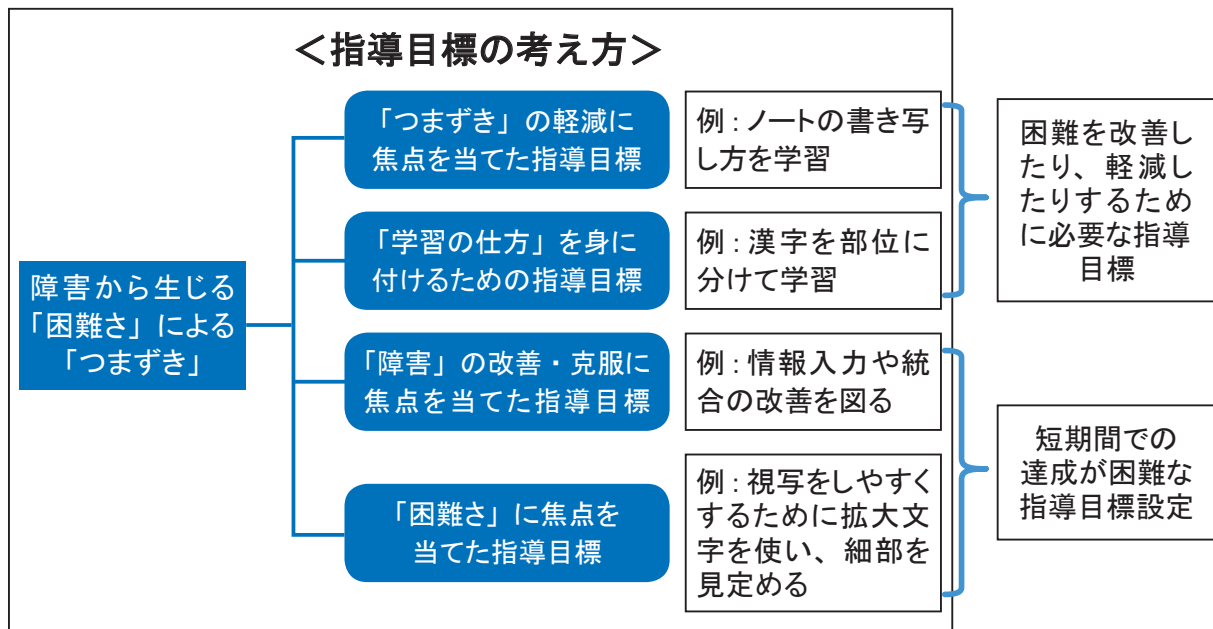
校内委員会での情報共有による実態把握

- ・口頭での一斉指示を聞き逃し、全体の活動から遅れてしまうことがある。
- ・全校朝会では、集中できずに列から離れてしまうことがある。
- ・対人関係では、友達との会話の場面でトラブルになることが多い。会話についていけないことや自分の気持ちを言葉でうまく伝えられないことが起因となっている。
- ・聴覚的な情報より、視覚的な情報の方が認識しやすい傾向がある。
- ・写真で示された手本を見て同じ動きをする活動や、係活動後のシール貼りなどは、すすんで取り組んでいる。

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

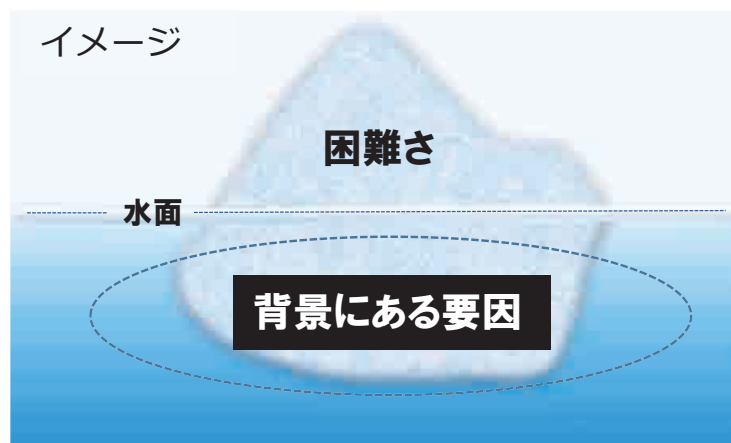
「学習と行動のチェックリスト」等で実態把握を行ったことにより、学習面や生活面における課題が複数明らかになることが考えられます。それらの課題について、指導目標を設定する場合、明らかになった課題のみに焦点を当てるのではなく、課題の背景となっている要因を検討する必要があります。

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



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

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



トピックス

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

『『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント』

小学校版 平成 29 年 3 月／中学校版 平成 30 年 3 月

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



小学校版



中学校版

3 在籍学級での評価

指導目標に対する児童・生徒の評価は、できるだけ具体的な内容（79 ページ「スモールステップの例」参照）を明確にし、客観的な評価を行う必要があります。「かなりできる」「だいたいできる」等のあいまいな表現は避け、達成が観察できる具体的な頻度や回数等の表現を検討して記録していく必要があります。

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

1 特別支援教室の利用による指導の検討

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

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

2 「読み書きチェックリスト」、「社会性・行動のチェックリスト」の活用

P103～104 様式2

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

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

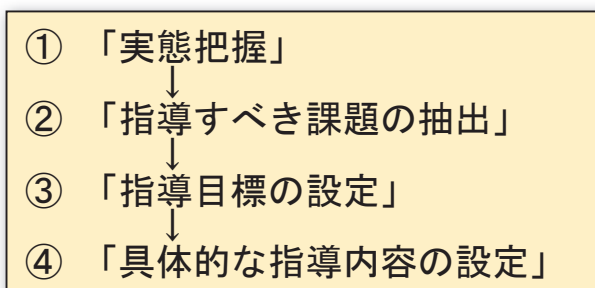
3 指導目標・内容の設定について

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

小学校学習指導要領第 1 章第 4 の 2（1）

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

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



実態把握から具体的な指導目標の設定の例

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

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

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

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

① 「実態把握」

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

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

② 「指導すべき課題の抽出」⇒中心的な課題

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

原則の指導期間に・・・



③ー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ー２ 「指導目標の設定」（短期目標の設定）

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

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

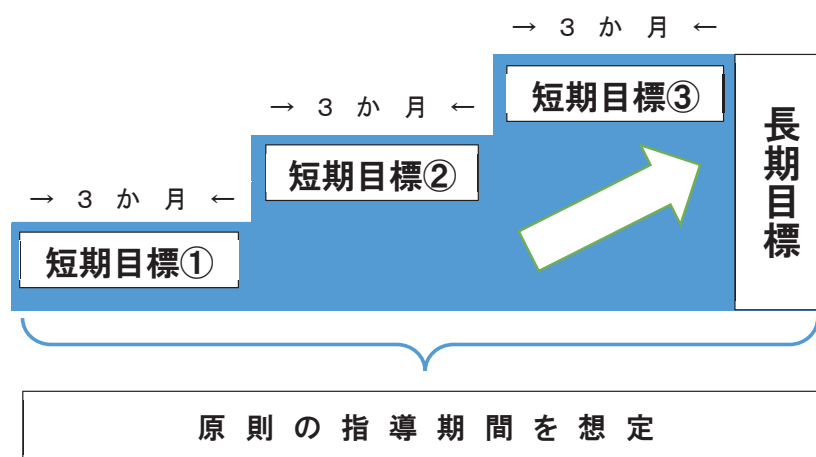
指導目標設定のポイント

具体的な指導目標を設定するための3つの要素

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

<指導目標のスモールステップのイメージ>

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



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

スモールステップの例

長期の指導目標の例：教員に対して適切な言葉で意思を伝えることができる。

① 場面・対象

在籍学級で教員に
小集団指導の
場面で教員に
教員と一対一での
指導場面で教員に

② 量・手段

言葉を考えて
文型を使って言葉で
言葉カードからの選択で

③ 動作・表出

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

短期の指導
目標の例

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

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

④ 「具体的な指導内容の設定」

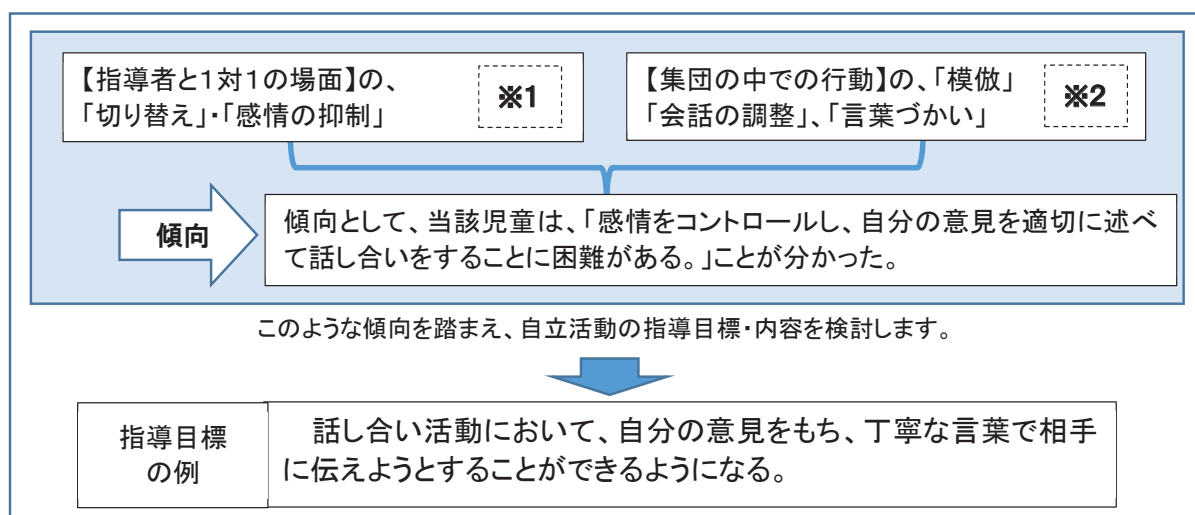
学習面のつまずきの状態から、つまずきに対する指導のみを考えるのではなく、つまずきの原因をよく分析して、一人一人の特性に応じた支援の手だてを考えていきます。

