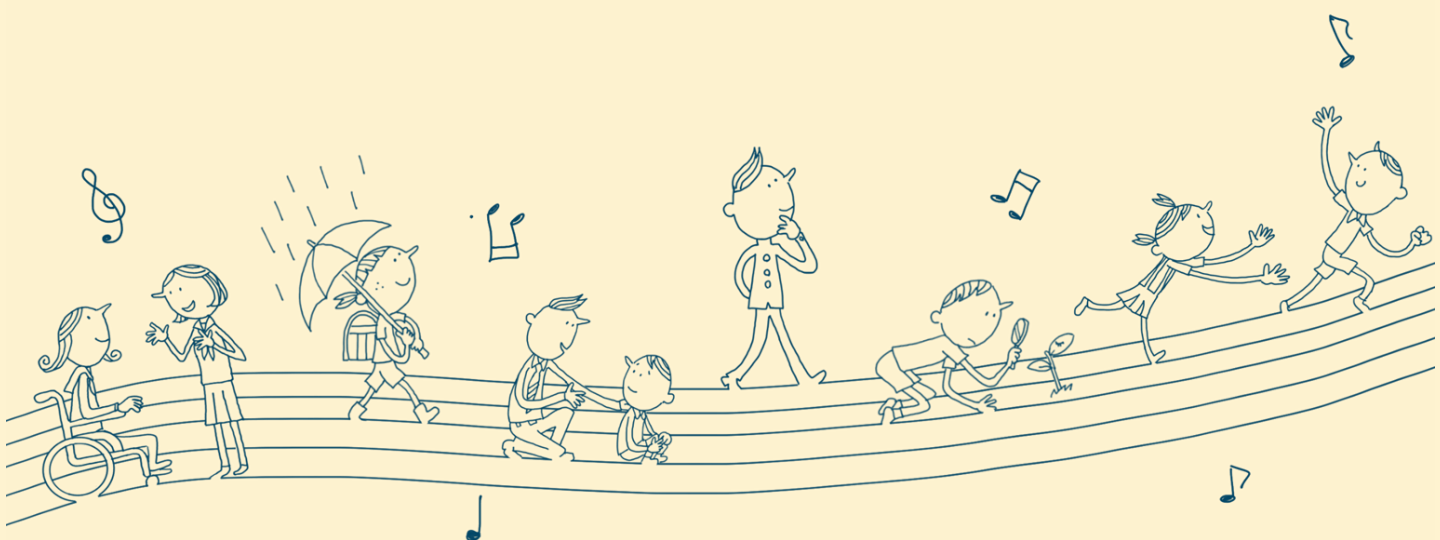


すべての教員のための

特別支援教育ハンドブック



令和7年3月

香川県教育委員会事務局 特別支援教育課

はじめに

平成 22 年 3 月に初版を発行しました『特別支援教育ハンドブック』の改訂を、この度行うこととしました。平成 27 年、令和 2 年に続き、3 度目の改訂となります。

平成 22 年の初版の発行以降、15 年を経過しましたが、特別支援教育が社会全体の中で果たす役割は、益々その重要性を増しています。初版のこのページにおいて、特別支援教育の対象となる児童生徒数の増加について触れられていますが、特別支援教育に対する保護者等の理解や認識の深まりにより、その傾向は令和となった現在においてより一層進んでいます。

文部科学省の令和 5 年 5 月 1 日現在の全国集計によると、義務教育段階の全児童生徒数は約 941 万人で、直近 10 年間で約 1 割減少している一方で、特別支援学級の在籍者数は平成 25 年度比で 2.1 倍に、通級による指導を受けている児童生徒は 2.3 倍に、特別支援学校の在籍者数は 1.3 倍に増えており、特別支援教育の対象となる児童生徒の増加が顕著に表れています。

全国のこの傾向は、本県においても同様です。令和 6 年 5 月 1 日現在の集計では、義務教育段階の全児童生徒数は約 6 万 9 千人で、10 年前の平成 26 年に比べると約 1 万 3 千人減少していますが、特別支援学級の在籍者は、平成 26 年度比で約 2.1 倍に、通級による指導を受けている児童生徒は約 1.9 倍に、特別支援学校の在籍者は約 1.05 倍に増えています。本県においても特別支援教育の対象となる児童生徒は増加しています。

また、令和 4 年 12 月に公表された文部科学省が行った「通常の学級に在籍す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」結果では、通常の学級に在籍し学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合は、小・中学校において推定値 8.8%、高等学校においては推定値 2.2%となっており、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可能性が示されました。

つまり、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校を問わず、全ての学級に特別な支援を必要とする児童生徒がいることを前提に、多様性を尊重した学級経営や、分かりやすい授業を行うことが、これまで以上に求められています。

今回の改訂では、最新の状況や法律等を踏まえて内容を修正するとともに、全ての教員が特別支援教育に主体的に取り組むために必要な情報を充実させることに努めました。特に、以下の 3 点については、今回の改訂で重点を置いて見直しを行ったところです。

- ・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、それぞれの多様な学びの場ごとの留意点についての説明内容を充実
- ・学校内における特別支援教育の推進役である特別支援教育コーディネーターの項目を新たに章立て
- ・令和 3 年 6 月に成立した「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」を踏まえ、学校における医療的ケアの項目を新たに追加

特別支援教育の充実が、子供たちの個別最適な学びの充実につながります。本書が活用され、子供たちのニーズに応じた教育的支援に役立つよう願っています。

令和 7 年 3 月

香川県教育委員会事務局

特別支援教育課長 笠井幸博

目次

■ はじめに

1 全ての園・学校、全ての学級で行う特別支援教育

(1) 特別支援教育の基本的な考え方

① 全ての園・学校、全ての学級で行う特別支援教育

② インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の方向性

◆特別支援教育マスター指標

(2) 多様な学びの場

① 通常の学級

② 通級による指導

③ 特別支援学級

④ 特別支援学校

(3) 交流及び共同学習の推進

① 交流及び共同学習の意義

② 交流及び共同学習の形態

③ 交流及び共同学習の推進に当たって

(4) 合理的配慮

① 合理的配慮の背景

② 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の方向性

③ 合理的配慮と基礎的環境整備の関係

④ 合理的配慮とは

⑤ 合理的配慮の観点

(5) 学校における医療的ケア

① 学校における医療的ケアの意義と基本的な考え方

② 医療的ケアが必要な児童生徒の「教育の場」

③ 学校における実施体制

④ 個別の教育支援計画の活用

⑤ 学校における医療的ケアの実施に当たっての役割分担

⑥ 学校における医療的ケアの例

2 適切な理解と指導のために

(1) 視覚障害

(2) 聴覚障害

(3) 知的障害

(4) 肢体不自由

(5) 病弱・身体虚弱

(6) 言語障害

(7) 自閉症

(8) 情緒障害

(9) 学習障害（LD）

(10) 注意欠陥多動性障害（ADHD）

3 通級による指導担当者のために

(1) 通級による指導の対象者と指導の内容

① 言語障害

② 弱視

③ 難聴

④ LD、ADHD等

(2) 教育課程の編成

① 小・中学校

② 高等学校

③ 自立活動

(3) 通級による指導担当者の1年(例)

