

自閉症・情緒障がい 特別支援学級に関する課題等の調査・検討(中間のまとめ)について

1 趣旨

インクルーシブ教育システムの下では、①可能な限り、障がいのある者となない者が共に学べるよう追求(主に通常の学級で展開)するとともに、②個別の教育的ニーズに的確に応えられるよう、通常の学級・通級による指導・特別支援学級・特別支援学校といった、「連続性のある多様な学びの場」を用意しておくことが必要とされている。

板橋区の場合、自閉症・情緒障がいのある児童生徒に係る学びの場について、通級による指導である「特別支援教室(STEP UP 教室)」が用意されている一方、特別支援学級は用意されていない。

自閉症・情緒障がい特別支援学級に対するニーズが高まっていることを踏まえ、このたび、その課題等の調査・検討を行うこととし、「中間のまとめ」として、通常の学級、通級による指導及び特別支援学級、そして、これらの各学びの場で展開される指導・支援の進行管理を担う校内委員会の果たす役割や課題について整理を行った。

2 調査・検討方法

特別支援教育を巡る課題や施策に関することを調査・検討する会議体である「板橋区特別支援教育連絡協議会」を活用した(令和6・7年度で一会期。令和6年度は1年目)。

同協議会では、学校関係者として、特別支援学級(知的)設置校長会長(小・中)を委員としているが、本検討の性質に鑑み、特別支援教室(STEPUP 教室)拠点校担当校長(小・中)を委員に加えた。

【参考:特別支援教育連絡協議会の概要】

目的	教育、医療、保健、福祉といった関係部局などからなる協議会を設置し、情報共有や意見聴取などを通じて、特別支援教育の推進を図る
構成員	教育委員会事務局次長(協議会長)、医師、学識経験者、心理士、高島特別支援学校長、志村学園長、板橋健康福祉センター所長、子ども発達支援センター所長、障がい政策課長、障がいサービス課長、支援課長、指導室長、教育支援センター所長、小学校特別支援学級設置校長会長、中学校特別支援学級設置校長会長 ※上記に加え、小学校特別支援教室拠点校担当校長、中学校特別支援教室拠点校担当校長を構成員に追加
任期／実施回数	2年間(令和6～7年度)／年2回

3 「中間のまとめ」の主な内容

次のとおり、「校内委員会」、「通常の学級」、「通級による指導」及び「特別支援学級」の果たす役割や課題について整理した。

なお、支援レベル 1 ～ 3 は、「特別支援教室の運営ガイドライン」(都教委、R3.3)による位置づけであり、支援レベル 4 は、本検討における便宜上の位置づけ・整理である。

	支援レベル	役割	課題
校内委員会		特別な支援を必要とする児童・生徒の支援・指導の実施状況について進行管理	・PDCA サイクルによる段階的検討プロセスの実践 ・特別支援アドバイザーの活用等による特別支援教育コーディネーターへのサポート強化
通常の学級	支援レベル 1	専門家の助言を受けながら在籍学級担任等が自ら対応	・「学習と行動のチェックリスト」の活用による実態把握と課題の整理・実践
	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、通常の学級で対応	・学校生活支援員の増員検討 ・発達検査の回数増・対象拡大検討
通級による指導 (特別支援教室)	支援レベル 3	巡回指導教員が自立活動の指導	・専門家相談の充実 ・アドバイザーの設置検討
自閉症・情緒障がい 特別支援学級	支援レベル 4	特別支援学級教員が自立活動の指導、各教科の指導、交流及び共同学習の指導	・アドバイザーの設置検討(再掲) ・左記指導を実現できる人的・物的環境の検討

4 今後

令和 7 年度は、引き続き、「板橋区特別支援教育連絡協議会」を活用して、主として、自閉症・情緒障がい特別支援学級のソフト面・ハード面に係る課題の調査・検討等を行う。

自閉症・情緒障がい 特別支援学級に関する課題等の調査・検討

中間のまとめ

—通常の学級・特別支援教室・特別支援学級の役割について—

2024(令和 6 年)12 月

板橋区教育委員会事務局指導室

目次

1 はじめに	1
2 校内委員会	2
3 支援レベル 1	4
4 支援レベル 2	6
5 支援レベル 3	8
6 支援レベル 4	10

(資料編) 特別支援学級・通級による指導の対象となる

障がいの程度、人材、ツール	12
---------------	----

≪文献略語≫

平成 19 年通知	平成 19 年 4 月 1 日付け 19 文科初第 125 号文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について」
支援員活用	平成 19 年 6 月文部科学省初等中等教育局特別支援教育課『「特別支援教育支援員」を活用するために』
インクルーシブ報告	平成 24 年 7 月 23 日中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の構築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)」
充実事業報告	平成 26 年 3 月 28 日東京都教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課「東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画に基づく特別支援学級の実施内容・方法の充実事業報告 小・中学校の特別支援教育の推進のために」
教育課程の在り方	平成 28 年 3 月 25 日東京都教育庁指導部特別支援教育指導課「自閉症・情緒障害特別支援学級の実施内容・方法の充実事業報告 小・中学校の特別支援教育の推進のために」
運営ガイドライン	令和 3 年 3 月東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課『特別支援教室の運営ガイドライン』
検討会議報告	令和 5 年 3 月 13 日付け 4 文科初第 2441 号文部科学省初等中等教育局長通知別添 1「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」
指針	令和 6 年 3 月板橋区教育委員会事務局指導室「板橋区特別支援教育推進指針」

1 はじめに

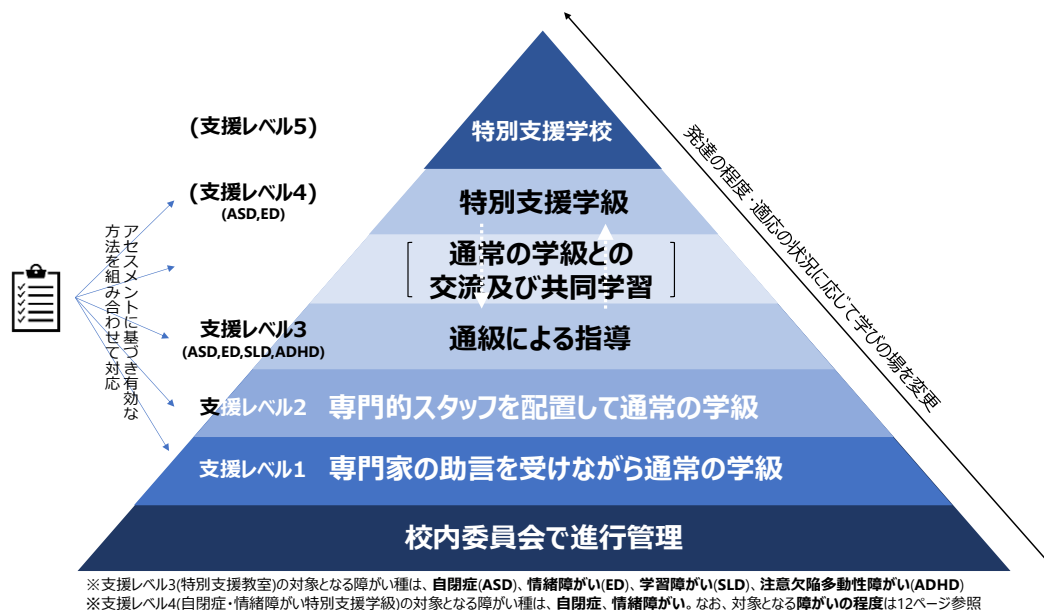
インクルーシブ教育システムの下では、①可能な限り、障がいのある者となない者が共に学べるよう追求(主に通常の学級で展開)するとともに、②個別の教育的ニーズに的確に応えられるよう、通常の学級・通級による指導・特別支援学級・特別支援学校といった、「連続性のある多様な学びの場」を用意しておくことが必要とされています(インクルーシブ報告 1.(1)〇2、下図)。