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。

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

このような傾向を踏まえ、自立活動の指導目標・内容を検討します。



例えば、自立活動の指導内容として話し合い活動を取り入れ、児童が自分の意見を適切な方法で相手に伝えるとともに、相手の考え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

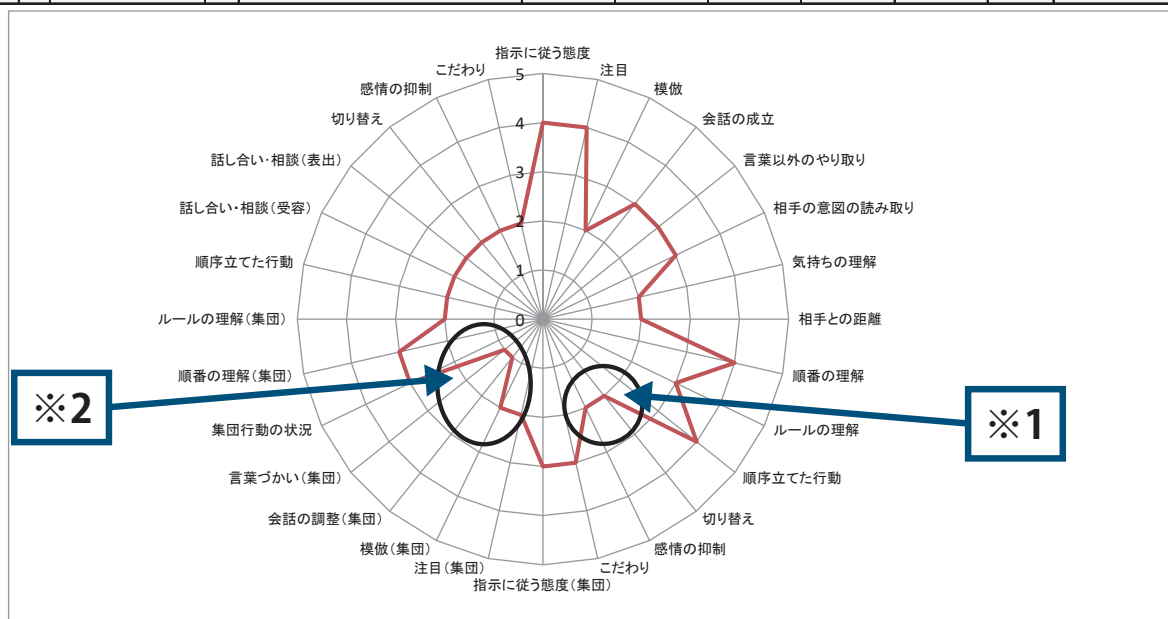
記入者

〇〇 〇〇

記入日

令和2年5月〇日

観察項目等		チェック	観察内容	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
指導者と一対一の場面	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				
	順番やルールの理解	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			
		ルールの理解	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	※1			〇			
		切り替え	2 感情の切り替えができる等							
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							
		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							
	順番やルールの理解	言葉づかい(集団)	1 正しい話し方、丁寧な言葉、慣用語で話す等							
		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				
		ルールの理解(集団)	2 集団のルールが分かり、守りながら活動できる等			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				
情緒のコントロール	情緒のコントロール	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				



第2章

特別支援教室の利用と在籍学級との連携

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

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

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

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

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

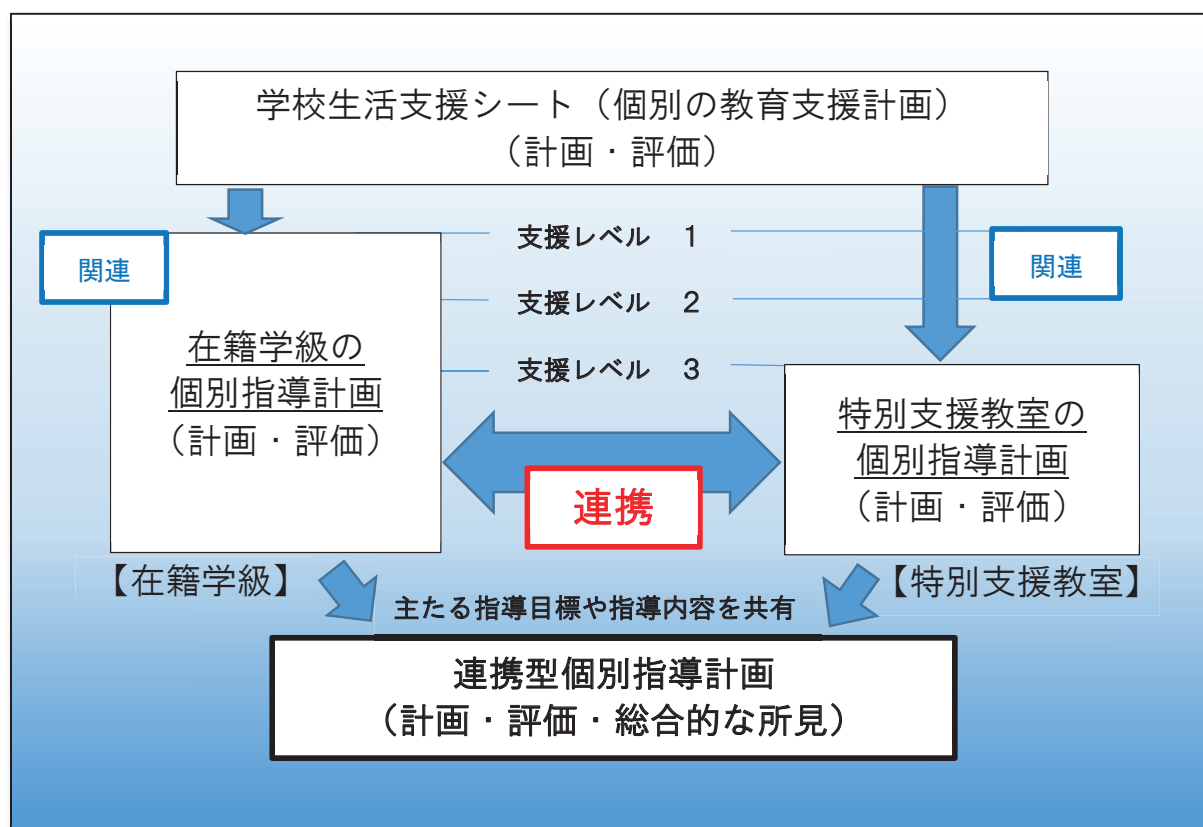
在籍学級と特別支援教室、双方の指導を確実に行之、相互に関連を深めるためには、在籍学級ですでに作成されている「学校生活支援シート（個別の教育支援計画）」と個別指導計画に基づき、特別支援教室での指導計画を作成する必要があります。

