

Ⅱ アセスメントパッケージ

ここでは、通級による指導を展開する上でとても大切な「アセスメント」（実態把握）について、ポイントや例を紹介します。限られた時間の中で、効果的な指導を実施するために、適切なアセスメントは必要不可欠なものです。また、教育課程への位置付けなども、通級担当教員はもちろんのこと、在籍校のすべての教員も押さえておく必要があります。

1 アセスメントから個別の指導計画へ

1 アセスメント「3つの指標」

アセスメントを実施するに当たっては、面接等による「聞き取り」、客観的なデータとなる「行動観察」、「チェックリストの活用」が基本となります。ここで言う「チェックリスト」とは、スクリーニングに使用するものだけでなく、自立活動の目標や内容を導き出すための「流れ図」（図7）も含まれます。

以下に、面接記録等の様式（図1～図6）を示しますので、参考にしてください。

必要な情報を集め、しっかりと分析することが、当該児童生徒の教育的ニーズを把握することになり、「真の課題は何か」「優先順位の一番高い課題は何か」等を探ることで、その後の「目標・内容・方法」等の設定につながり、効果的な指導を展開することができるでしょう。

必要に応じて、医療や福祉の専門家の意見も取り入れながらアセスメントを実施しましょう。

面接記録（本人）

生徒名 _____ 年 月 日

1 主訴
※ 今日の相談での様子、困っていること、望んでいること

2 本人の様子
＜性格＞

＜好きなこと・遊び＞

＜寝起き・生活習慣＞

＜食事・排泄＞

＜家での過ごし方＞

3 高校での様子

4 家族関係

5 授業アンケート

【聞く】先生の指示を聞きもらし、分からなくなることがある。

【読む】ほかの生徒と比べて、教科書（文章）を読むことに時間がかかる。

【書く】ほかの生徒と比べて、黒板の内容をノートに写すことに時間がかかる。

【集中】周囲の雑音やほかの人の様子が気になり、なかなか授業に集中できない。

【着席】授業時間の45分間、じっと座っていることが難しく感じる。

6 所見

- 2 -

面接記録

生徒名 _____ 年 月 日

面接相手 母・父・祖母・その他（ ）

1 主訴
※ 今日の相談での様子、困っていること、望んでいること

※ 気づき（いつ頃、誰が、どういう場面で、本人の反応）

2 生徒の様子
＜性格＞

＜好きなこと・遊び＞

＜寝起き・生活習慣＞

＜食事・排泄＞

＜家での過ごし方＞

3 高校での様子

4 家族関係（構造、夫婦連合・親子境界・パワー・ルールなど）

5 生育歴

出生時体重 _____ g（両親の年齢 母 _____ 才、父 _____ 才）

・妊娠・出産の状況（母の気持ち）

・授乳（母乳・人工乳・混合）

・主要病者

・離乳（ _____ ヶ月）

・病気やカン（かんの虫）など

指差し・共感性

首のすわり	才 月	排泄の自立	才 月
ハイハイ	才 月	衣服の着脱	才 月
始歩	才 月	利き手	（右・左）

言葉の記録

・始語 _____ 才 月

・威の様子（出た言葉・出なくなった言葉）・言葉の理解面

.....

.....

.....

＜健診・相談歴・教育歴＞

才 月

才 月

才 月

才 月

才 月

6 その他（不安・感覚過敏・こだわり・動き・かんしゃく・集中）

図1 面接記録カード(例:高校通級 本人用、その他用)

＜行 動 面＞

（「いいえ：0」「多少：1」「はい：2」の3段階で記入）

質 問 項 目	評 価 点
大人びている。ませている	
みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている（例：カレンダー博士）	
他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	
特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない	
含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受けとめてしまうことがある	
会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある	
言葉を組み合わせて、自分だけにしか分からないような造語を作る	
独特な声で話すことがある	
誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す（例：唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ）	
とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある	
いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない	
共感性が乏しい	
周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう	
独特な目つきをすることがある	
友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない	
友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる	
仲の良い友人がいない	
常識が乏しい	
球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない	
動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある	
意図的でなく、顔や体を動かすことがある	
ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなる	
自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる	
特定の物に執着がある	
他の子どもたちから、いじめられることがある	
独特な表情をしていることがある	
独特な姿勢をしていることがある	
計（22点以上）	