(4) 通級指導教室に関する調査

4 特別支援学級担任のために

(1) 特別支援学級の対象者について

① 弱視特別支援学級

② 難聴特別支援学級

③ 知的障害特別支援学級

④ 肢体不自由特別支援学級

⑤ 病弱・身体虚弱特別支援学級

⑥ 自閉症・情緒障害特別支援学級

(2) 教育課程の編成

- ① 基本的な考え方
- ② 教育課程編成の手順
- ③ 自立活動
- ④ 各教科等を合わせた指導
- ⑤ 通常の学級との交流及び共同学習

(3) 特別支援学級担任の1年(例)

(4) 特別支援学級関係の調査

- ① 特別支援学級調査(5月)
- ② 特別支援学級の事前調査(11月)

5 特別支援学校教員のために

(1) 特別支援学校の対象者について

- ① 特別支援学校(視覚障害)
- ② 特別支援学校(聴覚障害)
- ③ 特別支援学校(知的障害)
- ④ 特別支援学校(肢体不自由)
- ⑤ 特別支援学校(病弱)

(2) 教育課程について

- ① 特別支援学校の教育課程
- ② 各教科等(自立活動以外)の構成等について
- ③ 自立活動
- ④ 各教科等を合わせた指導
- ⑤ 重複障害者等に関する教育課程の取扱い
- ⑥ 交流及び共同学習

6 特別支援教育コーディネーターのために

(1) 特別支援教育コーディネーターの役割

- ① 学校(及び園)内の関係者や関係機関との連絡調整
- ② 各学級担任への支援
- ③ 巡回相談員や専門家チーム(及び外部の専門家)との連携
- ④ 学校(及び園)内の幼児児童生徒の実態把握と情報収集の推進

(2) 特別支援教育コーディネーターの1年

(〇〇立A小学校の例)

7 個別的教育支援計画、個別の指導計画及びサポートファイル「かけはし」の作成と活用

(1) 個別的教育支援計画

- ① 個別的教育支援計画とは
- ② 個別的教育支援計画の作成と活用

(2) 個別の指導計画

- ① 個別の指導計画とは
- ② 個別の指導計画の作成と活用

(3) 学校間での個別的教育支援計画等を活用した支援の引き継ぎ

(4) サポートファイル「かけはし」

- ① サポートファイル「かけはし」とは
- ② 主な支援機関
- ③ サポートファイル「かけはし」の作成と活用

8 教科用図書

(1) 教科書の種類

- ① 検定済教科書
- ② 著作教科書
- ③ 一般図書
- ④ 教科用特定図書等
(拡大教科書、点字教科書、音声教材)

(2) 教科書を選ぶ際の留意事項

9 就学相談・就学手続き

(1) 就学相談

- ① 就学指導に係る法令等 ～学びの場決定のためのものさし～
- ② 十分な情報収集と情報提供

(2) 就学手続き

- ① 就学に関する手続き
- ② 小・中学校から特別支援学校(小・中学部)への転学手続き
- ③ 特別支援学校(小・中学部)から小・中学校への転学手続き
- ④ 区域外就学
- ⑤ 中学校から県内特別支援学校の高等部に進学する場合

10 指導・支援に関する相談機関・関係機関

(1) 巡回相談

- ① 目的
- ② 対象
- ③ 内容
- ④ 留意事項

(2) 連携訪問

- ① 目的
- ② 対象
- ③ 内容
- ④ 留意事項

(3) 特別支援学校のセンター的機能

- ① 特別支援学校のセンター的機能とは
- ② センター的機能の具体例

(4) 各種支援制度

- ① 特別支援教育就学奨励費
- ② 障害に関する手帳
- ③ 障害福祉サービスの活用

■参考資料

資料1 「通級による指導」実施上の手引き

資料2 「個別の教育支援計画」参考様式
(文部科学省)

資料3 「個別の指導計画」様式例・記入例

資料4 サポートファイル「かけはし」
様式・記入の手引き

資料5 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」
の作成率の状況(全国比較)

資料6 自立活動指導目標・指導内容シート

資料7 公立高等学校入学選抜における特別措置

資料8 一般就労・就労系障害福祉サービス



■引用・参考文献

1 全ての園・学校、全ての学級で行う特別支援教育

(1) 特別支援教育の基本的な考え方

① 全ての園・学校、全ての学級で行う特別支援教育

平成 19 年 4 月に学校教育法が一部改正され、特殊教育から特別支援教育へと大きな転換がなされました。特別支援教育についての基本的な考え方、留意事項をまとめて示すものとして、平成 19 年 4 月 1 日付け 19 文科初第 125 号「特別支援教育の推進について（通知）」が示され、この中で特別支援教育の理念は次のように定義されています。

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

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

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

ここに示されている通り、特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒等が自立し社会参加するために必要な力を培うため、特別支援学級や特別支援学校のみならず、障害により教育上特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全てのこども園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の通常の学級においても実施されるものです。

さらに、平成 29 年 3 月に文部科学省から示された「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」では、特別支援教育の対象について以下のように明記されました。（一部抜粋）

各学校において行う特別支援教育の対象は、特別支援学級はもとより、通常の学級を含む、全ての教育上特別の支援を必要とする児童等であり、特別支援教育は、あらゆる障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を指します。法律上は、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとされていますが、これは必ずしも、医師による障害の診断がないと特別支援教育を行えないというのではなく、児童等の教育的ニーズを踏まえ、校内委員会等により「障害による困難がある」と判断された児童等に対しては、適切な指導や必要な支援を行う必要があります。

障害の診断のみにとらわれず、一人ひとりの「教育的ニーズ」を踏まえ、「障害による困難」に着目した、『全ての園・学校、全ての学級で行う特別支援教育』の充実が求められています。

② インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の方向性

我が国が平成 19 年 9 月に署名し、平成 26 年 1 月に批准した「障害者の権利に関する条約」では、教育の分野において「インクルーシブ教育システム」の理念について提唱されました。同条約の締結に向けた国内体制整備の一環として平成 24 年 7 月に、中央教育審議会初等中等教育分科会より「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）」が出され、特別支援教育推進の考え方や基本的な方向性が示されました。

- ①障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要である。
- ②障害のある子どもが、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同年代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成することが求められている。このため、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが重要である。
- ③特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。

基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

これらを踏まえ我が国では、

○障害のある子供の就学先決定の仕組みに関する学校教育法施行令の改正（平成 25 年）

○特別支援学校や小学校等の学習指導要領等の改訂（平成 29 年～31 年）

○高等学校等における通級による指導の制度化（平成 30 年）

等、「障害者の権利に関する条約」に掲げられたインクルーシブ教育システムの構築を目指し、特別支援教育を推進していくための制度改正が行われてきました。

本県でも、「授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか」という最も本質的な視点に立ちながら、障害のある子供と障害のない子供ができるだけ同じ場で共に学ぶことを目指し、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校等、その時点の子供たちの教育的ニーズに的確に応える指導を提供できる学びの場の一層の整備を進めていきます。

