

Ⅸ 発達障害のある児童生徒の指導

1 発達障害とは

(1) 発達障害とは

発達障害とは、発達障害者支援法に「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」と定義され、文部科学省も本定義によるとしている。

発達障害者支援法施行令では、「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」とされ、省令では、「心理的発達の障害並びに行動及び情緒の障害（自閉症スペクトラム障害、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。

また、平成 17 年 4 月 1 日付け 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によれば、「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、I C D-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。（発達障害者支援法第 2 条関係）」とされている。

米国精神医学会による D S M-5 では、これまで「自閉性障害」「アスペルガー障害」「広汎性発達障害」と呼ばれていたものを「自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害（A S D）」に統合した。学習障害は「限局性学習症／限局性学習障害」、注意欠陥・多動性障害は「注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害」と呼ばれるようになった。

(2) 学習障害とは

学習障害（L D : 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の原因となるものではない。

（障害のある子供の教育支援の手引第 3 編より）

上記の「学習障害」は、教育用語としての定義であるが、医学的には、読みの困難さを示す読字障害、書きの困難さを示す書字障害、算数の困難さを示す算数障害などに分類され、教育用語としての学習障害と比べて、困難や障害をより限定した概念である。

①学習障害のある児童生徒の抱える困難さ

読み書きの困難さがある場合、普段の会話は学年相応（あるいはそれ以上）なのに、読むことがうまくできない、ノートをとることやテストなどが極端にできないという状態を示す。聞くこと話すことに困難さがある場合は、聞いただけでは、すぐに指示に従えなかったり、思うように話し言葉が出てこなかったりする場合もあり、児童生徒によっては、得意な教科と苦手な教科の差が極端に大きいという状態を示すこともある。

学習の遅れの状況としては、小学校 2・3 年生では 1 学年以上の遅れ、小学校 4 年生以上は 2 学年以上の遅れが見られ、かつ、学年相応の力を示すものが 1 つ以上あることなどが目安となる。

本人は努力しているにもかかわらず、うまくできないのだが、周囲からは「やる気がない」「努力不足」と誤解されることが多い。

(3) 注意欠陥多動性障害とは

注意欠陥多動性障害（A D H D : 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行動の障害であり、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 12 歳になる前に現れ、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。

（障害のある子供の教育支援の手引第 3 編より）

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。

ア 不注意：気が散りやすく注意を集中させ続けることが困難であったり、必要な事柄を忘れやすかったりすること。

イ 衝動性：話を最後まで聞いて答えることや順番を守ったりすることが困難であったり、思いつくままに行動して他者の行動を妨げてしまったりすること。

ウ 多動性：じっとしていることが苦手で、過度に手足を動かしたり、話したりすることから、落ち着いて活動や課題に取り組むことが困難であること。

①注意欠陥多動性障害のある児童生徒の抱える困難さ

注意欠陥多動性障害のある児童生徒は「不注意」「衝動性」「多動性」に関する状態が、少なくとも6か月以上続いている。

ア 学校の勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。

イ 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。

ウ 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう。

エ 順番を待つのが難しい。

オ 手足をそわそわと動かしたり、着席していてももじもじしたりする。

カ 授業中や座っているべきときに席を離れてしまう。 など

不注意又は衝動性・多動性の状態は注意欠陥多動性障害のない児童生徒も示すことがあることから、「故意に活動や課題に取り組もうとしない」「怠けている」あるいは「自分勝手な行動をしている」などとみなされてしまい、障害の存在が見逃されやすい。

2 発達障害のある児童生徒の指導

(1) 通級指導教室における指導目標

①聞く、話す、読む、書く、計算する等の力を高め、学習意欲の形成と学力の向上を図る。

②ソーシャルスキル等の習得を図るとともにコミュニケーション能力を高め、人とかかわる社会性を育てる。

③自己の特性や長所を正しく理解し、意欲的に学び生活しようとする態度を形成する。

通級による指導を行うに当たっては、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第7章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な指導目標や指導内容を定め指導を行うものであり、障害の特性や児童生徒一人一人の教育的ニーズに十分配慮することが大切である。

なお、通級による指導については、単に学習の遅れを取り戻すための指導など、通級による指導とは異なる目的で指導を行うことができると解釈されることのないよう「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」とされている。つまり、指導内容について各教科の内容を取り扱う場合であっても、障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とする指導であることに留意する必要がある。

発達障害のある児童生徒は、学習や対人関係が上手くいかないことを感じていたり、注意や叱責が重なり、自分を否定的に捉えてしまったりして、行動改善につながらないだけでなく、自尊感情の低下、対人関係や生活面のストレス等により、反抗などの素行の問題あるいは不安やうつ症状を伴う二次的な障害につながるケースもある。このような状態を未然に防ぐためにも、対人関係に関する技能を習得するなかで、自分の特性に気づき、自分を認め、学習や生活をするうえで必要な支援を求めることができるようにすることが大切である。そのためには、通常の学級における各教科等の指導と通級による指導との関連を図り、日頃から教師間の連携に努めるとともに、通常の学級における必要な支援と環境調整を行うことが重要である。

指導に当たっては、障害特性に応じた環境の構造化や情報の調整、適切な教材の系統性に留意しつつ、まず今できることからの積み上げや般化を目指し、スモールステップでの指導を心掛けたい。そして、その児童生徒の心情に十分配慮し、自己受容や他者理解を進めつつ、本人の意欲化を図りながら指導することが大切である。特に教員との信頼関係の形成は不可欠である。