図4 チェックリスト(行動面②)の例

＜学 習 面＞

（「ない：0」「まれにある：1」「ときどきある：2」「よくある：3」の4段階で記入）

	質 問 項 目	評 価 点
聞 く	聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）	
	聞きもらしがある	
	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい	
	指示の理解が難しい	
	話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）	
	計	
話 す	適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である。）	
	ことばにつまったりする	
	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする	
	思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい	
	内容をわかりやすく伝えることが難しい	
	計	
読 む	初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える	
	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする	
	音読が遅い	
	勝手読みがある（「いきました」を「いました」と読む）	
	文章の重点を正しく読みとることが難しい	
	計	
書 く	読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない）	
	独特の筆順で書く	
	漢字の細かい部分を書き間違える	
	句読点が抜けたり、正しく打つことができない	
	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない	
	計	
計 算 す る	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい（三千四十七を300047や347と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている）	
	簡単な計算が暗算できない	
	計算をするのにとても時間がかかる	
	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい（四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算）	
	学年相応の文章題を解くことが難しい	
	計	
推 論 す る	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難しい（長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ）	
	学年相応の図形を描くことが難しい（丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図）	
	事物の因果関係を理解することが難しい	
	目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい	
	早合点や、飛躍した考えをする	
	計	

（各項目の評価点合計12点以上）

図5 チェックリスト(学習面)の例

実態把握のためのチェックリスト

記入年月日 _____ 年 _____ 月 _____ 日

氏名 _____

記入者 _____

学習及び行動、人間関係面で特別な支援が必要な生徒について、その困難さの状況をつかむためのチェックシートです。一人ひとりに、より適切な教育を行うための情報を得ることを目的にしていますので、全項目の評価を行ってください。評価は「よくある…2点、ときどきある…1点、年齢相当である…0点」とし、同年齢の生徒の実態と比較して行ってください。評価方法やプロフィールの作成方法については下記をご覧ください。

I 聞く・話す		点数
1	聞き間違いや聞き逃しが多く、すぐ忘れる。	2・1・0
2	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい。	2・1・0
3	相手の話している言葉が理解できない。(特に指示語や単語など)	2・1・0
4	話し合いがうまくできない。(少し複雑な会話の理解が困難である)	2・1・0
5	適切な速さや声の大きさを話すことが難しかったり、言葉につまったりする。	2・1・0
6	話すときに文法的な間違いをすることが多い。	2・1・0
7	話すときに使う語彙の数が少ない。	2・1・0
8	思いつくままに話すなど、筋道を通してわかりやすく話すことが難しい。	2・1・0
点数の小計		

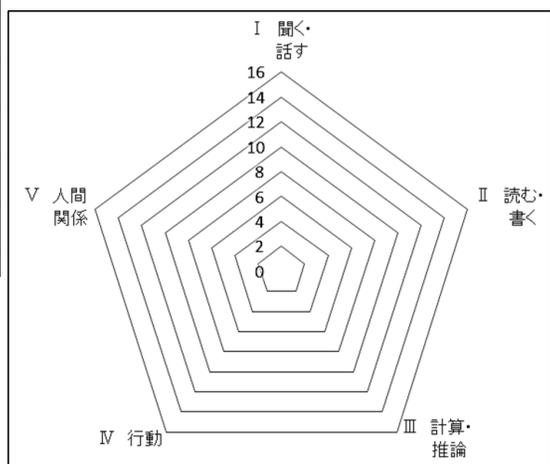
IV 行動		点数
1	気が散りやすく、勉強等で、細部への注意を払わなかったり、不注意な間違いをする。	2・1・0
2	学習課題や活動で注意を集中し続けることが難しく、課題を完了できない。	2・1・0
3	面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる。	2・1・0
4	活動に必要なものをなくしたり、日々の活動の中で指示されたことを忘れていたりしやすい。	2・1・0
5	そわそわと身体を動かし、じっとしてられず、授業中や座っているべきときに席を離れてしまう。	2・1・0
6	たびたびしゃべり過ぎたり、過度に興奮したりする。	2・1・0
7	質問が終わらないうちに出しぬけに答えてしまうなど、順番を待つことが難しい。	2・1・0
8	他の友達や教師がしていることをさげざったり、邪魔したりする。	2・1・0
点数の小計		

II 読む・書く		点数
1	形の似ている文字を読み間違える。	2・1・0
2	文中の語句や行を抜かしたり、繰り返し読んだりする。	2・1・0
3	単語を一語のまとまりとして読めない。促音や拗音を一言として読めない。	2・1・0
4	文章の内容を読み取ることが、苦手である。	2・1・0
5	漢字のへんやつくりを入れ替えたり、細かい部分を書き間違えたりする。	2・1・0
6	「く」と「し」、「し」と「つ」などを間違えて書いたりする。	2・1・0
7	文字を視写することが難しい、または、独特の筆順で書く。	2・1・0
8	思いつくままに書き、筋道の通った文章を書くことが難しい。	2・1・0
点数の小計		