板橋区の場合、自閉症・情緒障がいのある児童生徒に係る学びの場について、通級による指導である「特別支援教室(STEP UP 教室)」が用意されている一方、特別支援学級は用意されていないのが現状です。

特別な支援を必要とする児童・生徒が増加傾向にあることを踏まえ、**指針**では、自閉症・情緒障がい特別支援学級の設置について検討を行うとともに、通常の学級、通級による指導及び特別支援学級がそれぞれ果たすべき役割について、その視点を記しています(p40「●学ぶ」)。

また、自閉症・情緒障がいのある児童生徒を対象とした通級による指導である「特別支援教室(STEP UP 教室)」の運営のあり方を示した「**運営ガイドライン**」では、児童生徒への支援のレベルを設定しています。そして、支援レベル 1 及び 2 を通常の学級で対応するフェーズ、支援レベル 3 を特別支援教室(STEP UP 教室)で対応するフェーズと位置付け、**校内委員会による進行管理**の下、**各支援レベルで実施される指導・支援、活用される人材やツールなどが整理**されています。

この中間のまとめでは、今後の自閉症・情緒障がい特別支援学級の設置も見据え、参考文献をもとに、支援レベル 1 から支援レベル 3 までの区別に、特別支援学級で対応するフェーズである支援レベル 4 を加え(下図*)、**通常の学級、通級による指導及び特別支援学級、そして、これらの各学びの場で展開される指導・支援の進行管理を担う校内委員会の果たす役割や課題について明らかにします。**



* インクルーシブ報告のうち、「参考資料 4:日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性」を参考に作成

2 校内委員会

(1) 関連文献の記載



平成 19 年通知

- 校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障がいを含む障がいのある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置する。
- 校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置づける。
- 特別支援教育コーディネーターは、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担う。
- 校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能するように努める。



検討会議報告

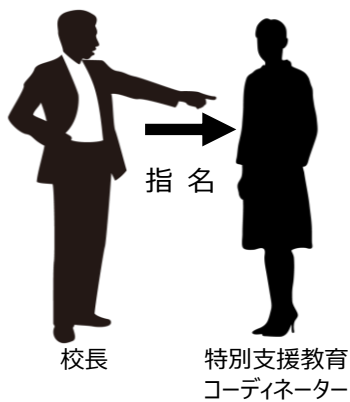
- 校内委員会は、当該児童生徒がどの程度の支援を必要としているのかを把握し、通常の学級の中でできる方策を検討した上で、通級による指導や特別支援学級の必要性を検討する。
- 「個別の教育支援計画」を活用し、支援の内容の提供が切れ目なく確実に引き継がれるよう努める。
- 「個別の指導計画」の計画(P)－実践(D)－評価(C)－改善(A)のサイクルにおいて、適切な評価をもとに改善を行う。



運営ガイドライン

- 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討し、また別のレベル 1 相当の支援を行って検証する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など、必要に応じて同じプロセスを何度か繰り返しながら、次のステップに進む。
- 指導目標の設定に当たっては、優先する指導内容を絞り込んでいく必要がある。長期的な観点(概ね 1 年程度)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する。

(2) 主な人材、ツール等



○ 校長

校長は、**特別支援教育の実施責任者**です。自ら特別支援教育に関する知識・理解を深め、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基本的な考え方・方針を示すとともに、特別支援教育につき全教員の理解を促進することが必要です。

○ 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、**学校内の特別支援教育の推進役**です。日頃から児童生徒の情報を収集し、関係者で情報を共有して、当該児童生徒を適切な支援につなげます。



○ 学校生活支援シート(個別の教育支援計画)

学校生活支援シートは、乳幼児期から学校卒業後まで、一貫性のある支援を行っていくためのツールです。**支援レベル 3 以上は必ず作成、支援レベル 1・2 は作成に努めるもの**とされています。ライフステージの節目ごとに支援の切れ目が生じないよう、入学時、進級時、進学時等の際、**確実に引き継ぐ**必要があります。

○ (連携型)個別指導計画

個別指導計画は、**児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに即して策定される指導計画**です。校内委員会では、PDCA サイクルに基づき、指導目標の達成状況について評価・改善していく必要があります。

(3) 役割、課題等

- 校内委員会は、特別な支援を必要とする児童生徒の支援・指導の実施状況について、**進化管理の役割**を担います。学校生活支援シートや個別指導計画の策定の有無を問わず、進化管理を行う必要があります。
- この際、障がいのある児童生徒と、障がいのない児童生徒とができる限り共に学ぶという**インクルーシブ教育システム**の考え方からは、**通常の学級の中でできる方策を十分に検討した上で、通級による指導、次いで特別支援学級の必要性を検討する**という段階的な検討プロセスが大切となります。
- 以上の仕組みが有効に機能するには、まず、**校長のリーダーシップ**が大きく影響します。校長自ら特別支援教育に対する理解を深めていくとともに、全教員の理解を促進します。
- **特別支援教育コーディネーターは、特別支援教育の推進役の役割**を担うのに相応しい教員を適切に指名し、校内でその役割を十分に果たせるよう体制を整える必要があります。
- 特別支援教育コーディネーターには、相応の力量が必要とされます。区立小中学校を巡回している**特別支援アドバイザー**(次項「3 支援レベル 1」参照)が児童生徒の行動観察を行い、その結果を共有するなど、特別支援教育コーディネーターのサポートを強化していきます。

3 支援レベル 1

(1) 関連文献の記載



平成 19 年通知

- 各学校においては、在籍する児童生徒の実態の把握に努め、特別な支援を必要とする児童生徒の存在や状態を確認する。
- 教育委員会においては、各学校を巡回して教員等に指導内容や方法に関する指導や助言を行う巡回相談の実施についても、可能な限り行う。



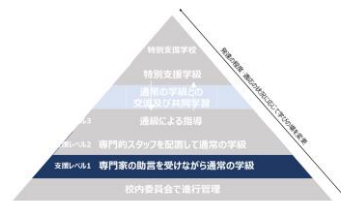
検討会議報告

- どの学級にも特別な教育的支援を必要としている児童生徒がいることを前提とする必要がある。
- まずは、通常の学級において、学級全体に対してわかりやすい授業の工夫を行うことが重要である。
- その上で、ICT を含む合理的配慮の提供などにより十分に学べるのかを検討する。
- 学校に恒常的に助言や支援がなされるよう、専門家等と学校との双方向での連携強化を図る必要がある。



運営ガイドライン

- 支援レベル 1 は、巡回指導教員や巡回相談心理士等の助言に基づく、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をいう。
- 通常の学級には、様々な実態の児童・生徒が在籍している。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ある。
- 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。
- 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る。



(2) 主な人材、ツール等

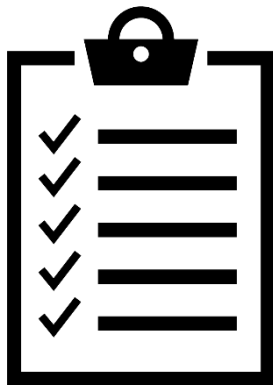


○ 特別支援教室巡回相談心理士

巡回相談心理士は、特別支援教室の対象児童生徒が抱える困難さを把握し、在籍学級担任等に対し専門的な助言を行う東京都の委託職員です。1校につき年間40時間巡回します。