(2) 通常の学級における指導目標及び配慮事項

発達障害及びその可能性のある児童生徒の指導に当たっては、通常の学級において、必要に応じて適切な配慮をしつつ指導することが基本である。通常の学級における手立てとしては、本人の障害等の特性に応じた課題や環境への個別的な対応や配慮とともに、全ての児童生徒を対象にした分かりやすさや取り組みやすさへの配慮が必要である。障害のある児童生徒だけを特別視するのではなく、どの児童生徒も大切にしようとする教員の姿勢は、児童生徒一人一人がお互いを尊重し合い認め合える学級風土の基盤となる。

また、本人ができていることや努力しているところ、得意なことや意欲的に取り組んでいるところを把握し、肯定的な評価を意図的に言い、本人の努力や達成状況を認めていくことが大切である。

その上で、児童生徒の実態把握に努め、教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容の提供を行ったり、通級による指導における指導方法等を参考にしたりするとともに、チーム・ティーチングや個別指導、習熟の程度に応じた指導、教材・教具などの工夫を効果的に行うことが重要である。

特に、教員による観察や特別支援学級等での教育相談、専門的な検査の実施、校内委員会での個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成・評価については、関係職員・保護者による共通理解や定期的な情報交換に努めたい。

3 教育課程

(1) 通級指導教室での教育課程の編成

通級指導教室での指導は、特別の教育課程を編成して行う場合であり、その際は特別支援学校小学部・中学部の学習指導要領（自立活動）を参考とする。指導に当たっては、児童生徒の行動上の問題の把握だけでなく、詳しい情報収集のもとでの実態把握が重要となる。専門家からのアドバイス等、校内委員会で得た情報を有効に生かすとともに保護者や本人の教育的ニーズをよく聞き、在籍学級担任とも十分に連携しながら、個別の指導計画を作成する。

通級指導教室での指導を生かすためには、児童生徒が多くを過ごす在籍学級での支援も重要である。個別の指導計画をもとに通級指導教室と在籍学級での指導の連続性に留意する。（「第2章 II 通級による指導の運営」参照）

(2) 教育課程編成における週時程表の具体例

	月	火	水	木	金
1	A	A B	ABCD	I	A
2	B	C D	EFGH	J	B
3	C		小集団		
4	D	F		ABCD	
5	E	G		K	L/M
6		H			EFGH

児童生徒は、週時程表で決められた時間に個別指導を受けるが、児童生徒の障害特性に応じた課題や指導内容に応じて個別学習やペア学習、小集団での学習など、指導形態を工夫する。集中的な指導として、半日単位で小集団の学習をすることで、指導効果をねらうことも考えられる。

※A～Mは児童生徒を表す

この週時程表は一例であり、実際の作成に関しては、対象児童生徒の実態を把握し、個別の指導計画を明確にした上で作成すること。

標準指導時数については「第2章 II 通級による指導の運営」参照

(3) 自立活動の指導内容例

【健康の保持】

- ①個々の困難の要因を明らかにした上で、整理整頓の習慣を身に付けたり、清潔や衛生を保つことの必要性を理解できるようにしたりして、生活のリズムや生活習慣の形成を図る。
- ②自分の特性に気付き、自分を認め、生活する上で必要な支援を求められるようにする。

【心理的な安定】

- ①刺激を統制した環境で必要なことに意識を向け、自分に合った集中の仕方や課題への取り組み方、学習に落ち着いて参加する態度を身に付ける。
- ②得意なことを生かして課題をやり遂げ、自信をもたせたり、自分のよさに気付くことができるようにしたりする。

【人間関係の形成】

- ①相手の言葉や表情などから、立場や考えを推測し、他者と関わる際の具体的な方法を身に付ける。

②日常よく使われる言葉の意味の理解や意味が分からないときの尋ね方を少人数グループで学習する。
【環境の把握】 ①理解しやすい学習方法を積極的に取り入れ、不得意なことを少しずつ改善する。 ②抽象的な表現、順序や時間、量の概念等を視覚的に捉えられるようにしたり、言葉と関連付けたりして基礎的な概念の形成を図る。
【身体の動き】 ①日常生活の基本となる姿勢保持や基本動作の改善及び習得をする。 ②ＩＣＴ機器などの使いやすい用具を用いて、書字や描画に取り組む。
【コミュニケーション】 ①実体験、写真等と言葉の意味を結び付け、ＩＣＴ機器等や見る力、聴く力を活用しながら言語の概念を形成する。 ②分からないときに聞き返す方法や相手の表情に注目する態度を身に付けることで、状況に応じたコミュニケーションができるようにする。

4 合理的配慮の観点例

(1) 学習障害のある児童生徒の教育における合理的配慮の観点

①教育内容・方法

①－１ 教育内容

①－１－１ 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

読み書きや計算等に関して苦手なことを本人の認知特性を考慮しながらできるようにする、別の方法で代替する、他の能力で補完するなどの配慮をして指導を行う（文字の形を言語化することによって識別しやすくする、パソコン、タブレット端末、デジタルカメラ等の使用、口頭試問による評価等）。