V 人間関係(社会性)		点数
1	挨拶や「ありがとう」「ごめんなさい」等の感謝や謝罪の言葉が言えない。	2・1・0
2	教師や大人に注意されると反発し、自分の非を認めようとしない。	2・1・0
3	特定の物事に強くこだわり、簡単な日常の活動ができなくなることもある。	2・1・0
4	友達と一緒に過ごしたり、協力して活動したりすることが苦手で、一人であることが多い。	2・1・0
5	友達とのいさかいやトラブル等が多い。	2・1・0
6	本人の予想に反した結果や状況になると、混乱し、気持ちの切り替えができない。	2・1・0
7	友達が困っていても、声をかけたり、助けたりすることができない。	2・1・0
8	学級のきまりを守ることができない。	2・1・0
点数の小計		

III 計算する・推論する		点数
1	数の意味や表し方についての理解が難しい。	2・1・0
2	簡単な計算が暗算でできない。	2・1・0
3	計算するのにとても時間がかかる。	2・1・0
4	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい。	2・1・0
5	量を表す基本単位の理解や単位の変換が難しい。	2・1・0
6	図形を描くことや表・グラフからの数量間の関係を理解することが難しい。	2・1・0
7	十分に考えたり、順序立てたりして、課題を解決することが難しい。	2・1・0
8	事物の因果関係を理解することが難しい。	2・1・0
点数の小計		

<レーダー作成方法と読み取り>
領域ごとのポイントを線でつないでプロフィールを作成すると、対象生徒の特性(苦手分野)をとらえることができます。



<評価の方法>

○評価点…各領域の点数の小計

○ポイント…16点から評価点を引いた点数

領域	評価点	ポイント
I	聞く・話す	
II	読む・書く	
III	計算・推論	
IV	行動	
V	人間関係	

図6 実態把握のためのチェックリストの例(特別支援教育総合研究所より)

2 自立活動の指導について

通級による指導においては、自立活動の指導を行います。自立活動の意義や指導の基本については、後述します（p.27参照）。ここでは、個々の児童生徒についてアセスメントを行う際の、自立活動の目標や内容を導き出すための流れ図（図7）について示します。以下、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編より抜粋を示しますが、必ず本書に当たって実践してください。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）（平成30年3月）第3章「自立活動の意義と指導の基本」

2 自立活動の指導の基本 (2)自立活動の内容とその取扱いについて

エ 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例より【抜粋】

はじめに、実態把握の段階である。（略）幼児児童生徒のできないことばかりに注目するのではなく、できることにも着目することが望ましい。（略）

②は、①で収集した情報を整理する段階である。（略）②－2は、「学習上又は生活上の困難の視点で整理」する段階である。（略）②－3は、幼児児童生徒の生活年齢や学校で学ぶことのできる残りの年数を視野に入れた整理である。

次に、指導すべき課題を整理する段階である。③は、②で整理した情報の中から、指導開始時点で課題となることを抽出するものである。そして、④は、③で抽出した課題同士がどのように関連しているのかを整理し、中心的な課題を導き出す段階である。課題同士の関連とは、例えば、「原因と結果」や「相互に関連し合っている」などの観点や、発達や指導の順序等が考えられる。（略）

そして、⑤は、④に基づき指導目標（ねらい）を設定する段階である。（略）

さらに、⑥は、⑤の指導目標（ねらい）を達成するために必要な項目を選定する段階である。（略）

そして、⑧は、⑥で選定した項目同士を関連付けて具体的な指導内容を設定する段階である。その際、根拠をもって項目同士を関連付けることが大切である。このため⑦に項目同士を関連付けるポイントを示すこととした。選定した項目同士を関連付ける場合、「⑤の指導目標を達成するためには、こんな力を育てる必要がある。したがって、区分〇〇〇の項目〇〇と区分□□□の項目□□とを関連付けて指導する。」など、④で行った課題同士の関連や整理を振り返りながら検討することが大切である。

最後に⑧の具体的な指導内容を設定するに当たっては、本解説第7章の2の「(3)具体的な指導内容の設定」を踏まえて検討することが大切である。なお、⑥と⑧を結ぶ線は、⑥の各項目と関連する⑧の具体的な指導内容とを結んだものである。

（略）自立活動の指導においては、個々の幼児児童生徒の実態に即して、指導の道筋そのものを組み立てていくことが求められる指導であることに留意することが大切である。よって、収集された多様な情報の整理の方法はいろいろ考えられるが、まずは、例示を踏まえ、「実態把握」から「具体的な指導内容の設定」に至るまでの流れについてのイメージをもってほしい。特に、指導目標（ねらい）を達成するために必要な具体的な指導内容を考える際には、幼児児童生徒の実態を踏まえて、幾つかの項目を組み合わせる必要があることに十分留意することが大切である。言い換えれば、自立活動の6区分27項目の内容は、具体的な指導内容を検討する際の視点を提供しているものと言える。

最終的には、自立活動の指導は教師が責任をもって計画し実施するものである。

学部・学年	
障害の種類・程度や状態等	
事例の概要	

実態把握	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					
	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
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						
※各項目の末尾に()を付けて②-1における自立活動の区分を示している。						
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						
※各項目の末尾の()を付けて②-1における自立活動の区分を示している。						

指導すべき課題の整理	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					
④ ③で整理した課題同士がどのようにして関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階						

⑤ ④に基づき設定した指導目標(ねらい)を記す段階

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき指導目標として	
-----------------------------	--

⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

指導目標(ねらい)を達成するために必要な項目の選定	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



⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	ア	イ	ウ	...