◆特別支援教育マスター指標

本県では、令和5年1月に改正された「香川県教員等人材育成方針」に示されている「特別な支援を必要とする子どもへの対応」に基づき、主体的に学び続ける全ての教員を支える指標として、それぞれのキャリアステージで身に付けるべき資質について、「特別支援教育マスター指標」を策定しました。

特別支援教育マスター指標：

障害により教育上特別の支援を必要とする子どもへの対応について、身に付けるべき資質能力を3つの観点に分けて示した。

○ キャリアステージ別の指標

① 教諭・養護教諭・栄養教諭（主幹教諭、指導教諭は深化期の資質能力が必要）

キャリアステージ 観点	基礎期 基本的な知識・技能習得 （目安：1～6年目）	発展期 自己研鑽意欲・専門性向上 （目安：7～20年目）	深化期 多様で豊富な経験の発信 （目安：21年目～）
子供理解力 （観察やアセスメントに基づく実態把握）	障害による困難さについて、先輩教員の助言等を参考に理解する。	障害による困難さについて、多方面からの情報を収集しながら総合的に理解する。	障害による困難さについて、確かな理解力と経験を生かし、他の教員に適切に助言できる。
学習指導力 （指導目標、内容、方法の設定）	支援の在り方について基本的な知識や技能を身に付ける。	専門的な知識や技能を高めながら、集団の中での個に応じた支援ができる。	豊富な経験を生かしながら、適切な支援の在り方を他の教員に提案できる。
参画・協働力 （関係者と連携しながら行動する力）	保護者や関係機関との連携の大切さを理解し、管理職や先輩教員と相談しながら連携を進める。	保護者や関係機関と積極的に連携するとともに、協働的な支援チームの一員としての役割を果たす。	保護者や関係機関と共に情報共有を図りながら、協働体制づくりにおいてリーダーシップを発揮する。

特別支援教育マスター指標：

管理職として特別支援教育に関して身に付けるべき資質能力について3つの観点に分けて示した。

○ キャリアステージ別の指標

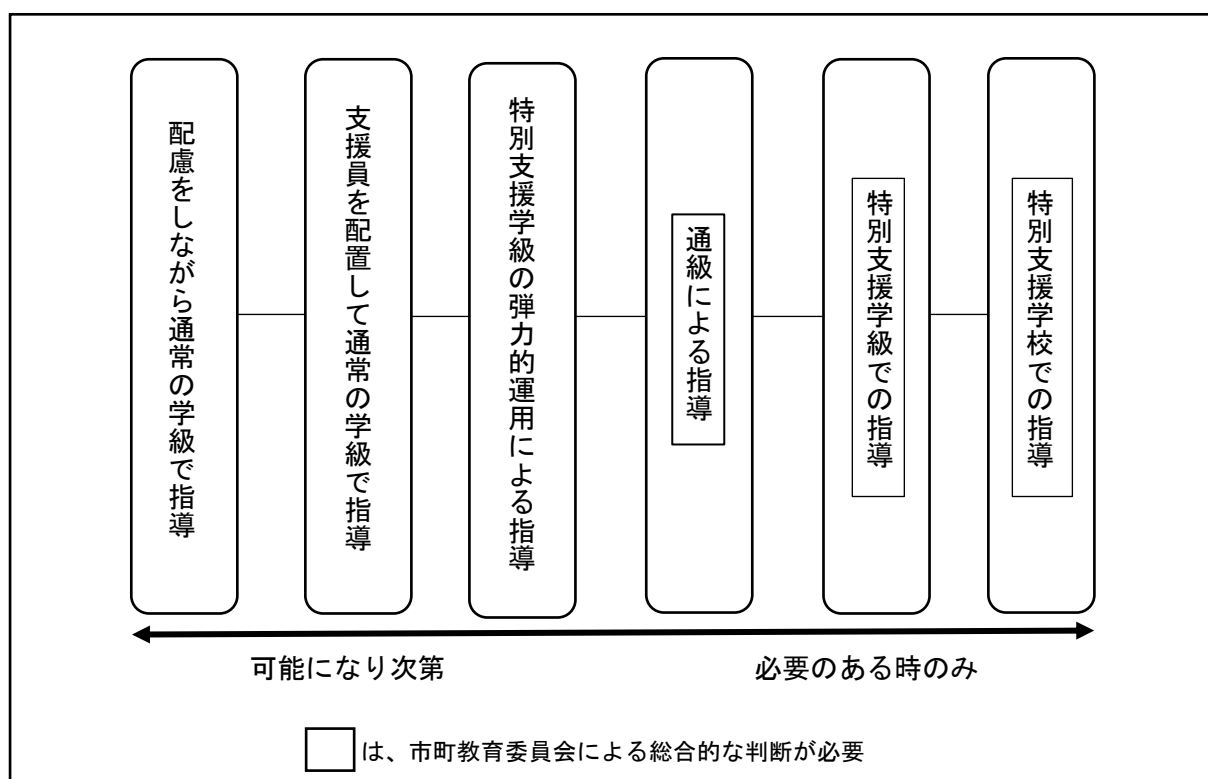
② 管理職（校長・副校長・教頭）

キャリアステージ 観点	副校長・教頭 キャリアの充実	校長 キャリアの完成
マネジメント力 （学校経営力、人材育成力）	学校経営計画の重点項目を具現化し、特別支援教育の視点を取り入れた校内研修を推進し、評価と改善に導く具体的な指導ができる。	学校経営計画の重点項目に特別支援教育の視点を明示し、特別支援教育力の向上を目指した実践的な校内研修や校内委員会を運営する。
連携推進力 （保護者、関係機関との連携を推進する行動力）	校内委員会の有機的な運営を推進し、できうる環境整備や合理的配慮を提案するとともに、相談窓口として保護者や関係機関との連携を一層推進する。	保護者や特別支援学校、福祉機関等とのつながりを密にした連携体制を構築し、校内外の支援体制強化の責務を果たす。
子供理解力 （観察やアセスメントに基づく実態把握）	多面的かつ適切な実態の把握と検査結果等の活用で、障害による困難さと教育的ニーズを把握し、支援の方向性等を助言できる。	個別の指導計画の作成状況を確認し、適宜妥当性を評価できる。

(2) 多様な学びの場

「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会 平成 24 年 7 月）においては、共生社会の形成に向けて、次のように述べられています。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるための多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。そのために小・中学校においては、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である。



【図】 義務教育段階で考えられる連続した多様な学びの場

学びの場は、児童生徒のその時点の教育的ニーズを踏まえ、「授業内容が分かる」「学習活動に参加している実感・達成感を持てる」「充実した時間を過ごせる」「生きる力を身に付けられる」ためにどのような支援を必要としているのかを把握し、検討することが重要です。

まずは通常の学級において、学級全体に対して分かりやすい授業の工夫を行うことが重要です。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等により十分に学べるのかを検討します。さらには、特別支援学校のセンター的機能の活用や外部の専門家と連携しながら支援する必要があるのかを検討する等、通常の学級の中でできうる方策を十分に検討した上で、自立活動等、特別的教育課程が編成できる通級による指導や特別支援学級の必要性を検討していくとい