また、評価に関しては、本質的なことについて評価するよう努める（算数のテストで答えの単位の漢字が間違っていたとしても減点対象としない等）。

①－１－２ 学習内容の変更・調整

「読む」「書く」等の特定の学習活動への参加や、特定の学習内容を習得することが難しい場合、基礎的な内容の習得を確実にすることを重視した学習内容の変更・調整を行う。（習熟のための時間を別に設定、軽重をつけた学習内容の配分等）

①－２ 教育方法

①－２－１ 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

読み書きに困難さが見られる場合、本人の特性に合わせた情報や教材の提供、活用方法などの配慮を行う（文章を読みやすくするために体裁を変える、拡大文字を用いた資料、振り仮名をつける、音声やコンピュータの読み上げ、聴覚情報を併用して伝える等）。

①－２－２ 学習機会や体験の確保

身体感覚の発達を促すために、身体を使うような活動を取り入れるなどの配慮を行う（体を大きく使った活動、様々な感覚を同時に使った活動等）。

また、活動内容を分かりやすく説明して安心して参加できるようにする。

①－２－３ 心理面・健康面の配慮

苦手な学習があることで、自尊感情が低下している場合には、成功体験を積みせ、教職員や友達、保護者から認められたりする場面を積極的に設ける（文章を理解すること等に時間がかかることを踏まえた時間延長、必要な学習活動に重点的な時間配分、音読箇所を予告し練習する時間を保障する、互いの違いを認め合うような受容的な学級の雰囲気作り、困ったときに相談できる人や場所の確保等）。

②支援体制

②－１ 専門性のある指導体制の整備

特別支援学校や発達障害者支援センター、教育相談担当部署等の外部専門家からの助言等を生かし、指導の充実を図る。また、通級による指導等学校内の資源の有効活用を図る（通常の学級担任が通級による指導の様子を参観する等）。

②－２ 子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

努力によっても克服しがたい困難があること、努力が足りないわけではないこと、方法を工夫することによって能力が発揮できること、一方で、誰しも得意なことや不得意なことがあること等について、周囲の子供、教職員、保護者への理解啓発に努める。

②－３ 災害時等の支援体制の整備

指示内容を素早く理解し、記憶することや、掲示物を読んで避難経路を理解することが難しい場合等を踏まえた避難訓練に取り組む（具体的で分かりやすい説明、不安感を持たずに行動ができるような避難訓練の継続、避難に関する注意書きに振り仮名を振る等）。

③施設・設備

③－１ 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮

類似した情報が混在していると、必要な情報を選択することが困難になるため、不要な情報を隠したり、必要な情報だけが届くようにしたりできるように校内の環境を整備する（余分な物を覆うカーテンの設置、視覚的に分かりやすいような表示等）。

(2) 注意欠陥多動性障害のある児童生徒の教育における合理的配慮の観点

①教育内容・方法

①－１ 教育内容

①－１－１ 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

行動を最後までやり遂げることが困難な場合には、途中で忘れないように工夫したり、別の方法で補ったりするなどの配慮をして指導を行う（物品の管理方法の工夫、メモの使用等）。

①－１－２ 学習内容の変更・調整

注意の集中を持続することが苦手であることを考慮した学習内容の変更・調整を行う（学習内容を分割して適切な量にする等）。

①－２ 教育方法

①－２－１ 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

聞き逃しや見逃し、書類の紛失等が多い場合には伝達する情報を整理して提供する（提出物の整理整頓・精選、近づいて目を合わせての指示、メモ等の視覚情報の活用、静かで集中できる環境づくり等）。

①－２－２ 学習機会や体験の確保

好きなものと関連付けるなど興味や関心がもてるように学習活動の導入を工夫し、危険防止策を講じた上で本人が直接参加できる体験学習を取り入れるなどの配慮を行う。

①－２－３ 心理面・健康面の配慮

活動に持続的に取り組むことが難しく、また不注意による紛失等の失敗や衝動的な行動が多いので、成功体験を増やすことで、友達から認められる機会の増加に努める（十分な活動のための時間の確保、物品管理のための棚等の準備、良い面を認め合えるような受容的な学級の雰囲気作り、感情のコントロール方法の指導、困ったときに相談できる人や場所の確保等）。

②支援体制

②－１ 専門性のある指導体制の整備

特別支援学校や発達障害者支援センター、教育相談担当部署等の外部専門家からの助言等を生かし、指導の充実を図る。また、通級による指導等学校内の資源の有効活用を図る。

②－２ 子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

不適切と受け止められやすい行動についても、本人なりの理由があることや、生まれつきの特性によること、危険な行動等の安全な制止、防止の方策等について、周囲の子供、教職員、保護者への理解啓発に努める。

②－３ 災害時等の支援体制の整備

落ち着きを失ったり、指示の途中で動いたりする傾向を踏まえた、避難訓練に取り組む（項目を絞った短時間での避

難指示、行動を過度に規制しない範囲で見守りやパニックの予防等）。

③施設・設備

③－１ 発達、障害の状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

注意集中が難しいことや衝動的に行動してしまうこと、落ち着きを取り戻す場所が必要なこと等を考慮した施設・設備を整備する（余分なものを覆うカーテンの設置、照明器具等の防護対策、危険な場所等の危険防止柵の設置、静かな小部屋の設置等）。