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

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

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

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



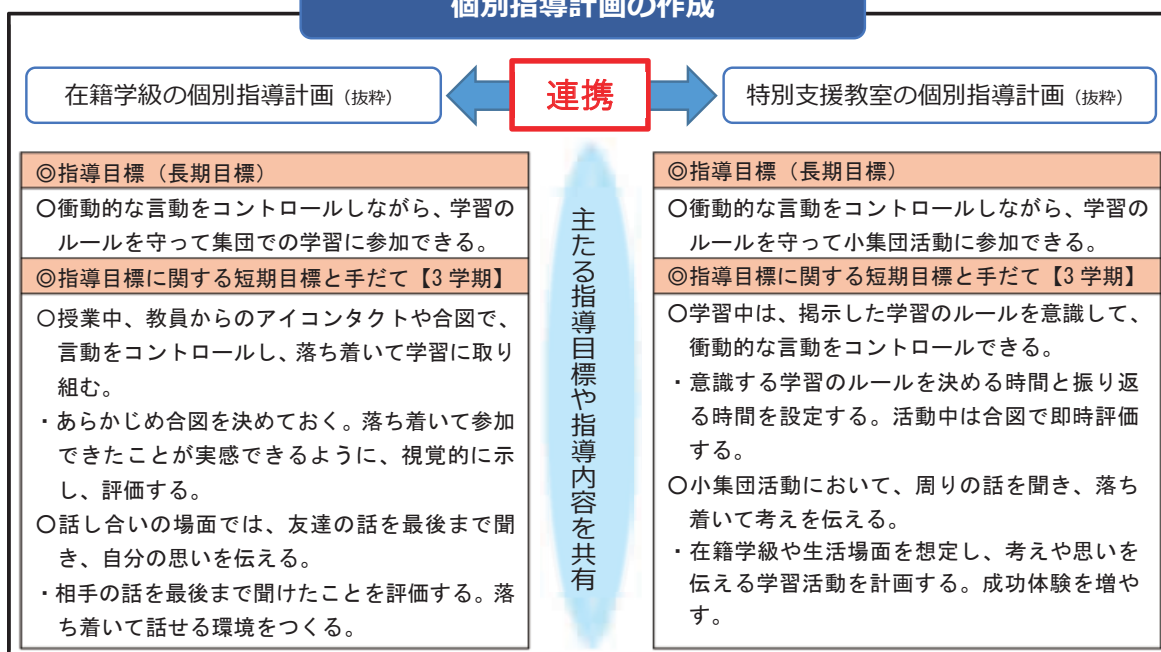
連携型個別指導計画の作成例

学校生活支援シート（個別の教育支援計画）

【事例1】小2 注意欠陥多動性障害

1 学校生活への期待や成長への願い（こんな学校生活がしたい、こんな子供（大人）に育ってほしい、など）	
本人から	勉強をがんばる。友達と仲よくしたい。
保護者から	・友達と仲よく、楽しい学校生活を過ごしてほしい。 ・落ち着いて学習してほしい。
2 現在のお子さんの様子（得意なこと・頑張っていること、不安なことなど）	
・生き物が好きで、小さいころから夢中になりやすい。 ・家では手伝いを喜ぶ。他のことに気持ちが向き、途中で終わってしまうことが多い。 ・人見知りをせず、誰にでもすぐに話しかけ、自分の話がなかなか止まらない。 ・友達と一緒に遊ぶときに勝手にルールを変えたり、命令口調になったりするため、ケンカになり、自分からなかなか謝ることが難しい。 ・会話の中で肝心なことをうまく伝えられず、イライラしてしまう。最近は、できないことがあると、パニック状態になり、気持ちを立て直すのに時間がかかる。	
3 支援の目標	
◎気持ちや言動をコントロールする力を身に付け、友達と一緒に、安定した学校生活が送れるように支援をする。	
学校の指導・支援	家庭の支援
○安定して学校生活を送るために ・学習中のルールを、わかりやすく提示する。 ・落ち着いて話ができる場所をつくる。 ・困ったときに示すサインを事前に決め、授業中に支援で	・イライラする様子が見られたら、ゆっくり休ませるようにする。 ・手伝いなどのがんばりを認め、家庭内での役割が果たせるよう励ます。

個別指導計画の作成



連携型個別指導計画

連携型個別指導計画（ 学期）

学校・氏名	△△区立〇〇小学校 2年 A		
在籍学級担任	〇〇 〇〇	通級による指導担当	□□ □□
記載者	〇〇、□□	作成日	令和3年3月〇日

◎主な指導目標（長期目標）

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

◎主な指導目標に関する短期目標と手だて、及び評価

●在籍学級			
指導期間：令和3年1月～令和3年3月		評価日：令和3年3月〇日	
短期目標	①授業中、教員からのアイコンタクトや合図で、言動をコントロールし、落ち着いて学習に取り組む。 ②話し合いの場面では、友達の話を最後まで聞き、自分の思いを伝える。	評価	・合図により、本人と意思の疎通ができ、行動に大きく現れる前に、コントロールしていた。教員から評価の丸シールを貼付し示していたが、示す頻度を減らしても落ち着いて取り組む姿から、学習のルールが定着してきたと考えられる。 ・友達とうまくいかなかった場合には、静かな場所で本人の話を聞くと、その後、気持ちを落ち着けて最後まで友達の話を聞くことができるようになってきた。友達と友好的に伝え合い、解決できることが増えた。
手だて	・あらかじめ合図を決めておく。落ち着いて参加できたことが実感できるように、視覚的に示し、評価する。 ・相手の話を最後まで聞いたことを評価する。落ち着いて話せる環境をつくる。		

●特別支援教室			
指導期間：令和3年1月～令和3年3月		評価日：令和3年3月〇日	
短期目標	①学習中は、掲示した学習のルールを意識して、衝動的な言動をコントロールできる。 ②小集団活動において、周りの話を聞き、落ち着いて考えを伝える。	評価	・事前に目標を決め、言動に対する即時評価を続けたことで、活動中、本人がルールを意識している様子が見られた。 ・在籍学級担任と連携し、生活場面に生かせるようにした。本人が困る場面や協力して解決する場面を想定したロールプレイングで、子供同士で考えを伝え合って解決できたことを担任に伝えたとこ、学級での行動変容にもつながった。成功体験を本教室にて報告することがあり、自己肯定感の高まりが感じられた。
手だて	・意識する学習のルールを決める時間と振り返る時間を設定する。活動中は合図で即時評価する。 ・在籍学級や生活場面を想定し、考えや思いを伝える学習活動を計画する。成功体験を増やす。		

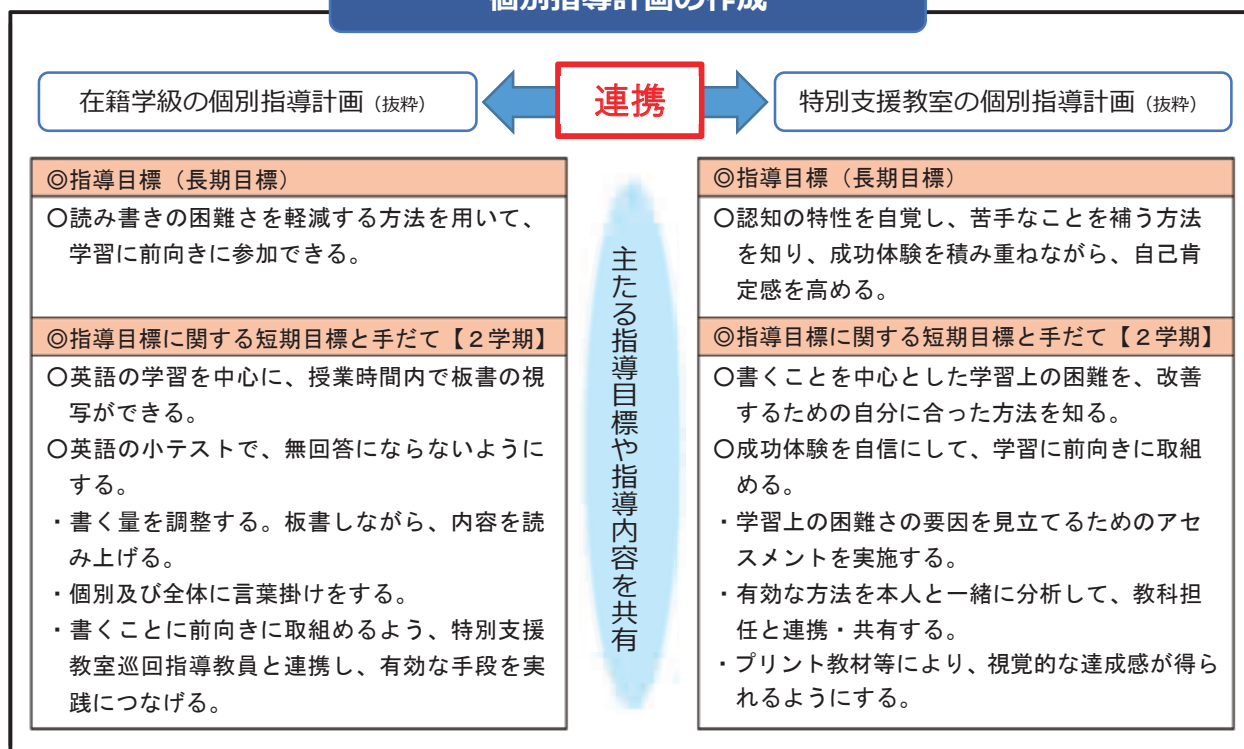
総合的な所見	
○事前に約束事を確認したり、視覚的な手だてを講じたりしたことにより、Aさん自身が意識して言動をコントロールできるようになった。特別支援教室、在籍学級ともに、学習のルールを守ることができる場面が増え、集団活動における成功体験を積み重ねることができた。友達とも良好に関わり合って生活できるようになってきた。 ○今後は特別支援教室の利用を終了し、在籍学級での支援を継続していく。	

学校生活支援シート（個別の教育支援計画）

【事例2】中2 学習障害（書く能力）

1 学校生活への期待や成長への願い（こんな学校生活がしたい、こんな子供（大人）に育ってほしい、など）	
本人から	英語ができるようになりたい。サッカーが有名な高校に行きたい。
保護者から	・勉強にやる気を出してほしい。 ・目標に向かって、努力する人になってほしい。
2 現在のお子さんの様子（得意なこと・頑張っていること、不安なことなど）	
・小学3年からサッカーを習っていて、中学校の部活動を楽しみにしていた。部活は頑張っている。 ・1年生の秋頃から、勉強が分からない、やりたくないと言いたくなるようになった。 ・数学は得意だが、小学生の時から漢字を覚えるのが苦手で、漢字テストはよくなかった。中学生になり、英単語が覚えられず困っているようだ。 ・最近、チック症状があり、気になっている。	
3 支援の目標	
◎学習面の困難さを軽減する方法を本人と一緒に考え、安心して学習に取り組めるように支援をする。	
学校の指導・支援	家庭の支援
◎安心して学習に取り組めるように ・読み書き困難の軽減のために、代替手段を検討する。 ・学習課題の量を調整し、取り組みやすくする。 ・本人に適した目標を立て、成功体験を積み重ねられるようにする。	・家庭でのがんばりや学校での目標達成について、少しのことでもほめる。 ・学習以外のところで、自信をなくさないよう、励ます。