※ 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 p.28より抜粋

図7 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例(流れ図)

図8は、高機能自閉症があり、知的発達に遅れはないが他者の意図や心情の理解に困難が見られる小学校第5学年の児童に対して、人との関わりへの自信と意欲を取り戻しながらコミュニケーションの力を高める指導を行うための具体的な指導内容を設定するまでの例である。

まず、①に示すように、実態把握を行い必要な情報を収集した。その際、学習や対人関係のエピソード、本児・保護者の思いを収集することで対象児童の特徴をつかむようにした。対象児童は、教科学習の内容は概ね定着していて、学習にも意欲的に取り組むが、登場人物の心情理解を苦手としている。無意識に相手を傷つけることを言うてしまうが、そのことを指導しても十分に理解できていない様子が見られる。興味の幅が狭いため、同学年の同性の友達の会話に入れず、すれ違いや孤独感を感じるようになってきている。

(略) 上記で把握できた実態をもとに、③に示すように、指導すべき課題を抽出した。対象児童の場合は、感覚を活用し、複数の情報を整理して状況や心情を推測することが苦手なことによる年齢相応のコミュニケーションの困難、更に、友達との関わりへの不安に起因した人との関わりへの自信と意欲の低下及び手先の巧緻性を抽出した。

さらに、③で示している抽出した指導すべき課題同士の関連を整理し、④に示すように、中心的な課題を導き出した。対象児童の場合、抽出した課題は、同年代の友達との関係を築いていくことと関連している。特に、関わる意欲の低下は、経験の場や状況を判断したり相手の表情を見て行動を調整したりする体験的な学びが少なくなることから、中心的な課題とした。また、身の回りを自分で整える技能は、社会性を育てていく土台となる。さらに、対象児童の特性は自己の努力だけでは改善することが難しい面があり、援助を求めたり相談したりする力を育てていくことも中心的な課題とした。

これまでの手続きを経て、⑤に示すように、「誘う、断る、励ます、説明する、質問するなど、人と関わるために必要なコミュニケーションの仕方を知り、通級による指導の場において、グループメンバーや通級指導担当の教師に対して、相手の心情を考えて使用すると共に、手先の巧緻性を高め、髪の毛や衣服の紐や留め具を一人で整えることができる。」という目標を設定した。

この指導目標を達成するためには、心理的な安定を図りながら、具体的に人との関わり方を身に付け、できることを増やしていくことが必要であることから、⑥に示すように、自立活動の内容から、「心理的な安定」の「(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。」「人間関係の形成」の「(2)他者の意図や感情の理解に関すること。」「身体の動き」の「(3)日常生活に必要な基本動作に関すること。」「コミュニケーション」の「(2)言語の受容と表出に関すること。」と「(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること。」を選定した。

⑥で示している選定した項目を相互に関連付けて、具体的な指導内容を設定した。対象児童の場合、⑦に示すように、「心理的な安定」の(1)と「人間関係の形成」の(2)と「コミュニケーション」の(5)を関連付けて、⑧のアに示すように、少人数の安心できるグループで、人と関わる自信と意欲を育てながら、話し合ったり協力したりしながら進める課題に取り組むという具体的な指導内容を設定した。また、情緒の安定を図りながら手先の巧緻性を高め、できることを増やしていくことが必要ことから、「心理的な安定」の(1)と「身体の動き」の(3)を関連付けて、⑧のイに示すように、思いや願いを引き出しながら、裁縫など、手先の巧緻性を高める課題に取り組むという具体的な指導内容を設定した。さらに、自己理解を高め、主体的に相談するスキルを身に付けるために、「心理的な安定」の(1)(2)と「コミュニケーション」の(2)(5)を関連付けて、⑧のウに示すように、一週間の出来事をシンボルや簡単な絵などで視覚化しながら聞き取り、気持ちや状況を整理しながら言語化するという具体的な指導内容を設定した。これらを小集団での指導と個別指導を効果的に組み合わせる指導していく。

学校・学年	小学校・第5学年
障害の種類・程度や状態等	高機能自閉症 知的発達に遅れはなく、他者の意図や感情の理解が苦手である
事例の概要	人との関わりへの自信と意欲を取り戻し、コミュニケーションの力を高める指導

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

・教科学習の内容はおおむね定着しているが、場面から登場人物の心情を推察することは苦手としている。4年生で「ごんぎつね」の学習をした時には、「ごんぎつねは悪いことばかりをしていたので、兵十に退治された」と主張した。