う段階的な検討のプロセスを踏むことが大切です。その際、小学校学習指導要領解説・中学校学習指導要領解説「指導計画の作成と内容の取扱い」に示されている「困難さ」に対する「指導上の工夫の意図」と「手立て」の例を参考に、通常の学級における授業づくりの工夫改善に努めることが重要です。

そして、通常の学級在籍者のうち、担任等による合理的配慮を含む支援や特別支援教育支援員の配置によるサポート等必要な支援を受けることにより、通常の学級での学習に概ね参加できているものの、一部特別な指導を必要とする場合は、通級による指導を組み合わせた指導等について検討を行います。

また、障害による学習上又は生活上の困難のために、一斉での学習活動において、授業内容が分かり、学習活動に参加している実感・達成感をもてる状況となっておらず、障害に応じた特別な指導を、概ね週の授業時数の半分以上（相当数）、系統的かつ継続的に行う必要がある場合は、特別支援学級への入級について検討を行います。

特別支援学校については、「学校教育法施行令第22条の3」に入学可能な障害の程度が示されています。障害の程度（第22条の3の表に規定する障害の区分及び程度への該当の有無）に加え、教育的ニーズ、学校や地域の状況、本人及び保護者や専門家の意見等を総合的に勘案して、障害のある子供の就学先を個別に判断・決定するようになります。

このような検討等によって決定した学びの場は固定的なものではなく、変更が可能ですので、決定後も障害の状態等を踏まえ、子供の可能性を最大限に伸ばできる学びの場で学ぶことができるようにします。

そして、特別支援学級、特別支援学校で学ぶ児童生徒だけでなく、通常の学級に在籍する発達障害を含めた特別な教育的支援が必要な児童生徒に対しても、校長のリーダーシップの下、「チームとしての学校」の体制を整備しながら、全校的な支援を行えるようにする必要があります。

多様な学びの場として、それぞれの環境の充実を図っていくとともに、それぞれの学びの場の特徴を知っておくことも大切です。

① 通常の学級

通常の学級にも、障害のある児童のみならず、教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。

（「小学校学習指導要領解説（総則編）」より抜粋）

通常の学級にも、障害のある生徒のみならず、教育上特別の支援を必要とする生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。

（「中学校学習指導要領解説（総則編）」より抜粋）

通常の学級においては、教育上特別の支援を必要とする児童生徒に対して、保護者と協働したり、校内外の様々な人材や組織を活用したりしながら適切な指導や必要な支援をするとともに、温かい学級経営及び分かりやすい授業を心掛けます。

特に特別支援教育の視点を取り入れ、個々の児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うことで、通常の学級において「分かる」「できる」授業を工夫することが大切です。その際、保護者と連携して個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、それに沿った指導を行っていきます。

個に応じた支援は、学級担任や教科担任による配慮、特別支援教育支援員等による支援、特別支援学級の弾力的運用等で工夫していきます。

参照

「特別支援教育の視点を取り入れた授業自己チェックリスト」

◎チェックリストは以下からダウンロードできます。

特別支援教育課ＨＰ

<https://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsusien/>

ア 教科指導における配慮例

小学校学習指導要領解説・中学校学習指導要領解説より

<国語科>

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
文章を目で追いながら音読することが困難な場合	自分がどこを読むのかが分かるように	教科書の文を指等で押さえながら読むよう促す
	行間を空けるために	拡大コピーをしたものを用意する
	語のまとまりや区切りが分かるように	分かち書きされたものを用意する
	読む部分が分かるように	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	行動や会話文に気持ちが込められていることに気付けるように	日常的な生活経験に関する例文を示す
	気持ち（心情）の移り変わりが分かるように	気持ち（心情）の移り変わりが分かる文章中のキーワードを示す
		気持ち（心情）の変化を図や矢印などで視覚的に分かるように示す
	文章に表れている心情やその変化等が分かるように	行動の描写や会話文に含まれている気持ちが伝わってくる語句等に気付かせる

声を出して発表すること に困難がある場合や、人前で話 すことへの不安を抱いている 場合	自分の考えを表すことに対 する自信がもてるように	紙やホワイトボードに書い たものを提示する
		ICT 機器を活用して発表する
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	文字を書く負担を軽減する ため	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

＜社会科＞

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
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	読み取りやすくするために	地図等の情報を拡大する
		見る範囲を限定する
		掲載されている情報を精選 し、視点を明確にする
社会的事象に興味・関心がも てない場合	社会的事象の意味を理解し やすくするために	社会の営み（動き）と身近な 生活がつながっていること を実感できるよう、特別活動 などに関連付ける
		具体的（实际的）な体験や作 業などを取り入れる
	安心して学習できるように	学習の順序を分かりやすく 説明する
学習問題に気付くことが難 しい場合 （学習過程における動機付 けの場面において学習上の 課題を見いだすことが難し い場合）	社会的事象を読み取りやす くするために	写真などの資料や発問を工 夫する
予想を立てることが困難な 場合	見通しがもてるように	ヒントになる事実をカード に整理して示し、学習順序を 考えられるようにする
情報収集や考察、まとめの場 面において、考える際の視点 が定まらない場合	視点が定まるようにするた めに	見本を示したワークシート を作成する

＜算数科、数学科＞

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
抽象度の高い言葉の理解が困難な場合	具体的にイメージをもつことができるように	興味・関心や生活経験に関連の深い題材を取り上げる
		既習の言葉や分かる言葉に置き換える
文章を読み取り、数量の関係を式（文字式）を用いて表すことが難しい場合	数量の関係をイメージできるように	経験に基づいた場面や興味ある題材を取り上げる
		場面を具体物を用いて動作化する
	解決に必要な情報に注目できるように	文章を一部分ごとに示す 図式化する
空間図形のもつ性質を理解することが難しい場合	空間における直線や平面の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などしながら、言葉でその特徴を説明する
		見取り図や展開図（投影図）と比べる
データを目的に応じてグラフに表すことが難しい場合	目的に応じたグラフの表し方があることを理解するために	同じデータについて折れ線グラフの縦軸の幅を変えたグラフに表す
		同じデータを棒グラフや折れ線グラフ、帯グラフなど違うグラフに表し見比べる

＜理科＞

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
実験の手順や方法を理解することが困難であったり、見通しがもてなかったりして、学習活動に参加することが難しい場合	学習の見通しがもてるように	実験の目的を明示する
		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
		実験の操作手順を具体的に明示する
		扱いやすい実験器具を用いる
燃焼実験のように危険を伴う学習活動において、危険に気付にくい場合	安全に学習活動ができるように	教員が確実に様子を把握できる場所で活動できるようにする

時間をかけて観察をすることが難しい場合	観察することができるように	観察するポイントを示す
		ICT 教材を活用する

<生活科>

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
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	なぜ危険なのかをイメージできるように	体験的な事前学習を行う
みんなで使うもの等を大切に扱うことが難しい場合	大切に扱うことの意義や他者の思いを理解できるように	学習場面に即して、生活経験等を踏まえながら具体的に教える
自分の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	具体的なイメージを想起しやすいように	考える項目や順序を示したプリントを準備する
		事前に自分の考えたことを言葉や動作で表現してから文章を書くようにする
学習の振り返りの場面において学習内容の想起が難しい場合	学習過程を思い出しやすいように	学習経過などの分かる文章や写真、イラスト等を活用する