個別指導計画の作成



連携型個別指導計画

連携型個別指導計画（2学期）

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

◎主な指導目標（長期目標）

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

◎主な指導目標に関する短期目標と手だて、及び評価

●在籍学級			
指導期間：令和2年9月～令和2年12月		評価日：令和2年12月〇日	
短期目標	①英語の学習を中心に、授業時間内に板書を視写できる。 ②英単語の小テスト時に、無回答にならないようにする。	評価	・授業時間内に、視写できる量が増えた。英単語を読み上げる支援は有効であった。英単語の小テストでは、少しずつ空欄部分が減り、伴って正答数が増えてきた。学習態度にも変化があり、友達同士で問題を解き合っていた。
手だて	・書く量を調整する。板書しながら、内容を読み上げる。 ・個別及び全体に言葉掛けをする。 ・書くことに前向きに取り組めるよう、特別支援教室巡回指導教員と連携し、様々な手段から有効な手段を見付け、実践につなげる。		・ノート記入の際、同じ班の友達に分からない字を自分から聞いていた。役割分担では、得手不得手を伝えるようにしていると同時に、周りの友達が率先して配慮している場面もあった。

●特別支援教室			
指導期間：令和2年9月～令和2年12月		評価日：令和2年12月〇日	
短期目標	①書くことを中心とした学習上の困難を、改善するための自分に合った方法を知る。 ②成功体験を自信にして、学習に前向きに取り組める。	評価	・アセスメントにより、見て覚ええられる量が限られており、聴覚的な支援を活用しながら、覚えることが有効であることが分かった。不注意による誤字表記も多々ある。
手だて	・学習上の困難さの要因を見立てるためのアセスメントを実施する。 ・通室時に学んだ方法を、授業中に実践した後に振り返る。本人と一緒に分析して、有効な方法を在籍学級で生かせるように、教科担任と情報共有・連携する。 ・プリント教材等により、視覚的な達成感が得られるようにする。		・漢字を分解して、単純な漢字や言語的な手がかりで覚えたり、英単語のつづりのルールを理解して、覚えたりすることが有効であった。教員間で情報共有し、連携できたことで、安心して学習に取り組めるようになってきた。 ・小テストの結果に影響している要因を自己分析し、よい結果が続くことで、自信につながっている。

総合的な所見

--

第3章 特別支援教室の退室に向けた考え方

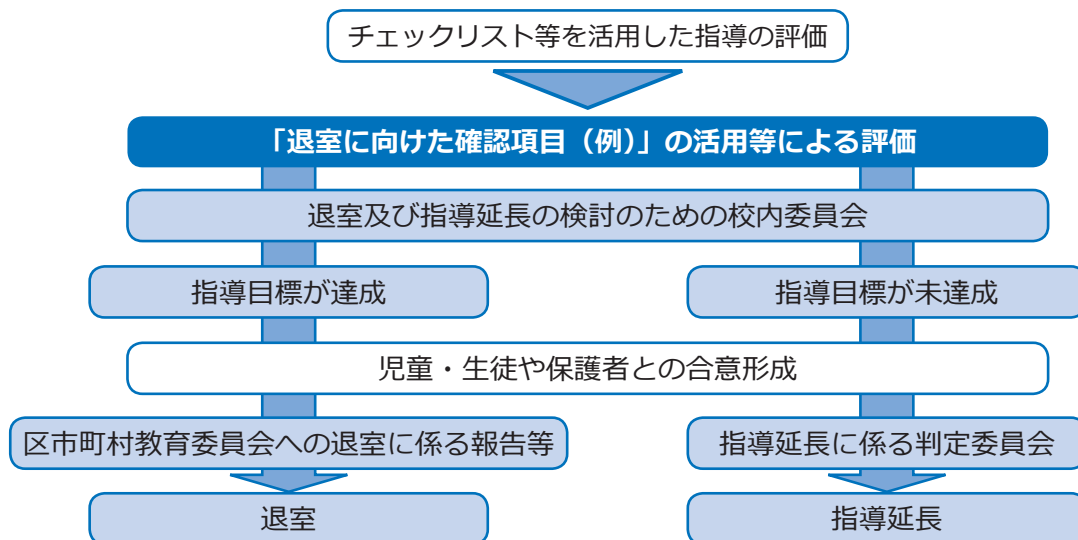
特別支援教室を退室するかどうか検討するにあたっては、第2章の3で設定した指導目標が達成され、在籍学級の指導・支援の範囲内で対応可能であるかという視点から、指導の成果や手立ての有効性について検証する必要があります。

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

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

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

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



退室に向けた確認項目（例）

確認実施日【 年 月 日】

記入者【(巡回指導教員)・(在籍学級担任)】

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

■長期目標が概ね達成された場合は3へ➡

■長期目標の達成が難しい場合は4へ➡

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

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

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

1 児童・生徒の実態把握（指導開始時と指導実施後）

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

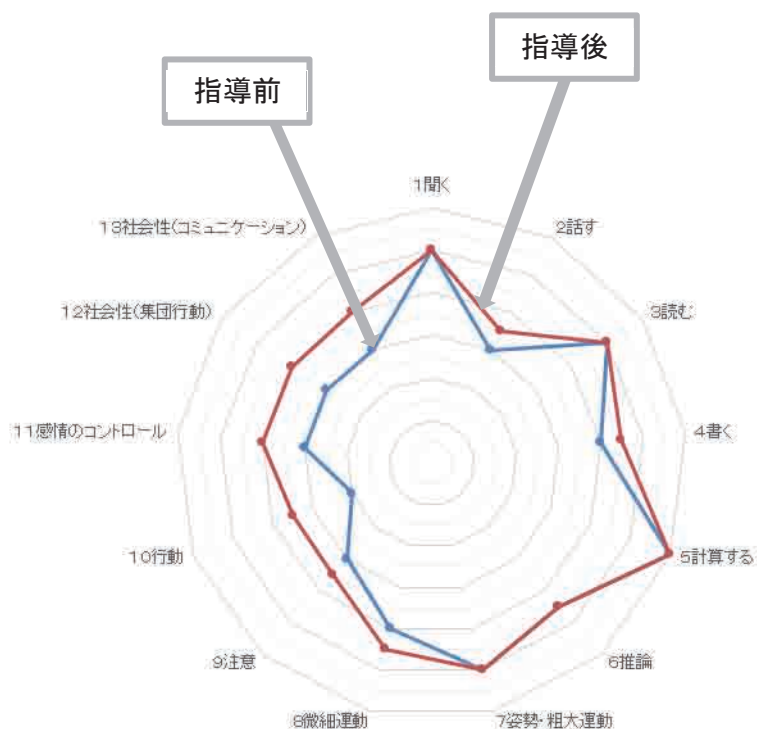
以下に、例として「学習と行動のチェックリスト」と「社会性・行動のチェックリスト」について、指導開始時と指導実施後の観察結果をレーダーチャートで比較して示しています。このことにより、児童・生徒の変化を視覚的に捉えることができます。その際、一部分の変化にとらわれることなく、全体的な変化を把握し、児童・生徒の変容や成長について、連携型個別指導計画等を活用して巡回指導教員と在籍学級担任等が双方向で情報共有する必要があります。