○ 特別支援アドバイザー

特別支援アドバイザーは、特別な支援を要する児童生徒の状態を把握し、助言を行う区職員です。月1回を標準に、各校を巡回します。校内委員会への出席や、特別支援教育コーディネーターに対するサポート、学校生活支援員への助言など、巡回相談心理士よりも広く支援レベル1・2に相当する児童生徒の支援に当たります。



○ 学習と行動のチェックリスト

学習と行動のチェックリストは、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につくられたチェックリストです。複数の視点で児童・生徒の情報を交換・共有することで、関係者の共通理解が深まるとともに、チェックリストで得られた知見をもとに重点的な課題を整理(困難さの絞り込み)していくことで、支援・指導の実施状況を校内委員会で進行管理することが可能となります。

(3) 役割、課題等

- 支援レベル1では、専門家の助言を受けながら在籍学級担任等が自ら対応する役割を担います。
- その際、特別な支援を必要とする児童生徒にとって、「ないと困る支援」は、他の児童生徒にとっても、「あると便利で役立つ支援」となります。そこで、まずは、要配慮事項をユニバーサルデザインへと変換して、すべての児童生徒にとって、あると便利で役立つ支援として展開し、なお支援を必要とする部分について合理的配慮を提供するといった段階的なプロセスが大切になります。
- 支援の内容を検討するには、実態把握が必要であり、そのためのツールの一つが「学習と行動のチェックリスト」です。チェックリストの作成を通じて、児童生徒のつまずきや困難さを把握します。
- 「学習と行動のチェックリスト」による実態把握は、その作成者(教員)から見たつまずきであるともいえます。そこで、この実態把握をもとに、特別支援アドバイザーなどの専門家による助言(心理的な視点)を得て、具体的な支援内容を決定していきます。
- 実施した支援は、校内委員会で効果を検証し、必要に応じて、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すなど、PDCAサイクルに基づく進行管理を行います。
- 支援レベル1の段階で重点的な課題をある程度整理しておくことが、その後の実効的な支援につながります。今後、発達を課題として学校生活支援員を配置するに当たっては、「学習と行動のチェックリスト」の作成状況や、支援の進行管理状況を考慮要素とすることを検討します。

4 支援レベル 2

(1) 関連文献の記載



検討会議報告

- まずは、通常の学級において、学級全体に対してわかりやすい授業の工夫を行うことが重要である。
- その上で、ICT を含む合理的配慮の提供、特別支援教育支援員の配置などにより十分に学べるのかを検討する。



運営ガイドライン

- 支援レベル 2 は、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をいう。
- 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。
- 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、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。
- 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に分かるほか、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、特別支援教室での支援方針だけでなく、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、すべ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。
- 発達検査のタイミングは、遅くとも、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、今後の支援方針の検討を行うに当たって、特別支援教室の入室の可能性が浮上した段階(支援レベル 2 の支援を実施又は今後実施していくタイミング)で実施することが望ましい。



支援員活用

- 特別支援教育支援員に効果的に支援してもらうためには、校内委員会等において、学級担任や特別支援教育コーディネーター等と支援員が、どのような連携・協力をするのか事前に決めておくことが必要である。支援員を特定の児童生徒の担当として、後はすべてお任せにするのでは効果的な支援は望めない。



(2) 主な人材、ツール等



○ 学校生活支援員

学校生活支援員は、児童生徒に対する合理的配慮の一環として、当該児童生徒の生活介助や安全保持に当たる区職員です。たとえば、肢体不自由児の移動介助や情緒障がい児のクールダウンに当たるなどしています。合理的配慮を実施するためには、教育的ニーズを明確(学校生活上の**困難の絞り込み**)にしておくことが求められます。また、学校生活支援員の支援が功を奏するには、**学校生活支援員自身の支援スキル**を高めることも必要です。



○ 発達検査(WISC など)

発達検査とは、発達の状況を測る標準化された各種検査のことであり、就学後は、主に WISC(Wechsler Intelligence Scale for Children)が活用されています。知的機能の状態やその他の障がい特性や発達の偏りを把握でき、特別支援教室の入室判断資料の一つであるのみならず、**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されることが期待**されています。

(3) 役割、課題等

- 支援レベル 2 では、**校内・外の人的資源等を活用することにより、通常の学級で児童生徒に対応する役割**を担います。
- この人的資源の一つとして、学校生活支援員がいます。**学校生活支援員は、合理的配慮(他の児童生徒と平等に学習のスタートラインに立つ)の一環として配置**されます。支援を効果的に実施するには、**教育的ニーズ(学校生活上の困難)を明確**にし、教員や学校生活支援員がどのように連携・協力をするのか、**学校生活支援員はどのような支援方針の下、どのような支援を行うべきなのか等を事前に決めておく必要**があります。
- 教育的ニーズの抽出ツールには、「学習と行動のチェックリスト」のほか、各種発達検査があります。発達検査は、その結果を在籍学級での支援検討に利用できることから、**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で活用されることが望ましい**といえます。読み書きに課題の伺われる児童生徒には「読み書きチェックリスト」や KABC- II などの活用も考えられます。
- 教育的ニーズの明確化を経て実施された支援は、校内委員会で効果検証し、必要に応じ、別のレベル 2 相当の支援を実施・検証を何度か繰り返す等、**PDCA サイクルに基づく進行管理**を行います。
- **支援レベル 1 における支援が的確に行われることを前提として、支援レベル 2 における人的資源の一つである学校生活支援員の増員を検討**します。
- 特別支援アドバイザーの積極的活用等、**学校生活支援員のスキルアップについて検討**します。
- 障がい特性の的確な把握のため、**WISC の回数増や KABC- II の対象拡大を検討**します。

5 支援レベル 3

(1) 関連文献の記載



平成 19 年通知

- 各学校を巡回して教員等に指導内容や方法に関する指導や助言を行う巡回相談の実施についても、可能な限り行う。



検討会議報告

- 通級による指導においては、特別支援学校学習指導要領の自立活動の内容を参考に、個々の児童生徒の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成して行う。
- 通級による指導を担当する教師においては、通常の学級担任等への助言・提案力が求められる。通常の学級で実行可能な手立ての提案や、通常の学級と連携・協働することが大切である。
- 通級による指導を受ける児童生徒の増加とともに特別支援教育に関する経験の浅い教師が通級による指導を担当する場合も増えている。各自治体や学校においては、教師の指導力を高める実践的な取組を行うことが重要である。



運営ガイドライン

- 支援レベル 3 は、特別支援教室での特別な指導が必要と思われる程度をいう。
- 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。
- 巡回指導教員には、児童生徒一人ひとりが抱える困難さがどのような障がい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出すことの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。
- 巡回指導教員には、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づけや、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。
- 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ある。



(2) 主な人材、ツール等

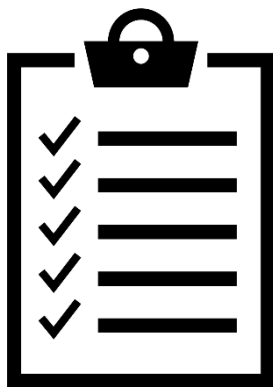


○ 特別支援教室専門員

特別支援教室専門員は、主に特別支援教室を巡る関係者との連絡調整を担う人材です。児童生徒の行動観察及び指導の記録作成なども行います。

○ 専門家相談

巡回指導教員には、その専門性を発揮し、児童生徒の特性を把握して、具体的な指導へと展開していく能力が求められます。巡回指導教員がこうした能力を発揮させる一助として、医師、作業療法士、言語聴覚士といった専門家に相談し、助言を受ける機会を設けています。



○ 連携型個別指導計画(再掲)