③－２ 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

災害等発生後、避難場所において落ち着きを取り戻す場所が必要なことを考慮した静かな小空間等を確保する。

５ 指導の実際

（１） 指導内容と指導形態

① 教科別の指導内容及び指導上の配慮事項（例）

個々の児童生徒によって、学習活動を行う場合に生じる困難さが異なることに留意し、個々の児童生徒の困難さに応じた指導内容や指導方法を工夫することが大切である。

以下は小学校・中学校学習指導要領解説各教科編の「指導計画の作成と内容の取扱い」より引用。

国語	【文章を目で追いながら音読することが困難な場合】 ア 文を指等で押さえながら読む。 イ 行間を空けた拡大コピーや分かち書きされたものを用意する。 ウ 読む部分だけが見える自助具（スリット等）を活用する。 【自分の立場以外の視点で考えたり他者の感情を理解したりするのが困難な場合】 ア 生活経験に関する例文を示し、行動や会話文の気持ちに気付かせる。 イ 気持ちの移り変わりが分かるキーワードを示し、気持ちの変化を図や矢印などで視覚的に分かるように示してから言葉で表現させる。 【比較的長い文章を書くなど、一定量の文字を書くことが困難な場合】 手書きだけではなくＩＣＴ機器を使って文章を書くことができるようにする。 【発表や人前で話すことへの不安を抱いている場合】 ア 紙やホワイトボードに書いたものを提示する。 イ ＩＣＴ機器を活用して発表するなど、多様な表現方法が選択できるようにする。
社会	【地図等の資料から必要な情報を見付け出したり、読み取ったりすることが困難な場合】 ア 地図等の情報を拡大する。 イ 見る範囲を限定するなどして、掲載されている情報を精選し、視点を明確にする。 【情報収集や考察、まとめの場面で考える際の視点が定まらない場合】 見本を示したワークシートを作成する。
算数 ／ 数学	【「商」「等しい」など抽象度の高い言葉の理解が困難な場合】 ア 具体的にイメージがもてるよう興味・関心や生活経験に関連の深い題材を取り上げる。 イ 既習の言葉や分かる言葉に置き換える。 【文章を読み数量の関係を式に表すことが難しい場合】 ア 経験や興味のある題材を取り上げる。 イ 場面について具体物を用いて動作化させる。 ウ 必要な情報に注目できるよう文章を部分ごとに示したり、図式化したりする。 【空間図形のもつ性質を理解することが難しい場合】 ア 位置関係をイメージできるように、立体模型で特徴のある部分を触らせる。 イ 言葉で特徴を説明し、展開図等と見比べて位置関係を把握する。

理科	【実験の手順や方法の理解が困難であったり、見通しがもてなかったりする場合】 ア 実験の目的を明示する。 イ 実験の手順や方法を視覚的に表したプリント等を掲示したり、配付したりする。 【事物・現象について時間をかけて観察することが難しい場合】 ア 観察するポイントを示す。 イ ICT教材を活用する。
生活	【言葉での説明や指示だけでは、安全に気を付けることが難しい場合】 説明や意味を理解し、なぜ危険なのかをイメージできるよう、体験的な事前学習を行うようにする。 【経験を文章にしたり、考えをまとめたりすることが困難な場合】 ア 考える項目や順序を示したプリントを準備する。 イ 考えたことを言葉や動作で表現してから文章に書くようにする。
外国語	【音声を聞き取ることが難しい場合】 ア 外国語と日本語の音声やリズムの違いに気付くことができるようリズムやイントネーションを教員が手拍子を打つ。 イ 音の強弱について手を上下に動かして表す。 【読む手掛かりをつかんだり、細部に注意を向けたりするのが難しい場合】 ア 文字の字体をそろえたり、線上に文字を書いたりする。 イ 語彙・表現等のカードは黒板の貼る位置や順番等に配慮する。 【明確な規則にこだわって強い不安や抵抗感を抱いてしまう場合】 ア その場で発音することを求めず安心して取り組めるようにする。 イ 似た規則の語を選んで扱うことで安心して発音できるようにする。
音楽	【音楽を形づくっている要素（リズム、速度等）の聴き取りが難しい場合】 音楽に合わせて一緒に拍を打ったり体を動かしたりするなどして、要素の表れ方を視覚化、動作化する。 【楽譜の情報量が多く、どこに注目したらよいのか混乱しやすい場合】 ア 拡大楽譜を用いて色分けする。 イ リズムや旋律を部分的に取り出してカードにするなど、視覚的に情報を整理する。
図画 工作 ／ 美術	【変化を見分けたり、微妙な違いを感じ取ったりすることが難しい場合】 ア 造形的な特徴を理解し、技能を習得するように、経験や実態を考慮して、特徴が分かりやすいものを例示する。 イ 多様な材料や用具を用意したり、種類や数を絞ったりする。 【形や色などの特徴を捉えることや、自分のイメージをもつことが難しい場合】 自分や友人の感じたことや考えたことを言葉にする場を設定する。
家庭 ／ 技術・ 家庭	【周囲の状況に気が散りやすく、加工用の工具や機器を安全に使用することが難しい場合】 ア 個別の対応ができるような作業スペースや作業時間を確保する。 イ 作業を補助するジグを用いる。 【グループで活動することが難しい場合】 ア 協力する具体的な内容を明確にして役割分担する。 イ 役割が実行できたかを振り返る。
体育 ／ 保健 体育	【複雑な動きや用具の操作等が難しい場合】 ア 動きを視覚的又は言語情報に変更したり、簡素化したりして提示する。 イ 動かす体の部位を意識させる。 ウ 操作が易しい用具の使用や大きさを工夫する。 【勝ち負けや記録にこだわり過ぎて、感情をコントロールすることが難しい場合】