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

学習と行動のチェックリスト

【事例1】小2 A

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



社会性・行動のチェックリスト

様式2-2

社会性・行動のチェックリスト

対象児童

A

記入者

〇〇 〇〇

記入日

令和3年3月〇日

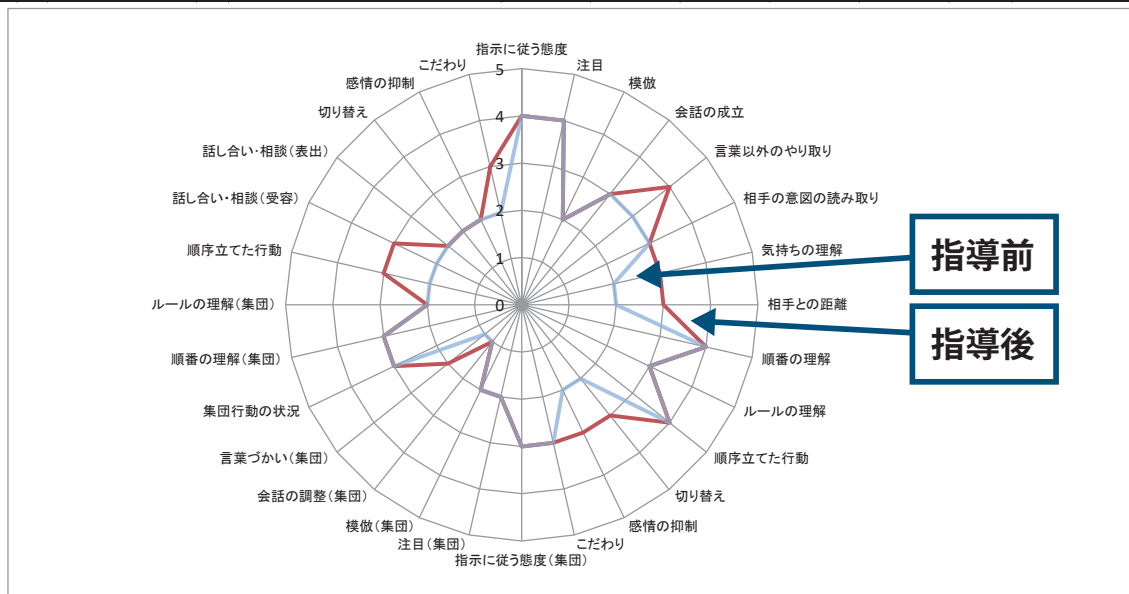
学校名

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 〇少しでも 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
指導者と一対一 対人関係	指示に従う態度	4 指示に従って行動する等				〇		4	
	注目	4 指示した場所・ものに注目する等				〇		4	
	模倣	2 簡単な動作の模倣、手遊び等		〇				2	
	会話の成立	3 会話が成り立つ、質問等の適切に答える等			〇			3	
	言葉以外のやり取り	4 アイコンタクト・表情や態度の意思疎通				〇		3	
	相手の意図の読み取り	3 表情の理解や指さし指示だけで着席する等			〇			3	
	気持ちの理解	3 相手の気持ちが理解できる等			〇			2	
	相手との距離	3 物や人との適切な距離の把握等			〇			2	
	順番の理解	4 相手と順番を守ってやり取りできる等				〇		4	
	ルール理解	3 ルールを守ってやりとりできる等			〇			3	
場面 理解 の 場面	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		4	
	切り替え	3 感情の切り替えができる等			〇			2	
	感情の抑制	3 自分の感情をコントロールできる等			〇			2	
	こだわり	3 こだわりが出てしまう等			〇			3	
集団 の中での 行動	指示に従う態度(集団)	3 指示に従って行動する等			〇			3	
	注目(集団)	2 指導者の指示に注目する等		〇				2	
	模倣(集団)	2 簡単な動作の模倣、手遊び等		〇				2	
	会話の調整(集団)	1 声のトーンや言葉の抑揚、間のとり方、声の大きさ等	〇					1	
	言葉づかい(集団)	2 正しい語句、丁寧な言葉、慣用語で話す等		〇				1	
	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			3	
	順番の理解(集団)	3 集団のルールが分かり、守りながら活動できる等		〇				2	
	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				2	
	順序立てた行動	3 集団の流れの中でスケジュール等によって活動する等			〇			2	
	話し合い・相談(受容)	3 話し合い・相談の場面で、人の意見を受け入れることができる等の受容			〇			2	
情緒 の コントロール	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				2	
	切り替え	2 気持ちの切り替えができる等		〇				2	
	感情の抑制	2 自分の感情をコントロールできる等		〇				2	
	こだわり	3 こだわりが出てしまう等			〇			2	



「学習と行動のチェックリスト」を活用した指導目標設定と評価の流れの例

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

2 指導目標に対する達成状況の把握

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

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

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

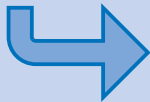
特別支援教室及び在籍学級それぞれの短期目標が達成され、長期目標が概ね達成できている状況が双方で共有・確認された場合は、特別支援教室の退室に向けて検討していく段階となります。

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

評価のポイント！

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

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



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

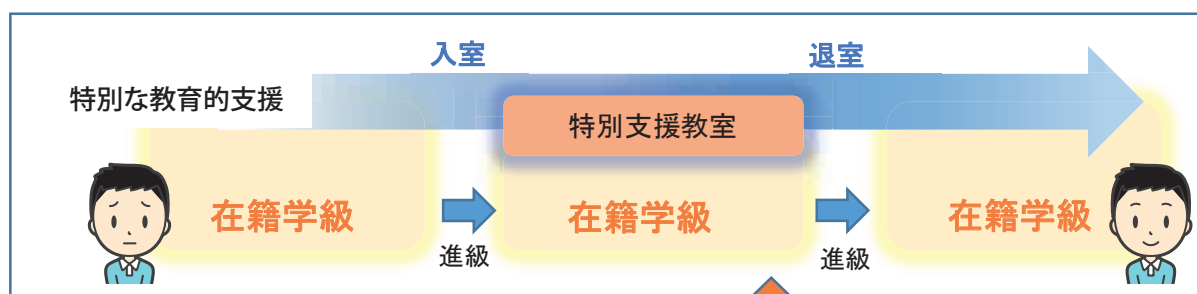
3 退室後の在籍学級での支援

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

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

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

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



在籍学級での学習に円滑に移行するために、

- 巡回指導教員と在籍学級担任が在籍学級における支援の方法を共有することが必要です。
- 特別支援教室の指導時間や巡回指導教員による在籍学級での支援の量などを計画的・段階的に減らすなどの柔軟な対応が必要です。