特別支援教室では、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編に記載の自立活動 6 区分 27 項目を参考に、児童生徒の実態を把握し、改善・克服する課題を抽出して指導に当たります。巡回指導教員と在籍学級担任とが互いに連携を図り、指導目標を達成すべく一貫した指導を実施するため、連携型個別指導計画があります。

(3) 役割、課題等

- 支援レベル 3 では、通級による指導を実施し、巡回指導教員が自立活動の指導を行う役割を担います。
- この際、校内委員会における支援レベル 1 ないし 2 の効果検証を踏まえ、自立活動 6 区分 27 項目をもとに指導の目標や内容を検討します。すなわち、支援レベル 3 になって初めて指導の目標や内容を検討するのではなく、校内委員会での PDCA サイクルによる継続的な進行管理を通じて、支援レベル 1・2・3 と段階が上がるにつれて、教育的ニーズ(学校生活上の困難)が徐々に絞り込まれ、支援レベル 3 に到達する段階では、特別支援教室にて優先的に指導する目標や内容が明らかになっていることが望ましいといえます。
- 指導の目標と内容は、長期的な観点(概ね 1 年間)と短期的な観点(概ね学期毎)に分け、短期的な指導目標の達成を段階的に繰り返すことで長期目標を達成するよう留意するとともに、こうした指導目標・内容を関係者で共有し、通常の学級でも手立てを実践することが大事です。
- 共有・連携ツールが連携型個別指導計画であり、指導目標の到達に向け、校内委員会にて PDCA サイクルによる進行管理を行う必要があります。
 - 巡回指導教員が、その専門性を発揮できるよう、引き続き専門家相談の充実を図ります。
 - 巡回指導教員の専門性の維持向上を継続的に担保すべく、(仮称)自閉症・情緒障がい専門アドバイザーの設置を検討します(次項「6 支援レベル 4」を参照)。

6 支援レベル 4

(1) 関連文献の記載



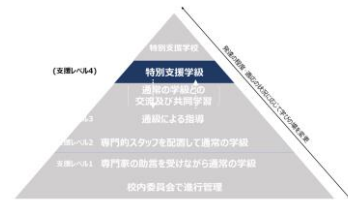
充実事業報告

- 自閉症・情緒障がい特別支援学級の教育課程は、自立活動の指導、各教科の指導、交流及び共同学習の3本柱を基本として編成することが重要である。
- 自閉症・情緒障がい特別支援学級における自立活動の指導は、指導の時間を特設して行うようにする。
- 自立活動の指導の時間を確保するために、各教科の授業時数を減ずるに当たっては、各教科の授業時数を十分確保できるようにする必要がある。自立活動の指導内容を児童生徒の障がい特性に応じて、検討・精選し、各教科の内容が指導できるようにすることが重要である。
- 交流及び共同学習では、自閉症・情緒障がい特別支援学級の各教科の指導で学んだことや、自立活動で習得したソーシャルスキルの力を発揮できる内容を設定する。通常の学級の児童生徒にとっても、交流及び共同学習は、同じ学校の仲間として交友関係を広げ、共に学習に取り組みながら、互いに認め合い、理解し合い、支え合うことの素晴らしさを学ぶ大切な機会になる。

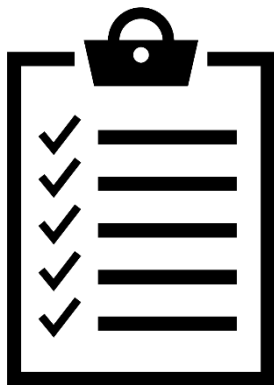


教育課程の在り方

- 東京都教育委員会では、自閉症・情緒障がい特別支援学級の対象を、知的障がいのない自閉症等の児童生徒としている。このため、教育課程は、知的障がいのない自閉症等の児童生徒を対象とした教育課程となる。
- 自閉症・情緒障がい特別支援学級における教育課程編成の考え方は、小学校及び中学校の教育課程に準ずることを基本とし、特に必要がある場合には、特別の教育課程によることができる。
- 教育課程の編成に当たっては、児童生徒の障がいの状態及び発達の段階や特性並びに地域及び学校の実態を把握する。
- 自閉症・情緒障がい特別支援学級では、知的障がい特別支援学校の小学部・中学部で設定している「社会性の学習」を教育課程に位置付けることはできない。しかし、「社会性の学習」の内容を参考にして自立活動を設定し、指導することは有効である。社会性の学習内容である「対人関係に関する内容」と「ソーシャルスキルに関する内容」の二つを、自立活動の目標及び内容に関連させながら指導する。
- 児童生徒の実態の把握に関しては、各教科の指導では「学習評価シート」が、自立活動の指導では「社会性・行動のチェックリスト」が、交流及び共同学習では「交流及び共同学習の学習態勢チェックリスト」がある。
- 自閉症・情緒障がい特別支援学級は、異学年の児童・生徒で編制される場合がある。教科等によっては、複式学級の教育課程を編成し指導する必要がある。個々の児童生徒の課題を明確にして、指導に当たる必要がある。



(2) 主な人材、ツール等



○ 専門家相談(再掲)

知的障がい特別支援学級の場合、学級教員がその専門性を発揮し、指導を展開できるよう、医師、作業療法士、言語聴覚士といった**専門家に相談し、助言を受ける機会**を設けています。自閉症や情緒障がいの場合にも、同様の機会を設けることが考えられます。

○ センターの機能に相当する人材の創設

知的障がい特別支援学級の場合、都立高島特別支援学校がセンター的機能を担い、教員の専門性の維持向上を図っています。**自閉症・情緒障がいの場合にも、その障がい種別について高い知見を有する教員経験者等が必要な助言に当たる**ことが考えられます。

○ 「社会性・行動のチェックリスト」ほか

自閉症・情緒障がい特別支援学級の教育編成過程では、**児童生徒のアセスメントを適切に行うことが必要**であり、ツールとして、各教科の指導では「学習評価シート」が、自立活動の指導では「社会性・行動のチェックリスト」が、交流及び共同学習では「交流及び共同学習の学習態勢チェックリスト」があります。学級開設時にはこれらのツールを活用することが考えられます。

○ 連携型個別指導計画(再掲)

自閉症・情緒障がい特別支援学級の場合、**自立活動の指導により学習上又は生活上の困難を改善・克服した状況を、交流及び共同学習によって確認・検証することが大切**になります。これを通年にわたり、計画的に実施するため、特別支援教室にて活用されている連携型個別指導計画を、自閉症・情緒障がい特別支援学級でも活用することが考えられます。

(3) 役割、課題等

- 支援レベル 4 は、特別支援学級による指導が実施され、**自立活動の指導、各教科の指導、交流及び共同学習の 3 本柱を基本とした指導・支援を行う役割**を担います。なお、知的障がい、学習障がい(LD)、注意欠陥多動性障がい(ADHD)は、指導の対象となりません。
- 特別支援学級教員は、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて、自立活動の指導は勿論、各教科の指導等も担うことに加え、同時に異学年の指導に当たらなければならないことが考えられるなど(複式学級)、高度の専門的な指導力が必要となります。
- 自閉症・情緒障がい特別支援学級では、児童生徒の自立と社会参加に向け、自立活動等を通じて養ったソーシャルスキルを、交流及び共同学習で実践し、効果検証することが不可欠です。
- 特別支援学級教員の専門性を担保すべく、**(仮称)自閉症・情緒障がい専門アドバイザーの設置を検討**するとともに、その他必要な人的支援を検討します。
- 上記指導を実現できる物的環境を検討します。

(資料編) 特別支援学級・通級による指導の対象となる障がいの程度、人材、ツール

(1) 特別支援学級・通級による指導の対象となる障がいの程度*









特別支援学校	特別支援学級	通級による指導
自閉症者	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	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
情緒障害者	二 主として心理的な要因による選択性緘黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも	主として心理的な要因による選択性緘黙等があるもので、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
学習障害者	—	全般的な知的発達に後れはないが、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
多動性注意障害者	—	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