・忘れ物はほとんどなく、宿題は丁寧に仕上げている。

・係活動では進行表があれば、司会を上手に務めることができた。その後、次第に進行表がなくてもできるようになった。

・最近になってエプロンの紐を後ろで結ぶことや、髪を一人で洗ったり後ろで束ねたりすることが、家庭でできるようになった。

・急に寒くなっても薄着のまま登校するなど、暑さや寒さなどの感覚が他の児童と違うと感じる場面がある。

・とめはねはらいを強調した独特の字を書く。

・学級の友達に「その服、似合っていないね」と言って、相手を泣かせたことがあった。その場では謝っていたが、相手を傷つけるようなことを言ってしまったということが理解できないようで、後で「ほんとうのことを言っただけ」と日記に書いていた。

・普通の生活ではあまりトラブルを起こすことはない。

・低学年の頃は休み時間等にクラスメイトと遊ぶ場面が見られたが、最近では一人で図書館に行って好きな本を読んでいることが増えてきた。

・自分の興味・関心に従い、クラスメイトがあまり興味のない内容の話をして聞いてくれないことがあり、「この頃、仲間外れにされている」と訴えてきたが、友達が使う流行語なども分からないようだった。

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
・寒暖に合わせて服装を調節することはできない。	・友人とうまく関わられていないことを自覚していて、不安が強くなってきている。	・相手の表情や態度から総合的に判断するのではなく、言葉や文字情報に依存して判断する傾向がある。	・視覚面では全体より部分を細かくとらえる傾向がある。 ・気温の変化を感じ取ることは苦手である。	・手先の巧緻性が徐々に身に付いてきている。	・これから思春期に向かうが、その年齢に応じたコミュニケーション能力はまだ身につけていない。

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

・学習上の困難は主として心情理解が困難であることに起因しており、教科学習全般には意欲的でありよく理解している。(人間関係の形成：以下「人」と書く。)

・普段の人間関係において、相手の心情理解が不十分なことによる困難が増しつつある。状況に応じて周囲の人の気持ちを推測することができないことや、興味・関心が同年代の子供と異なるために、すれ違いが大きくなってきている。(人、コミュニケーション：以下「コ」と書く。)

②-3 収集した情報(①)を〇〇年後の姿の視点から整理する段階

・低学年の時に仲の良い友達とも距離ができたことを感じていて、今後ますます一人になりそうなことを心配している。(心理的な安定：以下「心」と書く。)

・母親も仲の良い友達がいないことを聞き、心配している。今後、思春期を迎えるにあたり、対人関係が大きな課題となることに不安を感じている。(人、コ)

・人間関係が複雑になる中学、高等学校生活の前に、苦手なことや不安なことを相談する力を育てていく必要がある。(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

・周囲の様子や相手の表情、声の調子など、多くの情報を統合し、状況や心情を推測することが難しい。(人)

・コミュニケーションを続けるための言葉や動作、援助の求め方、相談の仕方などの基本的なコミュニケーションの能力が不十分である。(コ)

・人と関わる自信と意欲の低下が見られる。(心)

・年齢相応に身の回りを整えるためには、手先の巧緻性を高めていく必要がある。(身体の動き：以下「身」と書く。)

※ 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 p.164より抜粋

図8 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例(流れ図)

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

・心情や状況の理解に関しては、未発達な面もあるが、論理的に説明することで理解できることもあるので、理解が進むことは期待できる。現段階では、人との関わりへの自信と意欲を失いつつあること、体験的に学んでいくことが般化には必要であることから、興味・関心が共通している同年代の友達と協力して活動する中で、まずは、人と関わることへの自信や意欲を育てていく。その際、個別指導で基礎的なコミュニケーションスキルを学び、同年代の小集団においては、複数の教師による指導体制により、場に応じた言動を考え適切なやりとりができるようにすることで、心情や状況の理解を促す。

・暗黙の了解として社会的に通用していることが分からない場合は、「わかっているはず」と片付けずに、丁寧に説明することで理解を促す。その際、自ら分からないことを質問したり、助けを求めたりする力も併せて育てる。

・身体の動きに関しては、発達段階を考え、興味のもてることや趣味、余暇、年齢相応の身だしなみなどにつながることを通して、巧緻性を高める。

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

・誘う、断る、励ます、説明する、質問するなど、人と関わるために必要なコミュニケーションの仕方を知り、通級指導担当の教師に対して、相手の心情を考えて使用すると共に、手先の巧緻性を高め、髪の毛や衣類の紐や留め具を一人で整えることができる。

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
	(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。	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること		(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。	(2) 言語の受容と表出に関すること。 (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

・安心できる環境で体験的に学ぶことが有効なので、(心)(1)と(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アである。

・情緒の安定を図りながら手先の巧緻性を高められるように、(心)(1)と(身)(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。