<音楽科>

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
音楽を形づくっている要素（（音色、）リズム、速度、旋律、（テクスチャ、）強弱、（形式、構成、）反復等）の聴き取り（知覚すること）が難しい場合	要素に着目しやすくなるように	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
		要素の表れ方を視覚化、動作化する
多くの声部が並列している楽譜など、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	注目できるようにするために	拡大楽譜などを用いて声部を色分けする
		リズムや旋律を部分的に取り出してカードにする
音楽を聴くことによって自分の内面に生まれる様々なイメージや感情を言語化することが難しい場合	表現したい言葉を思い出すきっかけとなるように	イメージや感情を表す形容詞などのキーワードを示し、選択できるようにする

＜図画工作科、美術科＞

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
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	造形的な特徴を理解し、技能を習得できるように	経験や実態を考慮して、（造形の要素の）特徴（や働き）が分かりやすいものを例示する
		多様な材料や用具を用意する
		種類や数を絞る
		造形の要素の特徴や働きが分かりやすいものを例示する
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	形や色などに気付くことや自分のイメージをもつことのきっかけを得られるように	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
造形的な特徴などからイメージを捉えることが難しい場合	形や色などに対する気付きや豊かなイメージにつながるように	自分や他の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

＜家庭科、技術・家庭科＞

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
学習に集中したり、持続したりすることが難しい場合	落ち着いて学習できるようにするために	道具や材料を必要最小限に抑えて準備する
		整理・整頓された学習環境で学習できるよう工夫する
活動への関心をもつことが難しい場合	関心を高めるために	約束や注意点、手順等を視覚的に捉えられる掲示物やカードを明示する
		体感できる教材・教具を活用する
周囲の状況に気が散りやすく、包丁、アイロン、ミシンなどの用具を安全に使用することが難しい場合	手元に集中して安全に作業に取り組めるように	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

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		
		作業用のジグを用いる
新たなプログラムを設計することが難しい場合	生徒が考えやすいように	あらかじめ用意した幾つかの見本となるプログラムをデータとして準備し、一部を自分なりに改良できるようにする
調理や製作等の実習を行う際、学習活動の見通しをもったり、安全に用具等を使用したりすることが難しい場合	学習活動の見通しがもてるようにするために	個に応じて段階的に手順を写真やイラストで提示する
	安全への配慮を徹底するために	実習中の約束事を決め、随時生徒が視覚的に確認できるようにする
グループで活動することが難しい場合	グループで活動することができるように	他の生徒と協力する具体的な内容を明確にして役割分担をする
		役割が実行できたかを振り返ることができるようにする

<体育科、保健体育科>

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
複雑な動きをしたり、バランスを取ったりすることに困難がある場合	(極度の不器用さや動きを組み立てることへの苦手さに配慮するために)	動きを細分化して指導する
		適切に補助をしながら行う
勝ち負けに過度にこだわったり、負けた際に感情を抑えられなかったりする場合	活動の見通しがもてるように	活動の見通しを立ててから活動させる
	考えたことや思ったことをすぐに行動に移してしまわないように	勝ったときや負けたときの表現の仕方を事前に確認する
見えにくさのため活動に制限がある場合	不安を軽減したり安全に実施したりすることができるように	活動場所や動きを事前に確認する
		仲間同士で声を掛け合う方法を事前に決める
		音が出る用具を使用する

身体の動きに制約があり、活動に制限がある場合	生徒の実情に応じて仲間と積極的に活動できるように	用具やルールの変更を行う
		変更について仲間と話し合う活動を行う
		必要に応じて補助用具の活用を図る
リズムやタイミングに合わせて動くことや複雑な動きをすること、ボールや用具の操作等が難しい場合	動きを理解したり、自ら積極的に動いたりすることができるようになるように	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
		動かす体の部位を意識させる
		操作が易しい用具の使用や用具の大きさを工夫する
試合や記録測定、発表などの状況の変化への対応が求められる学習活動への参加が難しい場合	生徒の実情の応じて状況の変化に対応できるようにするために	挑戦することを認め合う雰囲気づくりをする
		ルールの弾力化や場面設定の簡略化を図る
日常生活とは異なる環境での活動が難しい場合	不安を解消できるように	学習の順序や具体的な内容を段階的に説明する
対人関係への不安が強く、他者の体に直接触れえることが難しい場合	仲間とともに活動することができるようになるように	ロープやタオルなどの補助用具を用いる
自分の力をコントロールすることが難しい場合	状況に応じて力のコントロールができるようになるように	力の出し方を視覚化する
		力の入れ方を数値化する
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	状況に応じて感情がコントロールできるように	事前に活動の見通しを立てる
		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
グループでの準備や役割分担が難しい場合	準備の必要性やチームで果たす役割の意味について理解することができるようになるように	準備や役割分担を視覚的に明示する
		実情に応じて取り組むことができる役割から段階的に取り組ませる
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	実習の手順や方法が理解できるように	視覚的に示す
		一つ一つの技能を個別に指導する

<外国語活動、外国語科>

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
音声を聞き取ることが難しい場合	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に	リズムやイントネーションを、教員が手拍子を打つ、音の強弱を手を上下に動かして表す
1 単語当たりの文字数が多い単語や、文などの文字情報になると、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	語のまとまりや文の構成を見て捉えやすくするために	字体をそろえる
		線上に文字を書く 語彙・表現などを記したカードなどを黒板に掲示する際は、貼る位置や順番などに配慮する
英語の語には、発音と綴りの関係に必ずしも規則性があるとは限らないものが多く、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生徒の場合	安心して発音できるように	似た規則の語を選んで扱う

<道徳>

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
他者との社会的関係の形成に困難がある場合	他者の心情を理解するために	役割を交代して動作化、劇化をする
		ルールを明文化する

<特別活動>

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
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	他者の心情等を理解しやすいように	役割を交代して相手の気持ちを考える
		相手の意図を理解しやすい場面に置き換える
		イラスト等を活用して視覚的に表す
話を最後まで聞いて答えることが苦手な場合	発言するタイミングが理解できるように	事前に発言や質問する際のタイミングなどについて具体的に伝える

学校行事における避難訓練等の参加に対し、強い不安を抱いたり戸惑ったりする場合	見通しがもてるように	各活動・学校行事のねらいや活動の内容、役割（得意なこと）の分担などについて、視覚化したり、理解しやすい方法を用いたりして事前指導を行う
		周囲の児童生徒に協力を依頼しておく