※ 学習障がい(LD)・注意欠陥多動性障がい(ADHD)は、特別支援学級の指導の対象にならない。











※ 自閉症・情緒障がい・学習障がい・注意欠陥多動性障がいを障がい種とする特別支援学校はない。



* 令和 6 年 6 月東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課東京都特別支援教育推進室「令和 6 年度一就学相談の手引
— 児童生徒一人一人の適切な就学のために(義務教育)」(p8)の一部を抜粋

(2) 人材 ◆

①		学力向上専門員									
経業	費態	区	会計年度任用職員		配置	小学	○	中学	○	教育	
人 材 					仕 事 						
個別指導・グループ学習の指導を行うことで、児童・生徒の基礎学力の確実な定着や個に応じた学習の推進を図るための、教員免許を有する職員です。					ティームティーチング、少人数への指導、放課後学習等、きめ細かな学習の支援を行います。						
勤務日数 		年 224 日以内			勤務時間 		8:15～15:00(5h45m) 8:15～12:15(4h)土曜日				
資 格 		教員免許			休憩時間 		12:30～13:30				
報 酬 		1,900 円/時			補 助 金 		都 10/10（一部） エデュケーション・アシスタント 配置支援事業補助金				
1 日 の 業 務 例 		8:15 ● 出 勤 児童・生徒の学習支援					主 に い る と こ ろ				
		12:30 ● 休 憩（給食など） 児童・生徒の学習支援					教 室 				
		15:00 ● 退 勤									
担 当		指導室 学習支援係									

◆ 令和 6 年 2 月板橋区教育委員会事務局「学校・園 支援人材活躍推進ビジョン」からの抜粋

②		学習支援員							
経業	費態	区	有償ボランティア	配置	小学	○	中学	○	教育
人 材 				仕 事 					
個別指導・グループ学習の支援補助を行うことで、児童・生徒の基礎的・基本的な学習の充実を図るための、教員経験者や学生等によるボランティアです。				ティームティーチングや少人数への指導補助、学校内の生活や学習の一部補助を行います。					
勤務日数 		指導室長が定める		勤務時間 		6 時間以内			
資 格 		—		休憩時間 		—			
報 酬 		3,000 円/回 6 時間		補 助 金 		—			
1 日 の 業 務 例 		<div><div>8:30</div><div>●</div><div>出 勤</div></div> <div>児童・生徒の学習支援</div> <div><div>12:30</div><div>●</div><div>給 食</div></div> <div>児童・生徒の学習支援</div> <div><div>14:30</div><div>●</div><div>退 勤</div></div>				主 に い る と こ ろ			
						教 室			
									
担 当		指導室 学習支援係							

⑤		学校生活支援員							
経業	費態	区	会計年度任用職員	配置	小学	○	中学	○	教育
人 材 				仕 事 					
学校生活においてサポートが必要な児童・生徒に対して、安全保持、生活支援、生活介助を行うことで、安全の確保や落ち着いて授業を受ける環境整備を支援し、学級運営を補助する職員です。				学校内での受入と見送り、授業中の支援、特別教室への移動介助、授業中、休み時間における安全確保及び補助、排泄行動の介助、児童・生徒の衣服の着脱介助などを行います。					
勤務日数		月 20 日以内 年 223 日以内 月 12 日以内 年 144 日以内		勤務時間		8:15～16:00(6h45m) 8:15～11:15(3h)			
資 格		介護福祉士・保育士 教員免許		休憩時間		12:00～13:00			
報 酬		1,386 円/時		補 助 金		—			
1 日 の 業 務 例 	8:15 ● 出 勤 児童・生徒の生活支援・介助 12:00 ● 休 憩（給食など） 児童・生徒の生活支援・介助 16:00 ● 退 勤					主 に い る と こ ろ			
						教 室 			
担 当	指導室 特別支援教育係								

⑥		特別支援アドバイザー								
経業	費態	区	会計年度任用職員	配置	小学		中学		教育	○
人 材 				仕 事 						
通常の学級において、特別な支援を必要とする児童・生徒に関して、学校からの相談に応じ、特別支援教育の推進を支援するため助言を行う、臨床心理士又は公認心理師等の資格を有するアドバイザーです。				学校からの相談に応じ、通常学級の指導や学級経営等に対する教員への支援を行い、特別支援教育に係る支援体制の強化を行います。						
勤務日数 		月 8 日以内		勤務時間 		8:30～17:15(7h45m)				
資 格 		臨床心理士 臨床発達心理士 公認心理師 学校心理士		休憩時間 		12:00～13:00				
報 酬 		19,200 円/日		補 助 金 		—				
1 日 の 業 務 例 		<div>8:30 ● 出 勤</div> <div>学校の訪問 行動観察</div> <div>12:00 ● 休 憩（昼食）</div> <div>学校の訪問 教員への助言・支援</div> <div>17:15 ● 退 勤</div>				主 に い る と こ ろ				
						<div>教育委員会</div> <div> 職員室</div> <div></div>				
担 当		指導室 特別支援教育係								

⑦		特別支援教室専門員							
経業	費態	都	会計年度任用職員	配置	小学	○	中学	○	教育
		人 材 			仕 事 				
特別支援教室の運営に必要な業務及び関係事務処理を行うことで、特別支援教室の円滑な運営を支える職員です。				巡回指導教員・巡回相談心理士等との連絡調整、児童・生徒の行動観察及び指導記録の作成・報告、個別の課題に応じた教材作成などを行います。					
勤務日数		 年 192 日		勤務時間		 8:15～17:00(7h45m)			
資 格		 教員免許 臨床発達心理士		休憩時間		 12:00～13:00			
報 酬		 194,800 円/月		補 助 金		 —			
1 日 の 業 務 例 		8:15 ● 出 勤 特別支援教室の支援 12:00 ● 休 憩（給食など） 特別支援教室の支援 17:00 ● 退 勤						主に いるところ	
								教室 	
担 当		指導室 特別支援教育係							

(3) ツール

ア 学校生活支援シート

学校生活支援シート (個別の教育支援計画)						平成 年度作成	
本人	フリガナ		性別	生年月日			
	氏 名			平成 年 月 日生			
	住 所		保護者氏名				
			緊急連絡先				
	障 害 名		愛の手帳	度	(平成 年 月交付)		
			身障手帳	種 級	(平成 年 月交付)		
障害の様子							
学校				校長名			
				担任名			
備考							

1 学校生活への期待や成長への願い (こんな学校生活がしたい、こんな子供(大人)に育ってほしい、など)	
本人から	
保護者から	

2 現在のお子さんの様子 (得意なこと・頑張っていること、不安なことなど)

3 支援の目標	
学校の指導・支援	家庭の支援

4 支援機関の支援				
在籍校	年度	年	組	担任名：
	年度	年	組	担任名：
	年度	年	組	担任名：
	支援機関：		担当者：	連絡先：
	支援内容：			
	支援期間：（		）～（	）
	支援機関：		担当者：	連絡先：
	支援内容：			
	支援期間：（		）～（	）
	支援機関：		担当者：	連絡先：
	支援内容：			
	支援期間：（		）～（	）
	支援機関：		担当者：	連絡先：
	支援内容：			
	支援期間：（		）～（	）