・自己理解を高め、主体的に相談するスキルを身に付けるために、(心)(1)(2)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 少人数の安心できるグループで、人と関わる自信と意欲を育てながら、話し合ったり協力したりしながら進める課題に取り組む。	イ 思いや願いを引き出しながら、年齢に見合った身だしなみや制作(裁縫など)など、手先の巧緻性を高める課題に取り組む。	ウ 一週間の出来事をシンボルや簡単な絵などで視覚化しながら聞き取り、気持ちや状況を整理しながら言語化する。
--------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

※ 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 p.166より抜粋

図8 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例(流れ図)【続き】

3 個別の指導計画・個別の教育支援計画

「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」では、通常の学級に在籍する、障害のある児童生徒に対して効果的な指導を行うための指導計画の作成について、以下のように示しています。

小学校学習指導要領（平成29年告示）第1章 総則 第4 児童の発達の支援
2 特別な配慮を必要とする児童への指導 (1) 障害のある児童などへの指導
エ 障害のある児童などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに務めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。
※中学校も同様。「児童」を「生徒」に置き換える。

※ 小学校学習指導要領 p. 24より抜粋

新学習指導要領には、通級による指導を受ける児童生徒については、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、活用することが義務づけられました。

通級による指導は、そこで行った指導の効果が、通常の学級においても現れることを期待して行うものなので、通級担当者と学級担任の連携は欠かせません。さらに、担任以外の全ての職員が情報を共有していることも大切です。その際に、「個別の指導計画」は指導について共通理解する上で重要なツールとなります。

通級による指導における指導計画（自立活動）は、通級担当者が作成し、保管・管理も行います。その指導計画は学級担任等と共有し、一貫した支援ができるように配慮します。在籍学級における「個別の指導計画」は、学級担任が、通級担当者と十分な情報交換をしながら、自校の特別支援教育コーディネーターをはじめ校内委員会のサポートを受けて作成するなど、計画的、組織的に行うことが望まれます。

「個別の指導計画」の作成の手順や様式は決められていません。それぞれの学校が児童生徒の障害の状況や発達段階等を考慮し、指導上最も効果が上がるように考えます。

一方、「個別の教育支援計画」は、学校生活だけでなく、家庭や地域での生活も含めて、障害のある児童生徒一人一人の生活を総合的に捉えて実態やニーズを明らかにし、それに応じて、教育、福祉、医療、労働等の関係機関が連携協力して支援を行うための計画です。

「個別の指導計画」が、指導目標や指導内容・方法を示すものであるのに対し、「個別の教育支援計画」は、一人一人のニーズに対し、教育、福祉、医療、労働等の様々な側面から生活全般にわたって必要な支援内容や役割分担が示されます。支援会議の際のツールとしても使用できます。

したがって、通級による指導において、「個別の教育支援計画」を活用することは、適切な指導及び必要な支援を行う上で有効であると同時に、通常の学級における指導を含めて学校生活全般において、必要に応じて「個別の教育支援計画」を踏まえた適切な支援が行われることが望まれます。

通級による指導を受けている児童生徒の「個別の教育支援計画」は、原則として、学級担任が、通級担当や特別支援教育コーディネーター、校内委員会等の協力を得ながら、関係機関等と連携して作成することが望まれます。

また、保護者も重要な支援者の1人として、作成・実施・評価の協議に参画し、その意見を十分に反映させ、本人・保護者のニーズを踏まえた支援を実施することが大切です。そのためには、まずは、本人・保護者に「個別の教育支援計画」の作成に関する主旨や手続きについて十分に説明するとともに、卒業後は他機関に引き継がれることについても理解を求める必要があります。

また、「個別の教育支援計画」の作成に当たっては、個人情報の取扱いについて十分な配慮が必要であり、その取扱いについて、本人・保護者の了解が不可欠であるとともに、情報を共有する関係機関の範囲等について、取り決めておくことが必要です。

なお、「個別の教育支援計画」の作成の手順や様式は、「個別の指導計画」と同じく、決められたものはありません。

2 教育課程への位置付け

【高校通級の例】

群馬県では、令和2年3月現在、通常の教育課程に自立活動の指導を「加える形」を採用しています。

「高等学校の教育課程に加え、又はその一部に替える」				
1 「加える」場合(授業時数が増加する)				
各学科に共通する 必履修教科・科目	総合的な学習 の時間	選択教科・科目	障害に応じた 特別の指導	HR活動
31単位	2単位	41単位	年間7単位まで	
2 「替える」場合(授業時数が増加しない)				
各学科に共通する 必履修教科・科目	総合的な学習 の時間	選択教科・科目 障害に応じた 特別の指導 <small>※ 年間7単位まで</small>	HR活動	
31単位	2単位	41単位		