＜総合的な学習の時間＞

困難さの状態	指導上の工夫の意図	手立て
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	必要な事象や情報を選択して整理できるように	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
関心のある事柄を広げることが難しい場合	関心のもてる範囲を広げることができるよう	現在の関心事を核にして、それと関連する具体的な内容を示していく
様々な情報の中から、必要な事柄を選択して比べることが難しい場合	具体的なイメージをもって比較することができるように	比べる視点の焦点を明確にする
		より具体化して提示する
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
人前で話すことへの不安から、自分の考えなどを発表することが難しい場合	安心して発表できるように	発表する内容について紙面に整理し、その紙面を見ながら発表できるようにする
		ICT 機器を活用する



イ 特別支援学級の弾力的運用

<特別支援学級の弾力的運用とは>

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の教育的ニーズに応えるために、特別支援学級の場合や特別支援学級担任の専門性を活用して、指導・支援を行うことです。特別支援学級の担任は、障害のある児童生徒への指導で培ってきた障害特性や発達段階に関する専門性を、可能な限り、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導・支援に生かすことが望まれます。

一方、特別支援学級の担任は、本来、特別支援学級に在籍する児童生徒の指導にあたる教員ですから、在籍する児童生徒への指導に支障がないことを前提にして、可能な範囲での弾力的運用とすることが大切です。特別支援学級の在籍人数や児童生徒の実態を考慮し、校長の指導の下、実施の可否や内容を検討します。

<弾力的運用の内容>

- 特別支援学級の担任が通常の学級に在籍する対象児童生徒の個別指導をする。(取り出し指導)
 - ・特別支援学級の児童生徒が単独あるいは他の教員の引率により交流及び共同学習に行く場合、特別支援学級担任の担当授業外の時間を利用して、対象児童生徒の個別指導を行う。
 - ・特別支援学級に教科担当等、他の教員が指導に来る場合、特別支援学級担任が担当授業外の時間を利用して、対象児童生徒の個別指導を行う。
 - ・特別支援学級の児童生徒と対象児童生徒に対し、特別支援学級などの同じ場所・同じ時間帯で、一緒に指導を行う。
- 特別支援学級担任の引率による交流及び共同学習の際に、特別支援学級担任が通常の学級で特別支援学級在籍の児童生徒の指導に加えて、対象児童生徒を支援する。

<弾力的運用の留意点>

- 特別支援学級の弾力的運用とは、あくまでも現行制度内での「弾力的運用」です。通常の学級に在籍する児童生徒は、特別支援学級や通級による指導の対象者のように、特別の教育課程を編成することはできません。
- 取り出しの指導を行う場合は、通常の学級の教育課程に基づきつつ、個に応じた支援や指導を行う必要があります。
- 弾力的運用を行う際には、校内委員会等において、必要性、目的、指導時間及び指導期間、指導内容、配慮事項等を明確にし、それらを保護者に丁寧に説明し、合意を得ながら個別の指導計画に基づいた指導をすることが大切です。

ウ 特別支援教育支援員等による支援

＜特別支援教育支援員とは＞

教育上特別の支援を必要とする児童生徒に対し、食事、排泄、教室移動の補助等、学校における日常生活の介助を行ったり、学習上のサポートをしたりすることを目的に、市町が配置した職員です。特別支援学級に在籍する児童生徒や、通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒の支援を行います。市町によって、名前や仕事の内容が異なる場合もあります。

特別支援教育支援員は、校内のサポートチームの一員です。効果的な支援のためには、管理職や特別支援教育コーディネーターを中心に「チームとしての学校」の支援体制を整えておくことが不可欠です。また、学級担任の学級経営の方針や、個別の教育支援計画等を基に対象となる児童生徒の授業や生活における指導の目標等を伝えながら、必要な支援をしてもらいます。

＜特別支援教育支援員による支援を行う場合の留意点＞

- 特別支援教育支援員は、教員ではありません。たとえ教員免許状保有者であっても、教諭又は講師として配置されている訳ではないので、単独で学級担任や教科担任の授業を引き継いだり、代替として授業そのものを行ったりすることはできません。
- 学級担任や教科担任が、対象となる児童生徒の具体的な支援方針や内容をあらかじめ伝えて共通理解を図り、支援の在り方を一本化しておくことが重要です。
- 通常の学級の中で、特定の児童生徒に対して過度の支援をすることは、かえって児童生徒の成長や自立の妨げとなる場合があります。通常の学級の担任と共通理解を図り、必要な支援を吟味しながら支援してもらうよう心掛けましょう。
- 個別の指導計画に基づく計画的な支援となるようにしましょう。また、個別の教育支援計画に合理的配慮として明記しましょう。

参照

「特別支援教育支援員とともに効果的な支援を行うための手引」

（令和7年3月 香川県教育委員会 各学校に配布）

管理職・特別支援教育コーディネーター、担任が留意することや特別支援教育支援員として必要な心構えや障害についての基礎知識を掲載しています。

特別支援教育課HPからもダウンロードできます。

<https://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsusien/>

② 通級による指導

ア 種類

本県では、4種類の通級指導教室を設置しています。

○言語障害

○弱視

○難聴

○LD・ADHD等

「通級による指導」とは、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が、各教科等の大部分の指導を通常の学級で受けながら、一部の授業について、障害に応じた特別の指導を「通級指導教室」といった特別の場で受ける指導形態のことで、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服するため、特別支援学校学習指導要領の「自立活動」に相当する指導を行います（学校教育法施行規則第140条及び同施行規則第141条）。

通級による指導の実施にあたっては、自分の学校の通級指導教室で指導を受ける「自校通級」、通級指導教室が設置されている学校に児童生徒が通って指導を受ける「他校通級」、通級指導教室担当教員が他の学校に出向いて指導する「巡回指導」があります。

イ 対象となる児童生徒

文部科学省通知（25文科初第756号通知）（9－（1）－4【表】を参照）にある障害の程度を満たしていることが前提です。その中で、市町教育委員会で「通級による指導が適当」と総合的に判断された児童生徒が対象となります。

ウ 配慮すべきこと

通級による標準指導時数は、週当たり1単位時間から8単位時間とされていますが、学習障害者と注意欠陥多動性障害者については、月当たり1単位時間から可能となっています（平成5文部省告示第7号）。通級による指導の効果が、通常の学級においても生かされるようになることを目指して、通常の学級担任と通級指導担当者が指導目標や内容、児童生徒の様子や変化について、定期的に情報交換を行い、指導の充実を図ることが重要です。

また、家庭や医療機関、福祉施設等の関係機関と連携し、児童生徒の教育的ニーズを様々な側面から支援するための個別の教育支援計画の作成や、児童生徒一人ひとりについて、指導の目標や内容、配慮事項などを明確にするための個別の指導計画の作成が学習指導要領の中で位置付けられており（平成29年3月）、それらに基づき目標を明確化したり、指導・支援内容を共有したりすることが重要です。個別の教育支援計画等やサポートファイル「かけはし」を活用して、進級や進学の際の縦の連携を図ることが大切です。

③ 特別支援学級

ア 種類

本県では、6種類の特別支援学級を設置しています。

- 知的障害
- 肢体不自由
- 病弱・身体虚弱
- 弱視
- 難聴
- 自閉症・情緒障害

特別支援学級は、障害により通常の学級における指導では十分に指導の効果を上げることが困難な児童生徒のために編制される、少人数の学級です。

イ 対象となる児童生徒

文部科学省通知（25 文科初第 756 号通知）（9－（1）－4【表】を参照）にある障害の程度を満たしていることが前提です。その中で、市町教育委員会で「特別支援学級が適当」と総合的に判断された児童生徒が対象となります。