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

6 成長の様子

7 来年度への引継ぎ

以上の内容について了解し確認しました。

平成 年 月 日 保護者氏名 _____

イ 連携型個別指導計画

特別支援教室 連携型個別指導計画

フリガナ				性別	学年・組
氏名					年 組
在籍学校	小学校	校長名		担任名	
入室	年 月 日	指導時数	週 回 時間	巡回指導教員名	

長期目標（退室基準）
○
○

◇ 学期の目標と評価（短期目標） ○在籍学級 ●STEP UP教室

目標		指導の手だて	評価
一 学 期		○	○
		●	●
二 学 期		○	○
		●	●
三 学 期		○	○
		●	●

備考 ※個別的知能検査を行った場合や途中入級の判定委員会の時期を記載する。
--

ウ 交流及び共同学習の学習態勢チェックリスト

交流及び共同学習の学習態勢チェックリスト

氏名() 授業名()
記録日 年 月 日

項目		○	△	×	様子・課題
1	座ってられる				
	先生の話を聞く				
2	教科書を見てられる				
3	教科書にマーカー等が入られる				
4	ノートが取れる				
5	教科書を読む				
6	発言できる				
7	質問できる				
8	個人の課題に取り組める				
9	グループの課題に取り組める				
10	不適切な発言はしない				
11	周りの友達に不適切な関わりをしない				
12	友達に話し掛ける				
13	友達と遊ぶ				
14	一人で適切に過ごせる				
15	適切な場所にいられる				
16	友達に不適切な関わりをしない				

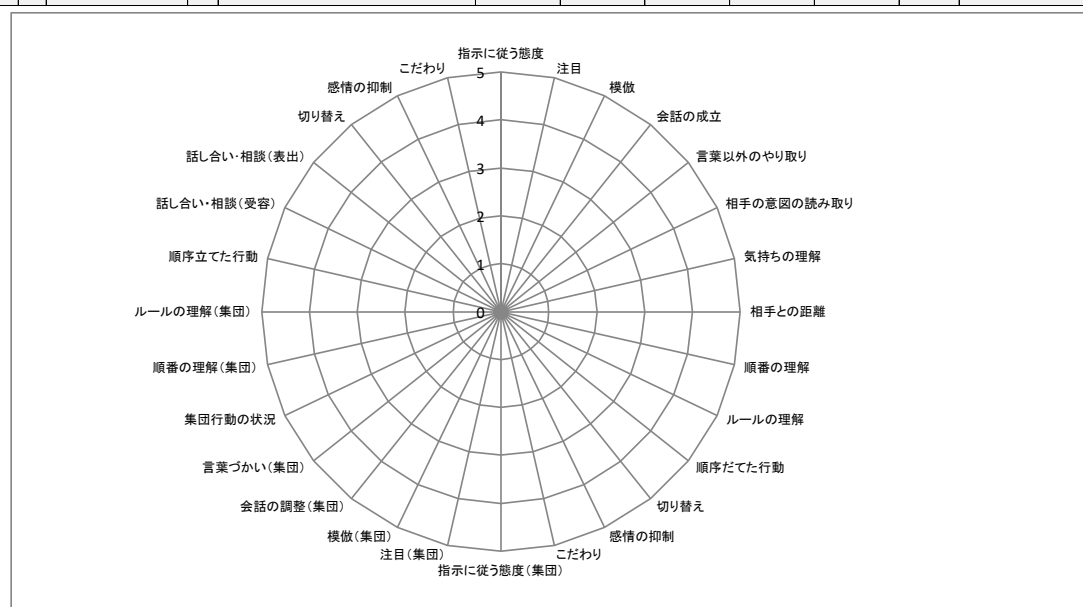
エ 学習と行動のチェックリスト

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

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

オ 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	記入者		記入日			
			学校名	〇〇学校	学年・学級	〇年〇組	令和〇年〇月〇日		
観察項目等	チェック	観察内容	〇できない 〇課題がある	〇できることもある 〇少しできる 〇ほとんど課題	〇時々できる 〇まあまあできる 〇時々課題になる	〇だいたいできる 〇普通に見える 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							
		注目							
		模倣							
		会話の成立							
		言葉以外のやり取り							
		相手の意図の読み取り							
		気持ちの理解							
		相手との距離							
	順番やルールの理解	順番の理解							
		ルールの理解							
		順序だてた行動							
		情緒のコントロール	切り替え						
感情の抑制									
こだわり									
集団の中での行動	対人関係	指示に従う態度(集団)							
		注目(集団)							
		模倣(集団)							
		会話の調整(集団)							
		言葉づかい(集団)							
		集団行動の状況							
		順番の理解(集団)							
		ルールの理解(集団)							
	順番やルールの理解	順序立てた行動							
		話し合い・相談(受容)							
		話し合い・相談(表出)							
		情緒のコントロール	切り替え						
	感情の抑制								
	こだわり								