4 指導目標等の妥当性の検討（指導の延長に向けて）

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

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

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

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

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

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

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

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

1 巻末：資料 P114～120 参照

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

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

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

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

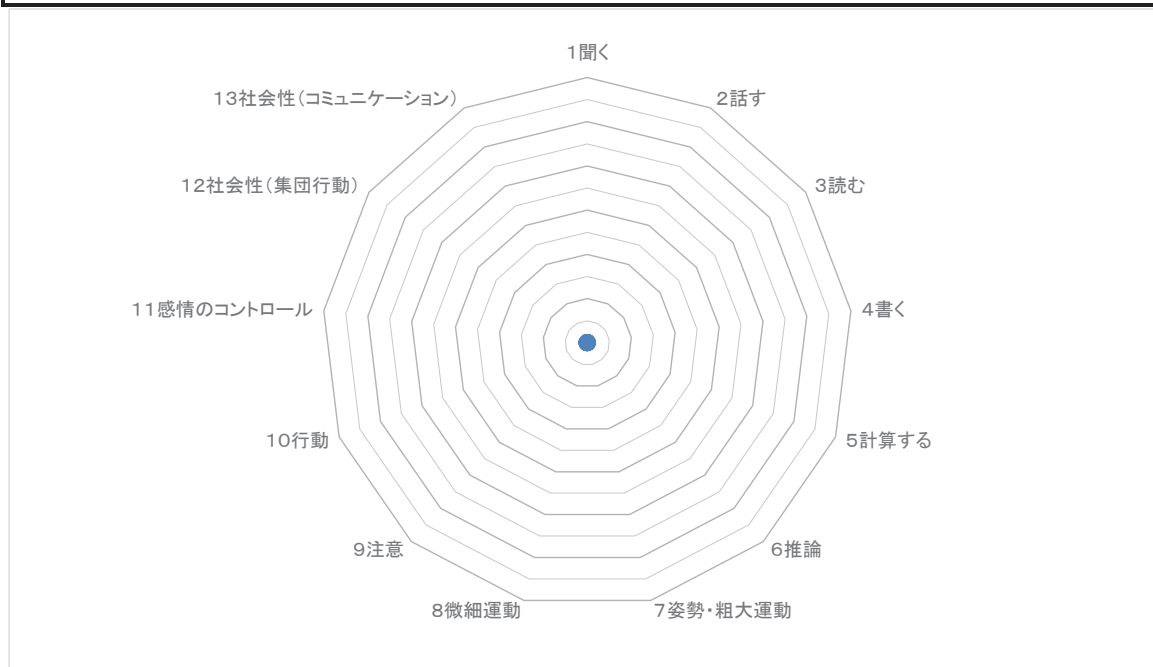
学習と行動のチェックリスト（小学校1、2学年用）

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

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

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

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



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

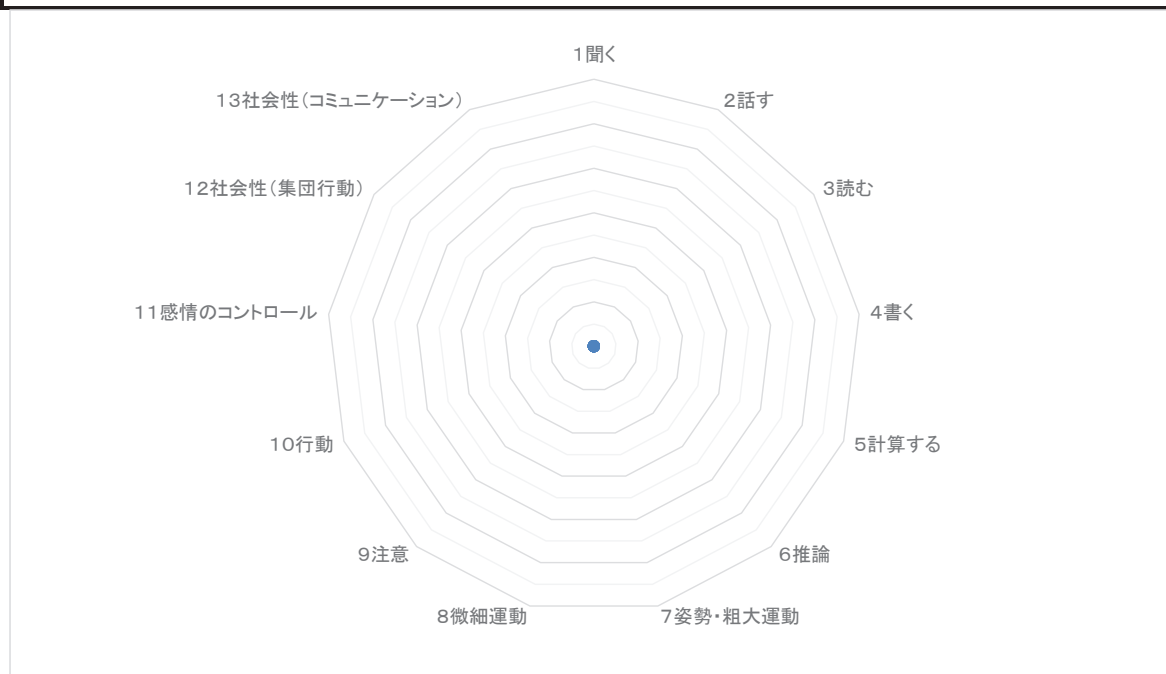
学習と行動のチェックリスト（小学校3、4、5、6学年用）

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

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

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

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



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

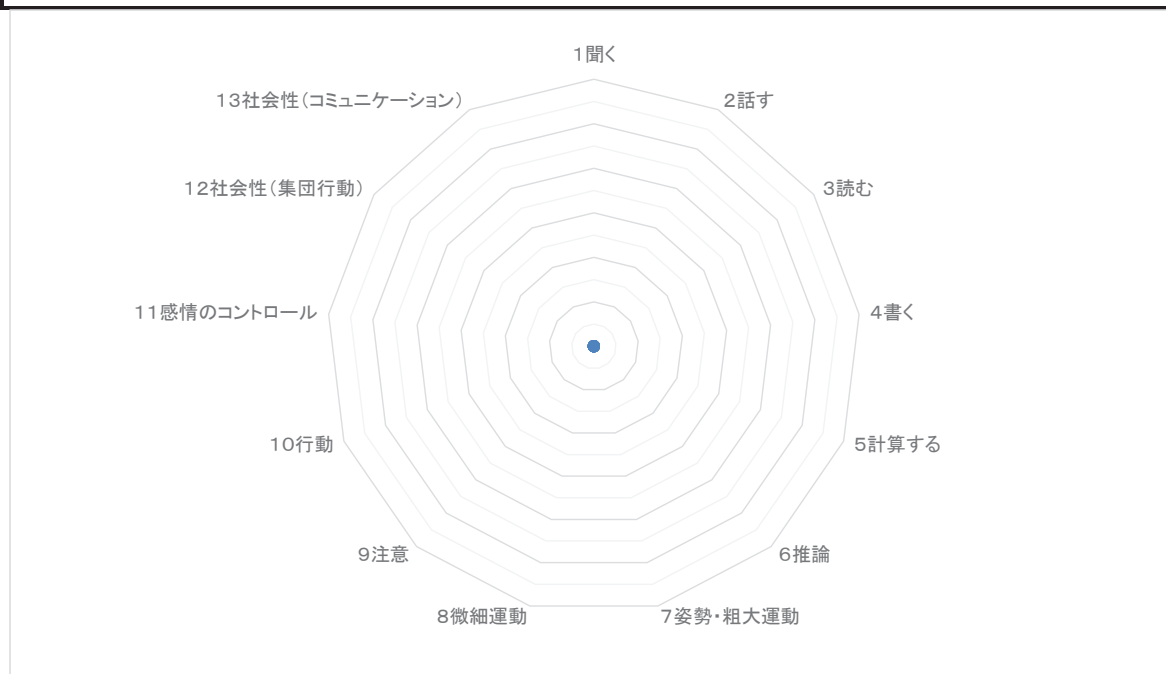
学習と行動のチェックリスト（中学生用）

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

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

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

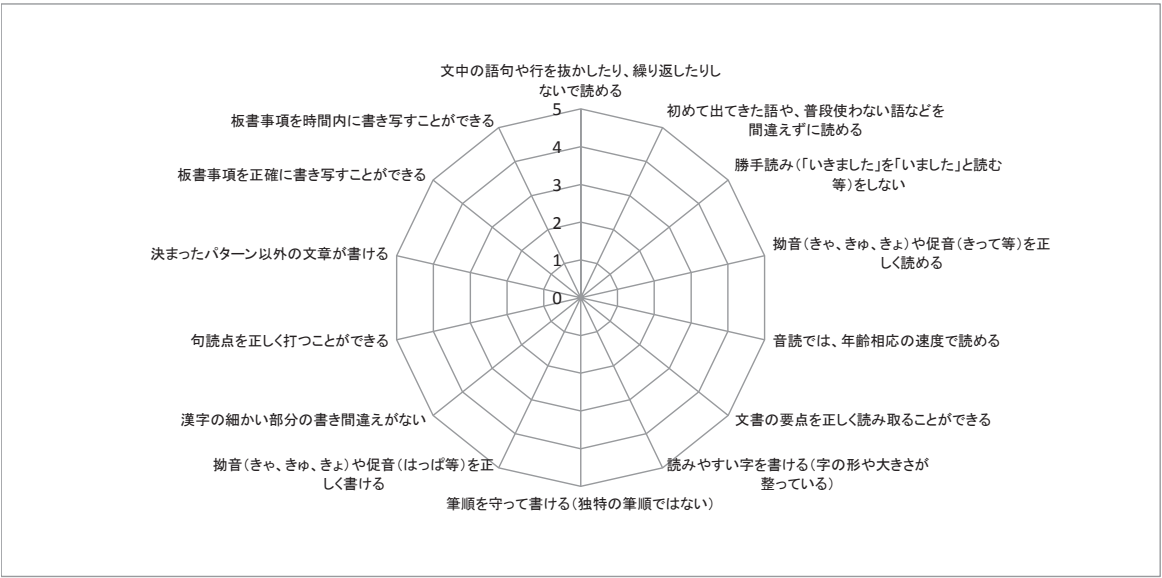
10. 行動	① 着席し、むやみに手足を動かさず、授業を受けることができる。	☐	☐	☐	☐	☐	
	② そわそわせず落ち着いて行動することができる。	☐	☐	☐	☐	☐	
	③ 話の途中に割り込まず、最後まで人の話を聞くことができる。	☐	☐	☐	☐	☐	
11. 感情のコントロール	① 予定に変更が生じても順応した行動ができる。	☐	☐	☐	☐	☐	
	② 何かに固執しないで行動することができる。	☐	☐	☐	☐	☐	
	③ パニックを起こさず感情をコントロールすることができる。	☐	☐	☐	☐	☐	
12. 社会性 (集団行動)	① きまりを守った行動ができる。	☐	☐	☐	☐	☐	
	②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



文字の読み書きチェックリスト

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

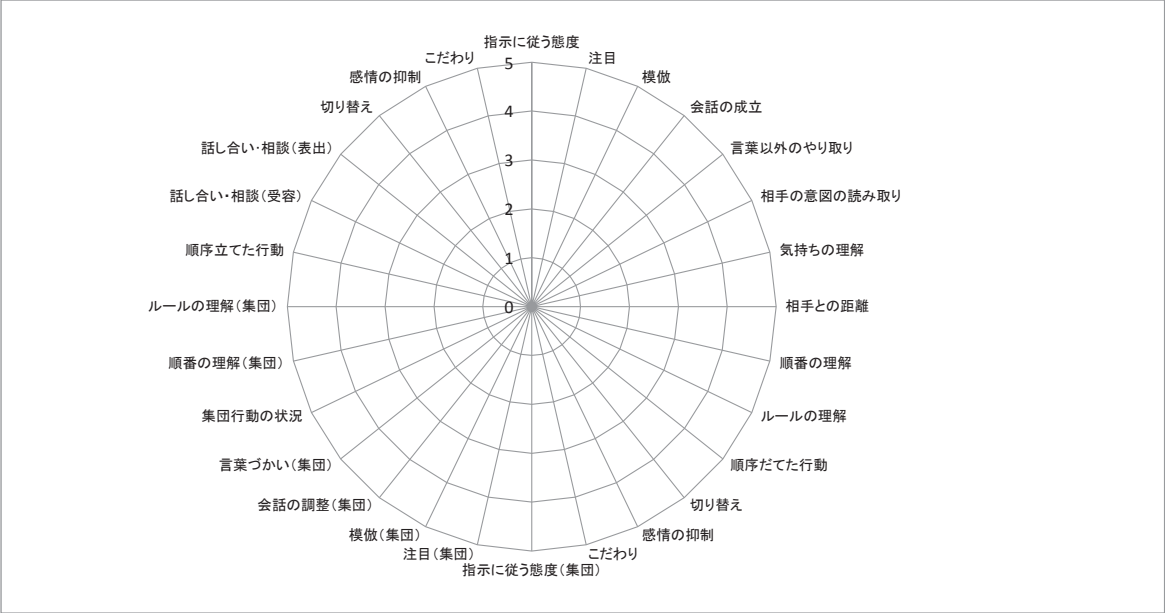
読み・書きに関する児童の様子



様式2-2

社会性・行動のチェックリスト

社会性・行動のチェックリスト			対象児童 学校名		記入者		記入日	
			〇〇学校		学年・学級		〇年〇組	
観察項目等			観察内容					
チェック								
			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	
指導者との対一の場面	対人関係	指示に従う態度	指示に従って行動する等					
		注目	指示した場所・ものに注目する等					
		模倣	簡単な動作の模倣、手遊び等					
		会話の成立	会話が成り立つ、質問等の適切に答える等					
		言葉以外のやり取り	アイコンタクト・表情や態度の意思疎通					
		相手の意図の読み取り	表情の理解や指差し指示だけで着席する等					
		気持ちの理解	相手の気持ちが理解できる等					
		相手との距離	物や人との適切な距離の把握等					
	順番やルールの理解	順番の理解	相手と順番を守ってやり取りできる等					
		ルールの理解	ルールを守ってやりとりできる等					
		順序だてた行動	スケジュールにそって一人で活動する等					
		情緒のコントロール	切り替え	感情の切り替えができる等				
感情の抑制	自分の感情をコントロールできる等							
こだわり	こだわりが出てしまう等							
集団の中での行動	対人関係		指示に従う態度(集団)	指示に従って行動する等				
		注目(集団)	指導者の指示に注目する等					
		模倣(集団)	簡単な動作の模倣、手遊び等					
		会話の調整(集団)	声のトーンや言葉の抑揚、間のとり方、声の大きさ等					
		言葉づかい(集団)	正しい語句、丁寧な言葉、慣用句で話す等					
		集団行動の状況	列に並んだり、みんなが何をやろうとしていることも見て活動できる等					
	順番やルールの理解	順番の理解(集団)	集団のルールが分かり、守りながら活動できる等					
		ルールの理解(集団)	集団のルールが分かり、守りながら活動できる等					
		順序立てた行動	集団の流れの中でスケジュール等にそって活動する等					
		話し合い・相談(受容)	話し合い・相談の場面で、人の意見を受け入れることができる等の受容					
		話し合い・相談(表出)	話し合い・相談の場面で、自分の意見を適切に表出できる(表出)					
		話し合い・相談(表出)	話し合い・相談の場面で、自分の意見を適切に表出できる(表出)					
	情緒のコントロール	切り替え	気持ちの切り替えができる等					
		感情の抑制	自分の感情をコントロールできる等					
		こだわり	こだわりが出てしまう等					