<特別の教育課程>

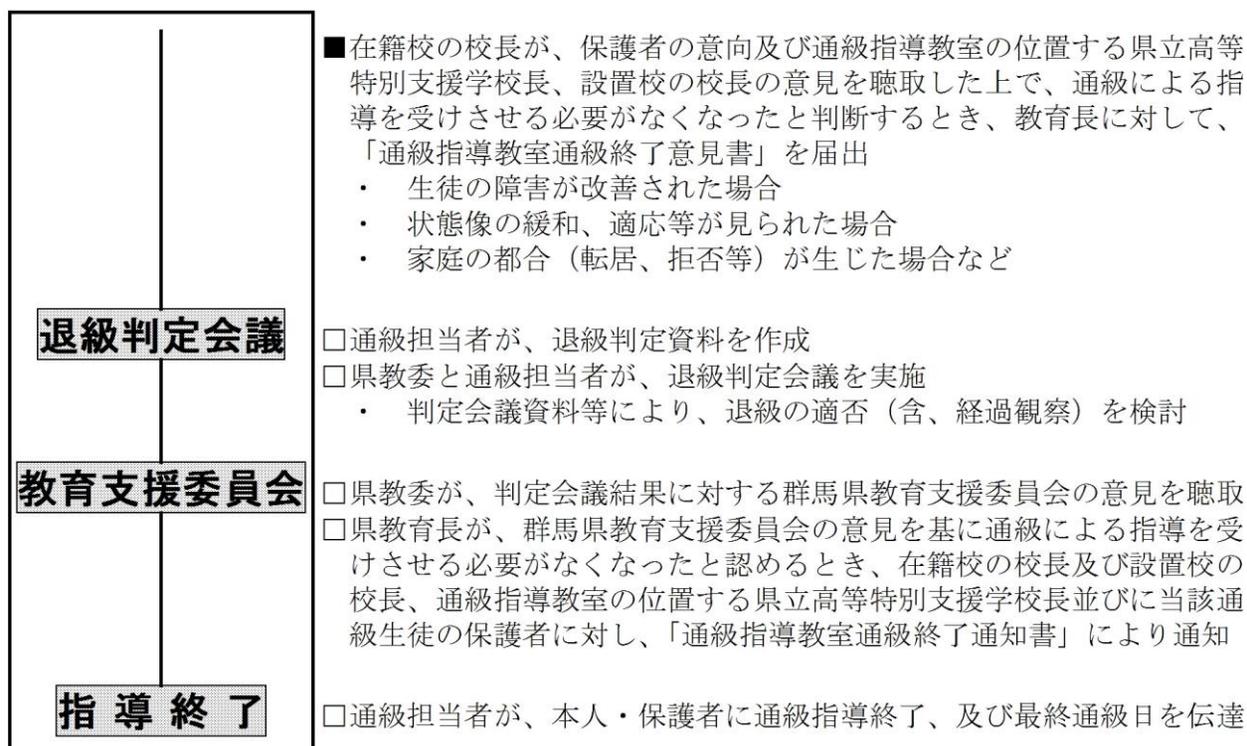
- 1 当該生徒の障害に応じた特別の指導を、**高等学校の教育課程に加え、又はその一部に替える**ことができる。
- 2 必履修教科・科目等の単位数を学習指導要領の規定を超えて減らすことはできない。
- 3 生徒が高等学校の定める「個別の指導計画」に従って履修し、その成果が個別に設定された目標からみて満足できると認められる場合には、当該高等学校の単位として認定する。
- 4 生徒が障害に応じた特別の指導を2以上の年次にわたって履修したときは、各年次ごとに当該特別の指導について履修した単位を修得したことを認定することを原則とする。
- 5 通級による指導が年度途中から開始された場合、特定の年度における授業時数は1単位(35単位時間)に満たなくとも、次年度以降に障害に応じた特別の指導を設定するような場合などにおいては、2以上の年次にわたる授業時数を合算して単位の認定を行うことができる。
- 6 単位の修得の認定を学期の区分ごとに行うことができる。
- 7 通級による指導により修得した単位数を、卒業のための必要単位数に含めることができる。
- 8 卒業のために必要単位数に含める上限は年間7単位とする。
- 9 障害に応じた特別の指導に係る授業時数は、次のとおりとする。
 - (1) 自閉症者に該当する生徒については、年間35単位時間から245単位時間までを標準とする。(言語障害者、情緒障害者、弱視者、難聴者、肢体不自由者、病弱者・身体虚弱者の場合も同様の単位時間数)
 - (2) 学習障害者、注意欠陥多動性障害者に該当する生徒については、年間10単位時間から245単位時間までを標準とする。

3 入級・退級システム（群馬県高校通級の例）

高校通級指導教室の入級・指導システム（Ver.02）



高校通級指導教室の退級システム (Ver. 02)