カ 学習評価シート

国語科学習評価シート

1、2年生		3、4年生		5、6年生	
評価規準に盛り込むべき事項					
A 話すこと・聞くこと		・相手に応じ、身近なことなどについて、事柄の順序を考えながら話したり、大事なことを落とさないように聞いたり、話題に沿って話し合ったりしようとしている。(イ)	・相手に目的に応じ、調べたことなどについて、筋道を立てて話したり、話の中心に気を付けて聞いたり、進行に沿って話し合ったりしようとしている。(イ)	・目的や意図に応じ、考えたことや伝えたいことなどについて、的確に話したり、話手の意図をつかみながら聞いたり、計画的に話し合ったりしようとしている。(イ)	・目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考慮して書こうとしている。(イ)
		・話したい・聞きたいという願いをもって、進んで話したり聞いたりしようとしている。(イ)	・話の構成や内容への関心を深め、工夫をしながら話したり聞いたりしようとしている。(イ)	・立場や意図をはっきりさせながら、適切に話したり聞いたりしようとしている。(イ)	
B 書くこと		・経験したことや想像したことなどについて、順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書こうとしている。(イ)	・相手に目的に応じ、調べたことなどが伝わるように、段落相互の関係などに注意して文章を書こうとしている。(イ)	・目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考慮して書こうとしている。(イ)	・自分の考えを明確に表現するため、適切に文章を書こうとしている。(イ)
		・自分の思いを書いて伝えることのよさを見付けたり楽しさを感じたりしながら、進んで書こうとしている。(イ)	・自分の考えが明確になるように、工夫をしながら書こうとしている。(イ)		
C 読むこと		・書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりして読もうとしている。(イ)	・目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら、本文や文章を読もうとしている。(イ)	・目的に応じ、内容や要旨をとらえ、自分の考えを明確にしながら本文や文章を読もうとしている。(イ)	・読書を通して自分の考えを広げたり深めたりしようとしている。(イ)
		・知識を得たり好きなところを紹介したりするために、本を選んで、楽しんで読書しようとしている。(イ)	・読んで感じたことや考えたことを明らかにしながら、幅広く読書しようとしている。(イ)		
A 話すこと・聞くこと		・身近なことや経験したことなどから話題を決めている。(ア)	・関心のあることなどから話題を決めている。(ア)	・考えたことや伝えたいことなどから話題を決めている。(ア)	・考えたことなどから書くことを決めている。(ア)
		・話題に合わせて、必要な事柄を思い出している。(ア)	・必要な事柄について調べ、要点をメモしている。(ア)	・収集した知識や情報を関係付けている。(ア)	・目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理している。(ア)
		・相手に応じて、話す事柄を順序立てている。(イ)	・相手や目的に応じて、理由や事例などを挙げながら筋道を立てている。(イ)	・目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように話の構成を工夫している。(イ)	・自分の考えを明確に表現するため、文章全体の構成の効果を考慮している。(イ)
		・丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話している。(イ)	・丁寧な言葉を用いるなど適切な言葉遣いで話している。(イ)	・共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話している。(ウ)	・事実と感想、意見などを区別して書いている。(ウ)
		・姿勢や口形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりした発音で話している。(ウ)	・相手の声を見たり、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意したりして話している。(ウ)	・話し手の意図をとらえながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめている。(エ)	・表現の効果などについて確かめたり工夫したりしている。(エ)
		・互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合っている。(オ)	・互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合っている。(オ)	・互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合っている。(オ)	・書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合っている。(カ)
B 書くこと		・経験したことや想像したことなどから書くことを決めている。(ア)	・関心のあることなどから書くことを決めている。(ア)	・考えたことなどから書くことを決めている。(ア)	・自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をしている。(ア)
		・書くこととする題材に必要な事柄を集めている。(ア)	・相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べている。(ア)	・目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理している。(ア)	・自分の課題を解決したり、本の推薦をしたりするなどの目的に応じて、本文や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫している。(イ)
		・自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えている。(イ)	・文章全体における段落の役割を理解し、自分の考えが明確になるように、段落相互の関係などに注意して文章を構成している。(イ)	・自分の考えを明確に表現するため、文章全体の構成の効果を考慮している。(イ)	・目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえ、自分の考えを明確にしながら読んでいる。(ウ)
		・語と語や文と文の続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を書いている。(ウ)	・書こうとするものの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書いている。(ウ)	・事実と感想、意見などを区別して書いている。(ウ)	・登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめている。(エ)
		・文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付く。(エ)	・文章の敬体と常体の違いに注意しながら書いている。(エ)	・引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書いている。(エ)	・本文や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりしている。(オ)
		・書いたものを読み合い、よいところを見付けて感想を伝え合っている。(オ)	・文章の間違いを正したり、よりよい表現に書き直したりしている。(オ)	・書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合っている。(カ)	・目的に応じて、複数の本文や文章などを選んで比べて読んでいる。(カ)
C 読むこと		・語のままとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読している。(ア)	・内容の中心や場面の様子がよく分かるように音読している。(ア)	・自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をしている。(ア)	・話し言葉と書き言葉との違いに気付いて話したり聞いたりしている。(イ(7))
		・時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読んでいる。(イ)	・説明したり必要な情報を得たりするための目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読んでいる。(イ)	・自分の課題を解決したり、本の推薦をしたりするなどの目的に応じて、本文や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫している。(イ)	・時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いに気付いて話したり聞いたりしている。(イ(8))
		・場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読んでいる。(ウ)	・場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読んでいる。(ウ)	・目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえ、自分の考えを明確にしながら読んでいる。(ウ)	・語感、言葉の使い方に対する感覚などについて意識して話したり聞いたりしている。(イ(8))
		・文章の中の大事な言葉や文を書き抜いている。(エ)	・目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりしている。(エ)	・登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめている。(エ)	・文や文章にはいろいろな構成があることに理解している。(イ(8))
		・文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合っている。(オ)	・一人一人の感じ方について違いのあることに気付いている。(オ)	・本文や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりしている。(オ)	・日常よく使われる敬語の使い方について慣れている。(イ(7))
		・楽しんだり知識を得たりするために、本文や文章を選んで読んでいる。(カ)	・紹介や説明をしたり、必要な情報を得たりするなどの目的に応じて、いろいろな本文や文章を選んで読んでいる。(カ)	・目的に応じて、複数の本文や文章などを選んで比べて読んでいる。(カ)	・比喩や反復などの表現の工夫に気付いている。(イ(7))
A 話すこと・聞くこと		・言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付いて話したり聞いたりしている。(イ(7))	・言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付いて話したり聞いたりしている。(イ(7))	・話し言葉と書き言葉との違いに気付いて話したり聞いたりしている。(イ(7))	・話し言葉と書き言葉との違いに気付いて話したり聞いたりしている。(イ(7))
		・アクセントによる語の意味の違いに気付いて話したり聞いたりしている。(イ(7))	・話したり聞いたりするために必要な語句を増している。(イ(7))	・時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いに気付いて話したり聞いたりしている。(イ(7))	・時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いに気付いて話したり聞いたりしている。(イ(7))
		・言葉には、意味による語句のままとまりがあることに気付いて話したり聞いたりしている。(イ(7))	・修飾と被修飾との関係をはっきりさせて話したり、それらに注意して聞いたりしている。(イ(8))	・語感、言葉の使い方に対する感覚などについて意識して話したり聞いたりしている。(イ(8))	・語感、言葉の使い方に対する感覚などについて意識して話したり聞いたりしている。(イ(8))
		・文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。(イ(7))	・文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使って話したり、それらに注意して聞いたりしている。(イ(7))	・文や文章にはいろいろな構成があることに理解している。(イ(8))	・文や文章にはいろいろな構成があることに理解している。(イ(8))
		・敬体で書かれた文章や敬体を用いた話し方に慣れている。(イ(7))		・日常よく使われる敬語の使い方について慣れている。(イ(7))	・日常よく使われる敬語の使い方について慣れている。(イ(7))
				・比喩や反復などの表現の工夫に気付いている。(イ(7))	・比喩や反復などの表現の工夫に気付いている。(イ(7))
		・言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付いて文や文章を書いている。(イ(7))	・長い間使われてきたことわざや慣用語、故事成語などの意味を知り、自分の文章の中で使っている。(イ(7))	・古典について解説した文章を基に、昔の人のものを見方や感じ方を理解している。(イ(7))	・古典について解説した文章を基に、昔の人のものを見方や感じ方を理解している。(イ(7))
		・言葉には、意味による語句のままとまりがあることに気付いて文や文章を書いている。(イ(7))	・言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることを理解して文章を書いている。(イ(7))	・話し言葉と書き言葉との違いに気付いて書いている。(イ(7))	・話し言葉と書き言葉との違いに気付いて書いている。(イ(7))