	ア 事前に活動の見通しを立てる。 イ 勝ったときや負けたとき等の感情の表し方について確認する。 【保健の学習で実習などの学習活動に参加することが難しい場合】 ア 手順や方法を視覚的に示す。 イ 一つ一つの技能を個別に指導する。
特別の 教科 道徳	【文字や文章による教材の理解に困難がある場合】 ア 教材の内容が理解しやすくなるように、視覚に訴えるもので提示する。 イ 体感的に心情をもつことができるように、体験を通して学習する。 【相手の気持ちを想像することが難しい場合】 ア 相手の気持ちを想像し、他者の心情を理解できるように、動作化、劇化する。 イ 具体的な場面に即した友達や教師の発言（具体的な台詞）表情（演技・写真・絵）を取り上げる。

② 領域別の指導内容及び指導上の配慮事項

総合的 な学習 の時間	【様々な事象を調べたり、得られた情報をまとめたりすることに困難がある場合】 着目する点や調べる内容、まとめる手順や調べ方について具体的に提示する。 【学習の振り返りが難しい場合】 学習してきた場面を想起しやすいように、学習してきた内容を文章やイラスト、写真等で視覚的に示すなど思い出す手掛かりが得られるようにする。
特別 活動	【相手の気持ちを察したり、理解したりすることが苦手な場合】 ア 役割を交代して相手の気持ちを考えたり、相手の意図を理解しやすい場面に置き換えたりする。 イ イラスト等を活用し視覚的に表す。 【学校行事等に対し不安や戸惑いがある場合】 ア 見通しがもてるよう活動のねらいや内容、役割（得意なこと）分担を視覚化し、理解しやすい方法で事前指導を行う。 イ 周囲の児童生徒に協力を依頼しておく。

③ 指導体制と指導の実施

児童生徒の実態によって、指導体制は次のような段階が想定される。各学校の人的配置や物的・空間的・時間的環境整備にもよるが、一人一人の教育的ニーズに応じて、各段階の対応ができる限り可能となる校内支援体制を整える必要がある。指導の実施に当たっては、「通級による指導」と在籍学級での指導・支援等の関連、それぞれの担当者の役割分担を明確にして取り組むことが重要である。そのために、双方の授業を参観したり、ティーム・ティーチングとして直接授業に参加するなどの取組をしたりしながら情報交換に努める。

【指導の場と役割・支援について】

指導の場と役割	段階	指導・支援体制	指導・支援の内容
【通常の学級】 ○指導内容 ・「できる、分かる」を実感する ・集団の中で認められる体験をする（得意なことに打ち込む、伸ばす） ・通級指導教室で学んだことを生かす（社会性） ○通常の学級担任の役割 ・環境調整、教材教具等の工夫をする ・意図的に個を生かす場を設定する ・周りの児童生徒の理解を促す ・一人一人が大切にされる学級風土をつくる	(a) 学級 ・ 学年	・担任による対応のほか、学年や教科担当での対応	・刺激の制御等教室環境の整備、座席、グループ編成の配慮、補助等の対応、教材教具、指示・板書の工夫
	(b) T・T等	・担任以外の職員を活用した少人数指導、ティーム・ティーチング	・集団での学習活動に適應できるようにする支援（説明の個別化、個に応じた教材、他児との関係調整、自己への気付きを促す、情報収集、突発的な個別対応）

・通級指導教室担当者や特別支援教育コーディネーターと情報を共有し、個別的教育支援計画及び個別の指導計画を作成、修正する ・保護者との連携を図る	(c) 個別 支援	・担任などによる朝学習・放課後等を活用した別室指導	・必要な教科・領域についての実態に応じた個別、小集団指導
【通級による指導】 ○指導内容 ・自分に関する気付きを高める（自分の得意なことや、苦手を補う方法を知る） ・セルフコントロールする力をつける ・ソーシャルスキルを学ぶ ・クールダウン、振り返りの場を用意する ・得意なことに打ち込む、伸ばす ・教育的ニーズに応じた内容を学びやすい方法で学ぶ、身に付ける ○通級による指導担当者の役割 ・通常の学級担任との共通理解、個別的教育支援計画および個別の指導計画について共有する ・通級による指導の記録簿を作成する ・通常の学級での行動観察をする ・通常の学級に在籍する児童の支援をする ・保護者との連携を図る	(d) 通級 指導 教室	・特別な教育課程による指導（通級指導教室と通常の学級でのそれぞれの担当者との連携による指導・支援）	・個別の指導計画に基づく通級指導教室と通常の学級での指導・支援（各教科等の指導とともに、障害に起因する学習や生活上の困難を改善克服するために必要な個別又は小集団による指導・支援）
○校内委員会での検討（個別的教育支援計画および個別の指導計画、支援体制等） ○保護者との連携、支援の共通理解 ○校外の関係機関との連携（特別支援アドバイザーの活用、市町村教育委員会の巡回相談や専門家チームの活用、特別支援学校のセンター的機能の活用）			