ウ 配慮すべきこと

特別支援学級は、障害のある児童生徒の自立のために編制される学級ですから、単に学力補充を行うだけの学級ではありません。

令和 4 年 4 月 27 日付文科初第 375 号「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」において、「特別支援学級に在籍している児童生徒については、原則として週の授業時数の半分以上を目安として特別支援学級において児童生徒の一人ひとりの障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた授業を行うこと（当該児童生徒にとっての教育上の必要性がある場合を除く）」とされており、特別支援学級においては、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導を相当数、系統的かつ継続的に行えるよう学習環境を整えることが大切です。

教育上の必要性がある場合とは、次年度に特別支援学級から通常の学級への学びの場の変更を検討している場合や、病弱の児童生徒の病状が学期途中で改善した場合等が考えられます。

また、好ましい学級運営のためには、全ての教員が障害について正しい理解と認識を深めたり「チームとしての学校」の体制整備を進めたりすることが必要です。特に、特定の教科等を通常の学級において学習する交流及び共同学習については、教育課程上の位置付け、個々の目標や評価、支援の仕方等について、交流先の学級担任との協力体制の下、必要な支援体制を整えた上で、組織的・計画的に進めていく必要があります。

さらに、児童生徒一人ひとりについて個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成が学習指導要領の中で位置付けられており（平成 29 年 3 月）、それらに基づき長期的視点に立って学校卒業までの一貫した指導・支援を行います。個別の教育支援計画・個別の指導計画や保護者が作成しているサポートファイル「かけはし」を活用して、児童生徒のこれまでの育ちや支援等について把握するとともに、各関係機関と横の連携を図ったり、進級や進学の際の縦の連携を図ったりすることが必要です。

④ 特別支援学校

ア 種類

本県には、10 校の特別支援学校があります。

障害種別	学校名	幼稚部	小学部	中学部	高等部
視覚障害	香川県立視覚支援学校	○	○	○	○
聴覚障害	香川県立聴覚支援学校	○	○	○	○
知的障害	香川県立小豆島みんなの支援学校		○	○	
	香川県立香川東部支援学校		○	○	○
	香川県立香川中部支援学校	○	○	○	○
	香川県立香川丸亀支援学校		○	○	○
	香川県立香川西部支援学校		○	○	○
	香川大学教育学部附属特別支援学校		○	○	○
肢体不自由	香川県立高松支援学校		○	○	○
病弱	香川県立善通寺支援学校		○	○	○

特別支援学校では、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害の特性や学習上の特性等を踏まえ、障害による学習上又は生活上の困難を克服しながら、幼児児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識、技能、態度等を身に付けることを目的とした教育を行います。

イ 対象となる児童生徒

学校教育法施行令第 22 条の 3（９－（１）－４【表】を参照）にある障害の程度を満たしていることが前提です。その中で、市町教育委員会で「特別支援学校への就学が適当」と総合的に判断された児童生徒が対象となります。

ウ 配慮すべきこと

特別支援学校への就学を考えている場合は、特別支援学校で行っている教育相談や体験入学等に参加し、様々な学習や活動の様子を見学したり相談したりしながら、具体的な教育課程や教育活動について知ることが大切です。

（本人・保護者に加え、担任教員の同伴が望ましい）



(3) 交流及び共同学習の推進

① 交流及び共同学習の意義

目指す社会：障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会



- ※ 障害のある人と障害のない人が互いに理解し合うことが不可欠
- ※ 障害のある子供たちと障害のない子供たち、地域社会の人たちとが、ふれ合い、共に活動する機会を設けることが大切

障害者基本法の第16条第3項には以下のように規定されています。

国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。

平成29年3月告示の小学校学習指導要領 第1章 総則 第5の2には、次のように明記されています。

- ア 学校がその目的を達成するため、学校や地域の実態等に応じ、教育活動の実施に必要な人的又は物的な体制を家庭や地域の人々の協力を得ながら整えるなど、家庭や地域社会との連携及び協働を深めること。また、高齢者や異年齢の子供など、地域における世代を越えた交流の機会を設けること。
- イ 他の小学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、中学校、高等学校、特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること。

平成29年4月告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第1章 総則 第6節 第2には、次のように位置付けられています。

- (1) 学校がその目的を達成するため、学校や地域の実態等に応じ、教育活動の実施に必要な人的又は物的な体制を家庭や地域の人々の協力を得ながら整えるなど、家庭や地域社会との連携及び協働を深めること。また、高齢者や異年齢の子供など、地域における世代を越えた交流の機会を設けること。
- (2) 他の特別支援学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、小学校、中学校、高等学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること。
特に、小学部の児童又は中学部の生徒の経験を広げて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性を育むために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。

以上のことから、「交流及び共同学習」は、障害のある児童生徒の自立と社会参加を促進するとともに、障害のない児童生徒にとっても、障害のある児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場であると言えます。

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

障害のある子供と障害のない子供が可能な限り同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、一人ひとりの教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できることが重要であり、例えば「交流」の側面のみに重点を置いて「交流及び共同学習」を実施することは適切とは言えません。「交流及び共同学習」という用語のとおり、両方の側面が一体であることを踏まえて取組みを進めましょう。

② 交流及び共同学習の形態

ア「学校間交流」

特別支援学校と小・中学校等との学校間で行われます。

イ「居住地校交流」

特別支援学校の児童生徒が、自分の住んでいる地域の小・中学校等で、教育課程上の位置付けを明確にした上で、小・中学校の一部の教科等の学習を共に受けたり、校外学習等の学校行事に参加したりします。

ウ「特別支援学級と通常の学級における交流及び共同学習」

特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒との間で日常的に行われます。学校行事、教科学習、特別活動、総合的な学習の時間、その他日常的な活動等さまざまな場での交流及び共同学習が考えられます。

エ「地域の人々との交流及び共同学習」

特別支援学校や特別支援学級と地域の人々との間で行われます。

参照

「交流及び共同学習ガイド」（平成 31 年 3 月 文部科学省）

「交流及び共同学習の実践事例集」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所HP）

③ 交流及び共同学習の推進に当たって

ア 関係者の共通理解

交流及び共同学習は、両者の成長につながるものです。両者の教育目標にどのように合致しているのかを確認しておくとともに、どのような教育的効果があるのかを明らかにしておくことが大切です。それに伴い活動の意義やねらい、お互いの学級の教育の実際、障害のある児童生徒への接し方等についての共通理解も図っておきます。

イ 具体的な交流及び共同学習の内容の検討

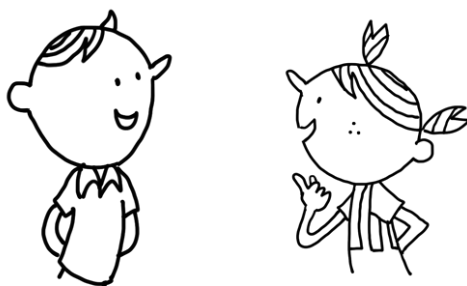
交流及び共同学習の意義を踏まえ、行う場所やねらい、内容等を検討します。その際、保護者の願いや意見を聴いておくことも大切です。双方の児童生徒にとって効果的な活動になるよう、段階的に進めていきます。