B 書くこと		・長音、拗音、促音、撥音の表記ができ、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文中で正しく使っている。(イ(ロ))		・漢字と仮名を用いた表記の利点に気付いている。(イ(リ))		・時間の経過による言葉の変化や世による言葉の違いに気付いて書いている。(イ(リ))
		・句読点の打ち方や、かぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている。(イ(ハ))		・送り仮名に注意して書き、また、活用についての意識をもっている。(イ(ロ))		・送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書いている。(イ(ロ))
		・文の中における主語と述語との関係に注意して文や文章を書いている。(イ(ハ))		・句読点を適切に打ち、また、段落の始め、会話の部分などの必要な箇所は行を改めて書いている。(イ(ロ))		・語句の構成、変化などについての理解を深め、また、語句の由来などに意識を向けている。(イ(ロ))
		・敬体で書かれた文章に慣れ、敬体で書いている。(イ(ハ))		・表現したり理解したりするために必要な語句を増し、また、語句には性質や役割の上で類別があることを理解し、書いている。(イ(ハ))		・文章の中での語句と語句との関係を理解している。(イ(ハ))
		・平仮名及び片仮名を正しく書いたり、片仮名で書く語の種類を理解して文や文章の中で使ったりしている。(ウ(リ))		・表現するために必要な文字や語句について、辞書を利用して調べる方法を理解し、調べる習慣を付けている。(イ(ハ))		・語感、言葉の使い方に対する感覚などについて意識して書いている。(イ(ハ))
		・第1学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使っている。(第1学年)(ウ(リ))		・修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもっている。(イ(ハ))		・文や文章にはいろいろな構成があることについて理解している。(イ(ハ))
		・第1学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第2学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使っている。(第2学年)(ウ)		・文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使っている。(イ(リ))		・日常よく使われている敬語の使い方に慣れている。(イ(リ))
		〔書写〕・姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、文字の形に注意しながら、丁寧に書いている。(ア)		・日常使われている簡単な単語について、ローマ字で書いている。(第3学年)(ウ(リ))		・比喩や反復などの表現の工夫に気が付き、自分の表現に用いている。(イ(ハ))
		〔書写〕・点画の長短や方向、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書いている。(イ)		・当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、当該学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使っている。(ウ)		・当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、当該学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使っている。(ウ)
				・漢字のへん、つくりなどの構成についての知識をもち、文や文章を書く際に使っている。(ウ(リ))		・仮名及び漢字の由来、特質などについて理解している。(ウ(リ))
C 読むこと		・昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりしている。(ア(リ))		〔書写〕・文字の組立て方を理解し、形を整えて書いている。(ア)		・〔書写〕用紙全体との関係に注意し、文字の大きさや配列などを決めるとともに、書く速さを意識して書いている。(ア)
		・言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付いて文や文章を読んでいる。(イ(リ))		〔書写〕・漢字や仮名の大きさ、配列に注意して書いている。(イ)		・〔書写〕目的に応じて使用する筆記具を選び、その特徴を生かして書いている。
		・音節と文字との関係や、アクセントによる語の意味の違いなどに気付いて声に出して読んでいる。(イ(リ))		〔書写〕・点画の種類を理解するとともに、毛筆を使用して筆圧などに注意して書いている。(ウ)		・〔書写〕毛筆を使用して、穂先の動きと点画のつながりを意識して書いている。(ウ)
		・言葉には、意味による語句のまとまりがあることに気付いて文や文章を読んでいる。(イ(リ))				
		・文の中における主語と述語との関係に注意して文や文章を読んでいる。(イ(ハ))				
		・敬体で書かれた文章に慣れている。(イ(ハ))				
		・平仮名及び片仮名を正しく読んでいる。(ウ(リ))				
		・第1学年に配当されている漢字を読んでいる。(第1学年)(ウ(リ))				
		・第2学年までに配当されている漢字を読んでいる。(第2学年)(ウ(リ))				
		・昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりしている。(ア(リ))		・易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりしている。(ア)		・親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読している。(ア(リ))
		・長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使っている。(ア(リ))		・言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付いて文や文章を読んでいる。(イ(リ))		・古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を理解している。(ア(リ))
		・漢字と仮名を用いた表記などに関心をもち、文や文章を読んでいる。(イ(リ))		・理解するために必要な語句を増し、また、語句には性質や役割の上で類別があることを理解している。(イ(ハ))		・話し言葉と書き言葉との違いに気付いて文章を読んでいる。(イ(リ))
		・理解するために必要な文字や語句について、辞書を利用して調べる方法を理解し、調べる習慣を付けている。(イ(ハ))		・漢字と仮名を用いた表記などに関心をもち、文や文章を読んでいる。(イ(リ))		・時間の経過による言葉の変化や世による言葉の違いに気付いて文章を読んでいる。(イ(リ))
		・修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもっている。(イ)		・理解するために必要な文字や語句について、辞書を利用して調べる方法を理解し、調べる習慣を付けている。(イ(ハ))		・語句の構成、変化などについての理解を深め、また、語句の由来などに意識を向けている。(イ(ロ))
		・指示語や接続語が文と文との意味のつながりに果たす役割を理解している。(イ)		・日常使われている簡単な単語について、ローマ字で表記されたものを読んでいる。(第3学年)(ウ(リ))		・文章の中での語句と語句との関係を理解している。(イ(ハ))
		・当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。(ウ(リ))		・当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。(ウ(リ))		・語感、言葉の使い方に対する感覚などについて意識して文章を読んでいる。(イ)
		・漢字のへん、つくりなどの構成について理解している。(ウ(リ))		・当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。(ウ(リ))		・文や文章にはいろいろな構成があることについて理解している。(イ(ハ))
						・日常よく使われる敬語の使い方に慣れている。(イ(リ))
						・比喩や反復などの表現の工夫を理解している。(イ(ハ))
						・当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。(ウ(リ))
						・仮名及び漢字の由来、特質などについて理解している。(ウ(リ))

自閉症・情緒障がい特別支援学級に関する課題等の調査・検討(中間のまとめ)

- 可能な限り、障がいの有る者となし者が共に学べるよう追求するとともに、連続性のある多様な学びの場を用意することが必要
 - 通常の学級の中でできる方策を十分に検討した上で、通級による指導・特別支援学級の必要性を検討する段階的なプロセスが大切
- ⇒各学びの場(各支援レベル)の役割、主な人材やツール、指導・支援を整理

学びの場等	概要・障がいの程度	役割	主な人材	アセスメントツール等	指導・支援等
自閉症・情緒障害 特別支援学級 (支援レベル4)	①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 ②主として心理的な要因による選択性緘黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも	・特別支援学級担当教員が各教科、自立活動、交流及び共同学習を基本とした指導・支援	・担当教員 ・学習指導講師 ・交流及び共同学習支援員 ・専門家 など(以上、他自治体の例)	・専門家による観察・助言 ・社会性・行動のチェックリスト ・学習評価シート (国語、算数・数学)	・教科指導・自立活動に向けた実態把握 ・障がいの特性を踏まえ、内容を精選した教科指導と自立活動 ・教科学習・自立活動を通じて得たスキルを交流及び共同学習で実践 ・複式学級を見据えた指導の工夫・充実
交流及び共同学習	交流の側面：相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的 共同学習の側面：教科等のねらいの達成を目的		・支援学級担当教員 ・通常の学級の担当教員 など	・交流及び共同学習の学習態勢チェックリスト	・自立活動で身に付けた対人関係・ソーシャルスキルに関する能力について、年間計画に位置づけ、通常の学級集団の中で実証 ・連携型個別指導計画に基づく支援級と通常級との連携
特別支援教室 (支援レベル3)	①自閉症又はそれに類するものor②主として心理的な要因による選択性緘黙等があるもので、通常の学級での学習に概ね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のも	・巡回指導教員が自立活動の指導	・巡回指導教員 ・特別支援教室専門員 ・特別支援教室巡回心理士 ・専門家 など	・専門家による観察・助言 ・学習と行動のチェックリスト	・6区分27項目に基づく自立活動 ・連携型個別指導計画に基づく指導・連携 ・PDCAサイクルに基づく進行管理
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対応が可能と思われる程度	↑ 指導・支援の明確化(個別指導計画化)	・校内外の人的資源等の活用により通常の学級で対応	・専門家による観察・助言 ・読み書きチェックリスト(LD) ・学習と行動のチェックリスト ・発達検査(WISC)等	・合理的配慮(個別支援)の提供(支援を必要とする場面を明確化した支援の提供)
支援レベル1	専門家の助言を受けながら通常の学級	↑ 指導・支援の明確化	・専門家の助言を受けながら在籍学級担任等が自ら対応	・専門家による観察・助言 ・学習と行動のチェックリスト	・要支援児童生徒に配慮した全体指導(全ての児童生徒にとって、あると便利で役立つ支援として展開) ・合理的配慮(個別支援)の提供(助言に基づく手立ての実践)
(支援レベル0)	ほとんどの教育的ニーズに対し通常の学級で対応	↑ 指導・支援の明確化	・在籍学級担任 など	・気付きを端緒とした関係者の情報共有	・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
校内委員会	校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等の実施		・児童・生徒の支援指導の実施状況に関する進行管理 ・校長 ・特別支援教育コーディネーター ・特別支援教室巡回教員 ・在籍学級担任 など	・学校生活支援シート ・(連携型)個別指導計画	・どの学級にも特別な教育的支援を必要とする児童生徒がいることを前提とした支援体制 ・通常の学級の中でできる方策を十分に検討した上で支援レベルを上げるという段階的検討プロセス(PDCAサイクルに基づく進行管理)