自立活動の目標と内容（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領より）

1 目標

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達のための基盤を培う。

2 内容

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

流れ図（参考）

※特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 自立活動編より引用

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

① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集

- ・英単語は、発音を聞くとローマ字でその通りに書こうとするので正しい綴りで書くことができない。「難しい英単語を書けるようになりたいが、今の自分では書けない」と英語の授業に対して積極的ではない。
- ・英語の単語をローマ字読みしてしまうため、耳で聞いて知っている単語でも読めないことが多い。
- ・英語の会話文を聞いて、半分程度理解できる。もっと英語ができるようになりたいと願っている。
- ・文字でなければ形を認識することは困難ではなく、美術や数学の図形問題はよくできる。
- ・日本語の漢字の読み方については、訓読みはほぼできるが、音読みは苦手で、意味の理解も不十分である。
- ・コンピュータ等の情報機器で文章入力することは得意である。タッチタイピングが可能で、フリック入力（タッチパネルを利用した指を上下左右に滑らせる入力方式）では1分間に70文字程度の速度で入力ができる。コンピュータ等の情報機器を活用することで、学習、コミュニケーションがしやすくなると感じている。
- ・同級生との会話ではうまくかみ合わないこともあるが、学級内で孤立しているわけではない。
- ・別室受験や読み上げ支援を受けていることは、「友達に知られても仕方ない」と教師に発言している。

②-1 収集した情報（①）を自立活動の区分に即して整理する段階

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

②-2 収集した情報（①）を学習上又は生活上の困難の視点や、これまでの学習状況の視点から整理する段階

- ・学習においては、読み書きの困難が英語科において顕著に表れているが、日本語においても熟語の読みが苦手なところから、聞く場合でも学年相応の理解ができていないと考えられる。（コ）
- ・読み書きが困難であることは分かっているが、どのように解決していけばよいかまでは明確には分かっている。（健、心）
- ・「タブレット型端末を学校で使うことができれば、読み上げ機能を使って読んだり、分からない言葉を調べたりすることが速くできる」と言っている。（環）
- ・学習の遅れにより、学習以外の生活上の様々なことについても自信を無くし始めている。（心）

②-3 収集した情報（①）を〇〇年後の姿の観点から整理する段階

- ・数年後には社会人となり、コンピュータ等の情報機器等を使用することに制限がほぼなくなると考えられる。（健、心、環）
- ・「将来はタブレット型端末があれば読み書きが苦手でも何とかやっていけそう」と本人が思うようになってきている。（心、コ）
- ・自信を失うことなく生活を送ることができるようにすると共に、更にICT等の利用に習熟することが大切である。（心、コ）

③ ①をもとに②-1、②-2、②-3で整理した情報から課題を抽出する段階

- ・代替手段の選定とその習熟、代替手段の適切な使用により学習上の困難を軽減させる。（環、コ）
- ・代替手段や自分の得意なことを生かした方法を適切に使用することにより、学習上の困難を軽減させる。（コ）
- ・自分自身の困難の状態やその原因を理解する。（健）
- ・方法を工夫すればできるという自信を高めていく。（心）

図12 学習障害

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階
・読み書きの困難を軽減するための自分に適した方法がわかり、その方法が必要である理由を理解する。 ・学習上の困難を改善するための認知機能の大きく向上することについては、高等学校第1学年という生活年齢ではあまり期待できないため、代替手段の活用を重視する。 ・得意なことを生かして苦手なことを補うことができるようにする。

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として	⑤ ④に基づき設定した指導目標を記す段階 ・英語を中心とした学習上の困難を改善・克服するための方法を知り、その方法を用いて、他の生徒の平均と同じ程度の時間で読み書きができる。 ・自分が提供されている合理的配慮の必要性を、質問されたときに説明することができる。
---------------------------	--

指導目標を達成するために必要な項目の選定	⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階					
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	(4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。	(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。		(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。		(2)言語の表出と受容に関すること。 (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。

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント
・困難を乗り越えるために使用するICT機器等や方法に関わる内容として（環）(2)(3)とコ(2)(4)(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧アである。 ・失っている自信を取り戻すために、（健）(4)と（心）(3)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧イである。 ・高校生段階としての自己理解ができるようになることを目指して、（心）(3)とコ(2)(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧ウである。

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	⑧ 具体的な指導内容を設定する段階		
	ア コンピュータ等の情報機器等を使用して読み書きの困難を乗り越える方法に習熟し、必要に応じて、その成果や意図を他者に説明できる。	イ 適切な方法により、読み書きはできるようになることを理解し、今はできないことでも挑戦しようという気持ちをもつ。	ウ 読解に際して行われる情報処理過程の概略を理解し、自分の困難は方法を工夫することで乗り越えられることに気付く。

図 12 学習障害

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

① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集
・学級のルール等について、内容は理解しているものの実際の場面になると、自分がしたいことを優先してしまう場合が多い。 ・教科学習の理解はよく、習得も速いが、出し抜けに答えたり、友達に伝えたりしてしまう。また、テストでは解答欄を間違えるなどのうっかりミスが多い。 ・昆虫など小動物が好きで、校庭で見つけると捕まえてくるが、突然、友達の目の前に突き付けて驚かせる。 ・遊びやゲームなどを面白くする工夫やルールを提案することが得意だが、唐突にルールを変えようとする傾向がある。 ・人や物にぶつかることが多いが、ぶつかったことに気付かないためにけんかになることがある。 ・体を動かすことは好きだが、球技など道具を操作する活動が苦手で、ゲームの途中で投げ出してしまうことがある。 ・約束や決まりを聞いて覚えるより、必要事項を紙面で見ながら説明を聞く方が理解しやすいようである。 ・突発的な発言で友達を泣かせたことを指摘されてもなかなか謝ることができないことが多いが、落ち着いてから話すと「泣かせたのは僕が悪かったかもしれない」と言う。 ・最近、失敗した後に「なぜ、うまくいかないのだろう」と失敗した自分を責めるような場面が見られる。 ・1枚のプリントに数多くの問題があるとすぐに投げ出そうとするが、細かく区切って提示すると最後まで解くことができた。 ・役割を与えられたり、取組を認められたりすると熱心に活動する。

②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に即して整理する段階					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	・前向きで活動的であるが、最近、少しできない自分を責めるような発言が見られる。 ・穏やかに話かけると興奮することが少ない。	・他者のために役立ちたい、他者と関わりたいという気持ちは強い。 ・落ち着いていれば相手の心情を理解できるが、その前に行動してしまう。	・聞くより見る方が理解しやすい。	・人や物にぶつかる、道具を使用することが苦手など、意識的に身体操作をすることに困難がある。	・相手の立場を意識することが難しく、自分の興味・関心を優先してしまう。

②-2 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階
・学習に関しては高い理解力があり、解答欄を間違えるなどのうっかりミスが多い以外は特に問題はない。しかし今後、学習において複雑な思考や過程を必要とする場面が増えることが予想され、できないことや失敗が繰り返されることにより、学習に対する意欲が低下する恐れもある。(心) ・生活に関しては、周囲の状況を判断することなく興味本位の活動をしてしまい失敗することや、集団や授業におけるルールの大切さが理解できていても、実際の場面では守れないことが問題となっている。(人、環、コ)

②-3 収集した情報(①)を〇〇年後の姿の観点から整理する段階
・保護者は、衝動的な言動により、高い理解力を生かし切ることができないことや、また、友達との距離が離れてしまうことを心配している。(心、人) ・叱責や失敗体験が成功体験を上回ると、学習や生活に対する意欲や自信が低下することが考えられる。(心、人) ・本人の特性に応じた配慮が続けられれば、中学校に行っても本来持っている力を発揮することができよう。(人、環)

③ ①をもとに②-1、②-2、②-3で整理した情報から課題を抽出する段階
・自分の行動がどのような影響を及ぼすのかを想像したり、周囲の人の表情や口調等から読み取ったりして、適切に判断して行動することやルールを守ることなどが難しい。(心・人・環) ・ルールは知っていても、よくないと気づいた時にすぐに謝罪することが難しい。(人・コ)

図13 注意欠陥多動性障害

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階
- 落ち着いた状況であれば、相手の表情や口調等から適切な判断ができることが多く、取組を認められると熱心に取り組むことから、衝動的な言動をコントロールできたときにすぐに褒めることにより、徐々に自分の言動をコントロールできるようになることが期待できる。現段階では、落ち着いた場面では適切な行動ができる場面が多くみられるが、少しずつ自信や意欲を失くしかけている場面もみられることから、個別指導や小集団場面で、望ましい行動をとった場面や望ましくない行動をとらなかった場面で、指導者が本人の意欲が高まる方法で適切に評価することが、まずは大切である。 - 視覚的な情報からルールを守ることの大切さを知るとともに、ルールを守ったり衝動的な言動を減らしたりすることで楽しい活動ができる経験を多く積み、自分の身体をコントロールすることで気持ちを安定させる方法を学ぶなどして、衝動的な言動を自分でコントロールする力を高める。