（２）具体的な取組

① 指導計画の作成

ア 気付きから指導へ

発達障害は見えにくい障害のため、特別の支援を必要とする児童生徒のつまずきや困難な状況を早期に発見するためには、児童生徒が示す様々なサインに気付き、見逃さないことが大切である。

○児童生徒の困っている状況から （例）ノートを書くときに時間がかかる。

○指導上の困難から （例）授業中、たびたび座席を離れて立ち歩いてしまう。

○保護者相談から （例）翌日の学習準備ができず、何でもカバンに詰め込む。

イ 多角的、総合的な実態把握

発達障害のある児童生徒の教育的ニーズは多様であることから、一人一人の実態把握を単に行動上の問題把握のみならず、教科学習や対人関係の状況、学校生活への適応状況等、様々な観点から行うことが必要である。

問題の背景を正しく捉えるためには、客観的にその状態を示す情報として、諸検査結果、保護者のニーズ、関係機関等からの情報も併せて指導に生かせる情報等の収集を行い、校内委員会等で多角的、総合的に分析する。

【実態把握の領域（例）】

	領 域	方 法
1	基本情報（課題の概要、保護者及び本人のニーズ、通常の学級の担任からの情報等）	関係者からの聴取、行動観察
2	背景的情報（家庭環境、生育歴、既往歴等）	
3	全般的な知的水準諸検査、行動観察	諸検査、行動観察 （第3章X「アセスメントに利用される諸検査等」参照）
4	認知の状況（同時処理・継次処理）（言語理解・知覚統合・注意記憶、処理速度等）	
5	学習面の状況（聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する）	
6	行動、情緒面の状況（不注意、多動、衝動性、情緒の安定性）	行動観察、関係者からの聴取、 行動チェックリスト、諸検査等
7	対人関係、社会性の特徴（他者への関心、関わり方、共感性、常識的な判断、集団参加、役割の遂行、コミュニケーションの特徴、こだわり等）	
8	日常生活面の特性（身辺処理、生活習慣等）	関係者からの聴取、行動観察、諸検査等
9	運動面の特性（粗大運動、微細運動）	

ウ 具体的な実態把握と支援の手立て

困難さの背景にある要因を明らかにした上で、目標や支援を考えていくことが大切である。また、「授業に集中できない」という実態であっても、実際は、場面、相手、課題内容、支援の質や量によって集中の度合いは異なるはずである。どのような状況による現れの差異なのかを把握することで具体的な支援策が導き出しやすくなる。「どこまでならできるか」「どのようにすれば取り組みやすくなるか」という情報も支援の重要な手掛かりとなる。

学習や生活での様子	推測できるつまずきの要因 ※重複することも考えられる	支援の手立て（例）	
		個別的な対応	学級の中での配慮
指示を理解することが難しい	・注意を持続することが難しい ・聞いた内容の理解が難しい ・聞いた内容を記憶することが難しい	・視線を合わせたり、名前を呼んだりして注意を引きながら話す ・絵や文字等で視覚的に確認できるようにする ・具体的に指示する（指示は一つずつ）	・短く、はっきり、ゆっくり話す ・順を追って指示内容を板書する
筋道を立てて話すことが難しい	・記憶することが難しい ・文を構成することが難しい	・実物、写真、絵を見せて話す ・「いつ」「どこで」などの項目に沿って話す	・適切な言葉を補いながら、話を促す
文字を正確に書くことが難しい	・形を正確に捉えることが難しい ・形を記憶することが難しい ・目と手の協応が難しい	・文字の成り立ち等の付加的情報を指導したり、ポイントを声に出したりしながらなぞるようにする ・パーツに分けたり、文字に意味付けをしたりする ・使いやすい道具やICT機器を使用する	・大きいマス目や罫線のある用紙を選択できるようにする ・ワークシートを活用する
指示に従い課題を最後までやるのが難しい	・指示の内容を理解することが難しい ・取り組み方が分からない ・集中できる時間が短い	・具体的に指示する（指示は一つずつ） ・分からない時、助けを求める方法（手を挙げる、ヘルプカードを使うなど）を指導する ・個別に注意喚起し集中できるようにする ・課題の内容、活動の量を工夫する	・できたところまでを評価する ・授業のメリハリをつける

集団の中に入ることが難しい	・あいまいな状況で何をすればいいかわからない ・活動の見通しをもつことが難しい ・わからないことを聞くことが難しい	・グループを編成する際、メンバーに留意する ・活動内容や手順を書いて示す ・わからないことや聞きたいことがあったときは手を上げるよう指導する	・活動内容や手順を板書する ・特性を踏まえて役割を分担し、役割を明確にする
---------------	---	--	--

エ 個別の指導計画の作成と指導の実施・評価

<作成上の留意点>

○将来を見通した重点課題・優先内容の選定

困難な状況が複数の領域に渡る場合、目標も多岐に渡り、数多くなりがちである。将来の生活を見通した上で「今、何が課題となるか」ということを本人・保護者とも十分に検討した上で、重点課題を選定し、長期的な展望のもとに現状の優先順位を決定する必要がある。