【ちょっと一息】「学びの場」について

【発達障害のある子どもたちの学びの場は？】

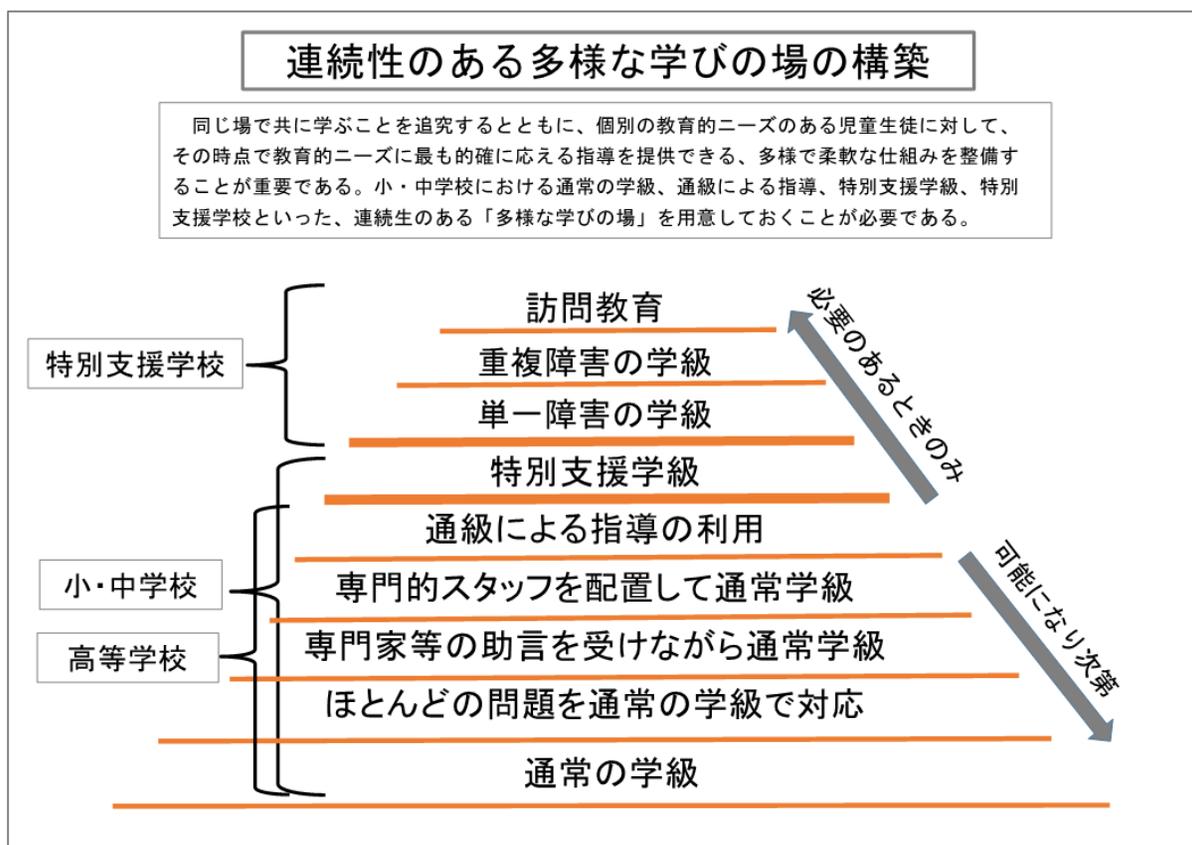
LDやADHDなどの発達障害があり、特別の支援を必要とする児童生徒を対象とした通級指導教室が、県内でも増加しています。それぞれの教室では、一人一人の教育的ニーズに応じて、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が行われています。しかし、発達障害のある児童生徒の「学びの場」は、通級指導教室だけなのでしょうか。

もちろん、それだけではありません。その児童生徒が在籍している通常の学級（ホームルーム）も重要な学びの場です。「発達障害があるから通級指導教室を利用しなければならない」ということではないのです。大切なことは、その子の教育的ニーズを的確に捉え、力を最大限に発揮するための必要な支援は何か、そしてその支援を提供できる環境設定について考えることです。文部科学省の「発達障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について」（平成25年10月4日）の通知では、以下のようになっています。

「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配慮すること」

もし、通常の学級の中で発達障害等があつて困っている子供がいたら、すぐに通級による指導の利用や特別支援学級への在籍替えを考えるのではなく、まずは学級（ホームルーム）の中でできることを考えてみて下さい。そこは、その子にとって、達成感や成就感が得られる場になっていますか。ほめられ認められる場になっていますか。安心できる場、存在感を感じられる場になっていますか。各教科等における指導方法や校内支援体制の工夫はできていますか。

近年では、「合理的配慮の提供」も話題に挙がるようになってきました。どんなサポートをすればその子が自分の力を存分に発揮できるか、今一度よく考えてみて下さい。きっと本人も友達と一緒に自分の学級（ホームルーム）で学びたいと思っているはずですよ。



【参考】独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 インクルDB(インクルーシブ教育システム構築支援データベース)より