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として	⑤ ④に基づき設定した指導目標を記す段階 通級による指導の場において、成功体験を実感することのできる学習環境の中で、衝動的な言動をコントロールしながら、望ましいコミュニケーションや円滑な集団参加ができる。
---------------------------	--

指導目標を達成するために必要な項目の選定	⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階					
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		(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。	(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。			(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること。

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント
- 個別や小集団の落ち着いた雰囲気の中で他者とのやり取りができ、適切な評価を受けることができることから、(心)(3)と(人)(3)と(コ)(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧アである。 - 望ましい言動や自分の言動を客観的に見る経験が少ないことから、(人)(2)と(コ)(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧イである。 - 常に自分の気持ちを安定させたり、衝動的になりそうな場面で落ち着いたりする方法を知り、自分に合った方法を身に付けるために、(心)(3)と(人)(2)(3)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧ウである。

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

図 13 注意欠陥多動性障害

資料

◇ 各種通知等

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

1 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）
（平成 18 年 3 月 31 日付 17 文科初第 1178 号）

写

17 文科初第 1178 号
平成 18 年 3 月 31 日

各 都 道 府 県 教 育 委 員 会 教 育 長
各 都 道 府 県 知 事 殿
附属学校を置く各国立大学法人学長

文部科学省初等中等教育局長
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します。

記

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

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

写

25 文科初第 756 号
平成 25 年 10 月 4 日

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

文部科学省初等中等教育局長
前 川 喜 平

（印影印刷）

障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）

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

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

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

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

① 障害の種類及び程度

ア 言語障害者

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

イ 自閉症者

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

ウ 情緒障害者

主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、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条の規 140 定に基づき、通級による指導における特別の教育課程の編成、授業時数については平成 5 年文部省告示第 7 号により別に定められていること。同条の規定により特別の教育課程を編成して指導を行う場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考として実施すること。

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

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

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

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

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

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

キ 学習障害又は注意欠陥多動性障害の児童生徒については、通級による指導の対象とするまでもなく、通常の学級における教員の適切な配慮やティーム・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実施し、必要に応じて個別の教育支援計画等を見直し、就学先等を変更できるようにしていくことが適当であること。

4 教育支援委員会（仮称）

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

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

第3編

VIII 5 (1) 自閉症の概要 【抜粋】

自閉症とは、① 他人との社会的関係の形成の困難さ、② 言葉の発達の遅れ、③ 興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする発達の障害である。その特徴は、3 歳くらいまでに現れることが多いが、小学生年代まで問題が顕在しないこともある。中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されている。

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

参考

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

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

VII 4 (1) 情緒障害の概要 【抜粋】

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

る状態をいう。

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

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

IX 5（1）学習障害の概要 【抜粋】

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

X 5（1）注意欠陥多動性障害の概要 【抜粋】

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

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

4 「発達障害」の用語の使用について（平成 19 年 3 月 15 日文部科学省）

「発達障害」の用語の使用について

平成 19 年 3 月 15 日

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

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

記

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

※詳細については、別紙 1～5 をご参照ください。

発達障害の法令上の定義

○発達障害者支援法（平成16年12月10日 法律第167号）（抄）

（目的）

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

（定義）

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

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

3及び4 （略）

○発達障害者支援法施行令（平成17年4月1日 政令第150号）（抄）

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

（発達障害の定義）

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

○発達障害者支援法施行規則（平成17年4月1日 厚生労働省第81号）（抄）

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

平成17年4月1日

厚生労働大臣 尾辻 秀久

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

発達障害者支援法で定義された「発達障害」の範囲図

<発達障害者支援法>

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

<発達障害者支援法施行令(政令)>

脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢で発現するもののうち、

言語の障害

協調運動の障害

その他厚生労働省令で定める障害

<発達障害者支援法施行規則(厚生労働省令)>

自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、言語の障害及び協調運動の障害を除く、

心理的発達の障害（ICD-10のF80-F89 ※）

行動及び情緒の障害（ICD-10のF90-F98 ※）

※<文部科学事務次官・厚生労働事務次官通知>

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

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

発達障害者支援法の施行について

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

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

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

記

第 1 法の趣旨

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

第 2 法の概要

（1）定義について

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

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

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

（以下略）

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

発達障害のある児童生徒等への支援について

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

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

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

記

第 1 発達障害について

1 対象となる障害

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

（以下略）

ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）（抄）

F80-F89 心理的発達の障害

- ・ F80 会話及び言語の特異的発達障害
 - ・ F80. 0 特異的会話構音障害
 - ・ F80. 1 表出性言語障害
 - ・ F80. 2 受容性言語障害
 - ・ F80. 3 てんかんを伴う後天性失語（症） [ランドウ・クレフナー症候群]
 - ・ F80. 8 その他の会話及び言語の発達障害
 - ・ F80. 9 会話及び言語の発達障害、詳細不明

- ・ F81 学習能力の特異的発達障害
 - ・ F81. 0 特異的読字障害
 - ・ F81. 1 特異的書字障害
 - ・ F81. 2 算数能力の特異的障害
 - ・ F81. 3 学習能力の混合性障害
 - ・ F81. 8 その他の学習能力発達障害
 - ・ F81. 9 学習能力発達障害、詳細不明

- ・ F82 運動機能の特異的発達障害
- ・ F83 混合性特異的発達障害
- ・ F84 広汎性発達障害
 - ・ F84. 0 自閉症
 - ・ F84. 1 非定型自閉症
 - ・ F84. 2 レット症候群
 - ・ F84. 3 その他の小児<児童>期崩壊性障害
 - ・ F84. 4 知的障害〈精神遅滞〉と常同運動に関連した過動性障害
 - ・ F84. 5 アスペルガー症候群
 - ・ F84. 8 その他の広汎性発達障害
 - ・ F84. 9 広汎性発達障害、詳細不明

- ・ F88 その他の心理的発達障害
- ・ F89 詳細不明の心理的発達障害

F90-F98 小児<児童>期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害

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

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

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

1 ICF 及び ICF-CY そのものについて

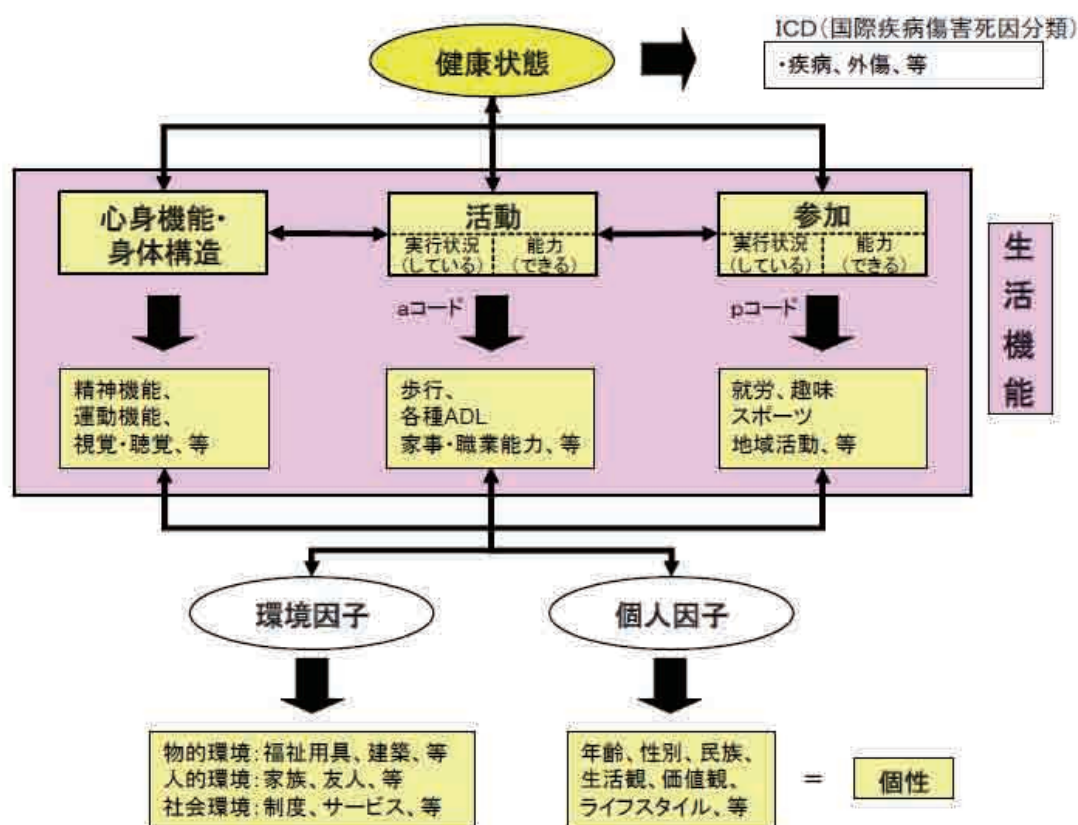
(1) 特別支援学校学習指導要領の解説書に「ICF」について述べられていますが、基本的なところが分かりません。教えてください。

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

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

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

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



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

それぞれの用語の意味は以下の通りです。

心身機能（身体系の生理的機能（心理的機能を含む））

身体構造（器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分）

活動（課題や行為の個人による遂行）

参加（生活・人生場面への関わり）

健康状態（変調や病気）

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

個人因子（個人の人生や生活の特別な背景）

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

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

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

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

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

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

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

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

(4) 「ICF-CY」とは何ですか？

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

特別支援教室の運営ガイドライン

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

石油系溶剤を含まないインキを使用しています。

R70

古紙/リブ配合率 70%再生紙を
使用しています

リサイクル適性(B)

この印刷物は、板紙へ
リサイクルできます。