○困難さの背景に応じた目標の設定

実態の把握に基づき個別の指導計画を作成するが、単に困難な状況を解消することを目標とするのではなく、困難さの背景に応じた目標となるように内容を吟味する必要がある。

○達成可能で、明確に評価できる具体的な目標設定

例えば「授業に集中して取り組む」という目標を設定しても、集中するのが困難という障害特性から起こっている状況であれば、短期間で他の児童生徒と同じ水準を求めても成果は上がらない。結果、教員はもとより、本人にも失望感のみが残ることが予想される。目標を設定する場合は、現時点の実態に応じ、スモールステップを組み、達成可能な具体的な行動目標を設定する。（例：10分間、自席で学習に取り組む）

○口頭による指示以外の分かりやすい支援方法の工夫

手立てを考える際、その場での口頭の指示「～できるように助言する」だけでなく、児童生徒自身がより主体的に取り組めるよう事前に本人との話し合い、「約束したことを書き出しておく」「活動の場を分かるように指定する」「手順メモを用意する」等、その場で見ただけで分かる、使えるような支援方法を工夫する。

○集団の規模の大きさや質による編成を工夫する

指導目標によっては、個別、小集団、大集団（通常の学級）等の形態を工夫する。特に、ソーシャルスキルの獲得に関する学習では、ねらいに応じて集団の質（適切なモデルとなる児童生徒を含んだ集団構成や同じような目標をもつ児童生徒の集団構成等）に留意しながら、学びの効果を考える。

○自分の特性や長所を正しく理解するための工夫

多くの時間を通常の学級で過ごすため、とすると、「他の児童と同じように学習できること、同じように活動できること」を求めることがある。セルフコントロールする力を高めて集団に適応することは社会生活を送る上で重要なことではあるが、自分の長所を伸ばし、好きな活動に打ち込める場や時間を確保しつつ、「みんなと違う自分」や「自分の長所」を知り、自分に合った方法（方略）で学習や生活ができるよう指導・支援を工夫する必要がある。

<評価・改善>

○個別の指導計画の評価にあたっては、児童生徒の変容を学校・家庭両面で把握する。そして、今、何ができているのか、次はどのように学習すればいいのか、保護者と共通理解を図ることが重要である。

○個別の指導計画の評価・改善のためには学校全体の特別支援教育に関する評価も重要である。支援体制や保護者、地域への情報発信、関係機関との連携等、学校の取組進捗状況をチェックし学校全体の支援体制の改善が個別の指導計画の評価・改善に直接関わってくる。【第1章Ⅱ「学校の取組進捗状況チェックリスト」参照】

例 個別的教育支援計画（プロフィール）

△年 △月 作成 No.

児童氏名	学年 3 年	担任氏名	担当者氏名
保護者の願い（合理的配慮等）	家庭・地域		・通級担当（ ）
・ルールを守って、勉強や集団生活ができるようになってほしい。 ・計画の変更を事前に連絡してほしい。	・家族構成 ・放課後は学童保育で過ごす。（担当： ） ・宿題は嫌がるが、手伝いは進んで行く。		・特別支援 Co（ ） ・□□センター（担当： ） ・○病院児童精神科（担当： ）
通常の学級担任の願い	生育歴（乳幼児期の様子・既往症も含む）		
・学習に集中して取り組めるようになってほしい。 ・感情をコントロールして集団活動に参加できるようになってほしい。	・4歳から幼稚園に就園。 ・幼稚園では、教室にいられないことが多かった。言葉での指示が通らないことがあった。		
学習	・注意が向いた状態で、個別に説明すると内容を理解することができる。一斉の指示の聞き逃しや聞き間違いが多い。 ・自分の考えを順序立てて話すことが苦手で、身振りなどを加えながら言葉を補おうとする。 ・平仮名の読み書きができるが、漢字は、編やつくり等に誤りが見られる。 ・筆算は学年相応の計算力がある。繰り上がり、繰り下がりのある暗算は難しい。		
行動・情緒	・同じ活動が続くと、学習以外の事に注意が向き、手いたずらをしたり、離席したりすることが多い。 ・約束が果たされなかったり自分が納得できなかったりすると、言動が粗暴になり、気持ちが回復するまでに時間がかかる。落ち着くと他者の気持ちを理解したり、自分の誤解に気づいたりすることができる。 ・時間の切り替えが苦手で、特に、文字を書いたり話し合ったりする学習活動に参加することが難しい。		
対人関係 社会性	・一部の友達と行動を共にすることを好む。 ・掃除、給食当番は、担当する活動を確認することで役割を果たすことができる。 ・授業中、他児に話しかけ、授業に関係のない物を気にして課題に取り組まないことがあるが、文字を書く以外の作業や活動のある時間は課題に取り組み、参加することができる。		
本人周囲 の気付き	・国語（特に漢字の書き取り）は苦手という意識がある。注意を受けたり、自分の思うようにできなかったりする時は、「どうせ自分なんか。」と投げやりな態度をとることが多い。		
日常生活	・机上、身の回りに所持品が落ちていることが多い。忘れ物が多い。		
運動	・速く走ることができ、ボール投げも好きである。縄跳びや鉄棒は苦手である。 ・はさみの使い方などから特に不器用さはうかがわれないが、鉛筆の持ち方に特徴がある。		
興味関心・ 生かせる点	・算数に関心があり、授業参加態度に意欲がうかがわれる。 ・動きのあるポーズで表情豊かな人物画を描ける。想像力があり、個性的な発想の造形物を作ることができる。 ・困っている人に気付くと、心配する言葉をかけたり、自分の物を貸してあげたり、思いやりがある。		

支援の方向性

支援の 目標	・学習に集中できる時間を増やし、苦手なことにも取り組むことができる。 ・自分の持ち物の管理と整理整頓をすることができる。
合理的配慮を含む 支援の 内容	①－1－2 学習内容の変更・調整 ・書く量を減らし、本人の負担にならない程度の量に調整する。 ①－2－1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 ・使用する教材の漢字には読み仮名をつける。写真や絵、図などの視覚情報も提示する。 ②－1 専門性のある指導体制の整備 ・通級指導教室と連携し、注意・集中力を高める指導の充実を図る。
評価	○支援の目標の評価 ○合理的配慮を含む支援の内容の評価

確認欄

このシートの情報を支援関係者と共有することに同意します。

年 月 日

保護者氏名 _____

このシートの情報を進学先等に引き継ぐことに同意します。

年 月 日

保護者氏名 _____

個別の指導計画（作成例）

△年 △月 作成

No.

児童氏名		学年 3 年	指導開始 ○年 ○月 ○日	担当者氏名
指導方針		指導時間 週 3 日 3 時間		
○余分な刺激を取り除き、情報量を調節し、注意を喚起すること等により、集中しやすい状況をつくる。				
○視覚的な資料等を活用し、理解のしやすさと記憶を補いながら、見通しをもって意欲的に取り組めるようにする。				
○視覚的・運動的（動作・操作など）手掛かりや関連性を重視した学習法による漢字の習得、構文力の向上を図る。				
○学級の役に立つ役割と仕事の遂行等を通じて、自尊感情を高められるようにする。				
○自分の感情や行動に関する気付きを高め、感情の状態に応じた適切な対処方法を活用できるようにする。				
長期目標			通常の学級・家庭での配慮	
生活	①使った物を所定の場所にしまうことができる。 ②リストに記入された物を忘れずに準備することができる。		・整頓された状態の写真や絵カードを掲示する。 ・持ち物リスト等の確認を支援する。	
学習	③話し手の方に視線を向けて、注意して聞くことができる。 ④1年生までの漢字が書け、2年生までの漢字が読める。 ⑤自分の考えを相手が分かるように話したり、書いたりできる。		・名前を呼んで注意が向いてから話す。 ・部分的に合っている場合はそのことを評価する。 ・言葉や図を補いながら聞き、伝えようとする意欲を失わせないようにする。	
行動・情緒	⑥予定の時刻になったら、活動を切り替えることができる。 ⑦納得できなかったり、苛立ってきたりしたら、教師に伝える。		・切り替えにくい活動は、事前に約束、予告する。 ・成功体験も含めて、振り返りの話し合いをする。	
社会性・対人関係	⑧苦手とする教科でも、学習活動に参加し、課題に取り組む。		・得意な算数や図工で、評価される、他児を支援できる場面を設定する。	
自己理解	⑨自分の気持ちの変化に気付くことができる。 ⑩自分の長所を一つ言うことができる。		・努力していること、がんばっていることを認め、称賛する。	
長期目標との関連	短期目標	手立て 無印：共通 （通）：通級指導教室 （在）：在籍学級		評価
①	・声をかけられたら使った物を所定の場所にしまうことができる。	・使った物を片付ける時間を確保する。 ・片付ける場所に品物のマークを付ける。		
③	・注意を向けて、内容の正誤を聞き取ることができる。	・音声教材で練習し、内容を徐々に増やす。（通） ・絵や動作等を示し、話の内容に注意を向け易くする。		
④	・1年生までの漢字が読める。 ・1年生までの漢字が書ける。	・絵カードを使って、意味を確認し、見ながら練習する。（通） ・意味の関連性のある漢字を分類し、グループで覚える。（通） ・文脈から予想して読む練習をする。（通） ・間違い探しや部首の組み立てをする。（通） ・書き順が間違っていない、形が正しいことを評価する。（在）		
⑤	・「いつ、どこで、だれが、何を、どのようにしたか」の枠に沿って話すことができる。	・1枚の状況絵と、話の枠組みに沿って分解した絵を活用して話す練習をし、枠組みを（絵）→（文字）→（□）と徐々に減らす（通） ・語彙の定着のために、動作化等を行う。		
⑦⑨	・自分の気持ちの状態を表すカードを選ぶことができる。 ・約束した対処法に応じることができる。	・自分の気持ちの状態について状況絵、表情絵などを見ながら話し合い、レベル分けする。（通） ・表情や雰囲気の変化に気づいたら、教師からカードを提示し、選ばせたり、約束しておいた対処法に誘ったりする。（在）		

この個別の指導計画は一例であり、実際の作成に際しては、対象児童生徒の実態等を把握し、具体的な取組を柔軟に工夫して作成すること。

<引用・参考文献>

- 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～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～（文部科学省）平成 29 年 3 月
- 小学校学習指導要領解説、中学校学習指導要領解説（文部科学省）平成 29 年 7 月
- 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）（文部科学省）平成 30 年 3 月
- 特別支援教育の基礎・基本 2020（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）令和 2 年 6 月
- 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（文部科学省）令和 3 年 6 月
- 学びの困難さに対する指導の手立て集（千葉県・千葉市教育委員会）令和 4 年 3 月