ウ 個別の指導計画の作成

ねらいや学習活動の流れ、具体的な支援のあり方等については、通常の学級の担任と十分に連携をとりながら、個別の指導計画を作成します。年間の指導計画を作成したりティーム・ティーチング等を実施したりする場合は、その際の役割分担等も検討しておきます。

エ 評価

教育課程上に位置付けているものですから、実施に当たっての目標の設定と評価を適切に行う必要があります。日常の評価だけではなく、年間を通して、また多学年にわたっての変容を評価していく継続的な視点も大切にしなければなりません。



(4) 合理的配慮

① 合理的配慮の背景

平成 19 年度から「特別支援教育」が制度化し、平成 25 年度には、「障害者の権利に関する条約」や国内法を背景に、障害のある幼児児童生徒が障害を理由に差別されることなく、障害のある者も障害のない者も共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムを構築することが求められるようになりました。

以下がインクルーシブ教育システム構築に向けた取組の変遷です。

平成 19 年 9 月 障害者の権利に関する条約 署名

平成 23 年 8 月 障害者基本法改正 差別の禁止を新設

第 4 条 何人も障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない。

2 社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによって前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければいけない。

3 国は、第一項の規定に違反する行為の防止に関する啓発及び知識の普及を図るため、当該行為の防止を図るために必要となる情報の収集、整理及び提供を行うものとする。

平成 24 年 7 月 「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）」中央教育審議会初等中等教育分科会

平成 25 年 6 月 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」公布

9 月 学校教育法施行令の一部改正について（通知）＊就学先を決定する仕組の改正

平成 26 年 1 月 「障害者の権利に関する条約」を批准

第 2 条 「合理的配慮」とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、または行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ均衡を失した又は過度の過重負担を課さないものをいう。

平成 28 年 4 月 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」施行

第 7 条の 2 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。

※令和 6 年 4 月

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が改正され、事業者による障害のある人への合理的配慮の提供が義務化された。

② 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の方向性

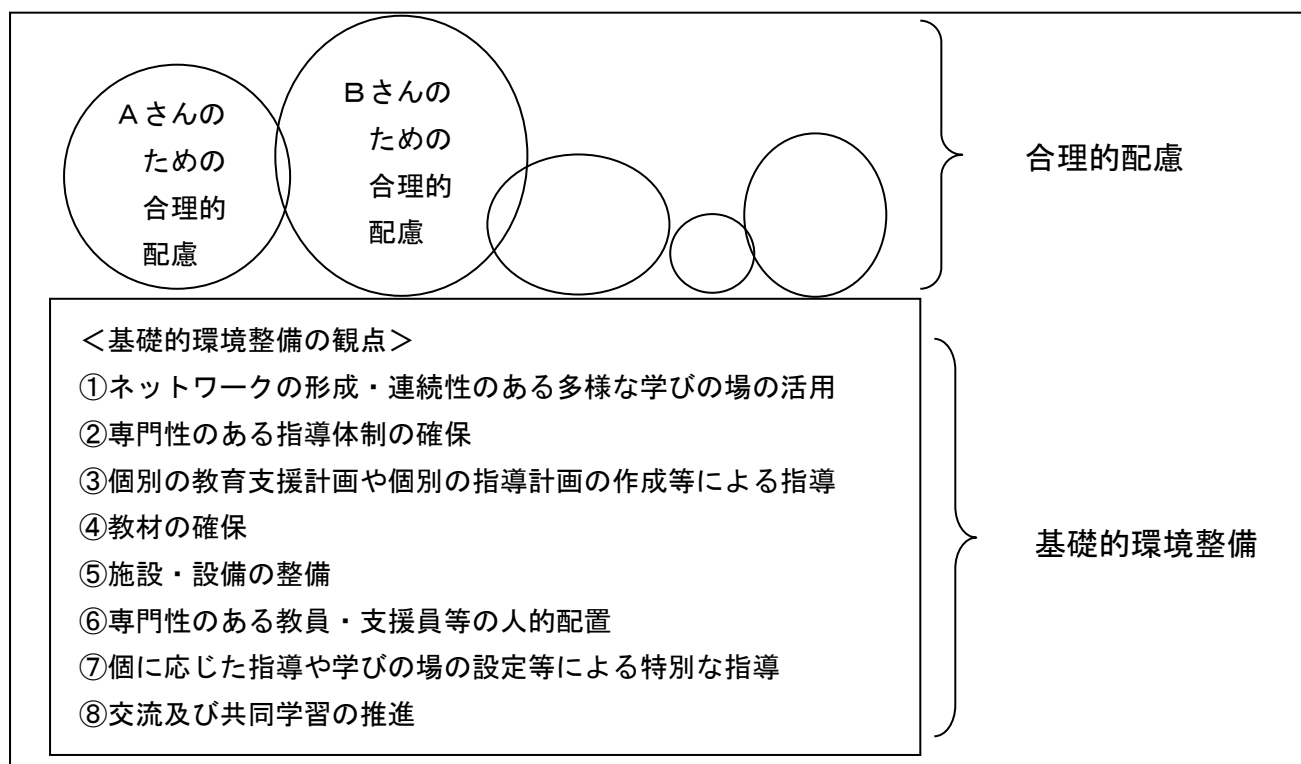
基本的な方向性は、障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒が、共にできる限り同じ場で学ぶことです。その場合であっても、「授業内容が分かる」「学習活動に参加している実感・達成感を持てる」「充実した時間を過ごせる」「生きる力を身につけられる」ということは、本質的な視点です。

さらに、インクルーシブ教育システムを構築していくためには、「合理的配慮」と「基礎的環境整備」という2つの視点が必要です。

③ 合理的配慮と基礎的環境整備の関係

合理的配慮の基礎となる環境整備を基礎的環境整備とよびます。基礎的環境整備とは、国や都道府県あるいは市町村が法令をつくったり財政措置をしたりして、障害のある幼児児童生徒に対する支援に向けた教育環境の整備を行うことです。

それに対して合理的配慮は、個別に必要とされているものです。



【図】 合理的配慮と基礎的環境整備の関係

④ 合理的配慮とは

合理的配慮とは、障害のある幼児児童生徒が障害のない幼児児童生徒と平等に教育を受けるために、一人ひとりの障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、学びを保障するために必要な支援です。

合理的配慮を行う前提として、学校教育に求められているものは、次の6つです。

- ・ 障害のある子供と障害のない子供が共に学び共に育つ理念を共有する教育
- ・ 一人ひとりの状態を把握し、一人ひとりの能力の最大限の伸長を図る教育（確かな学力の育成を含む）

- ・健康状態の維持・改善を図り、生涯にわたる健康の基本をつくる教育
- ・コミュニケーション及び人との関わりを広げる教育
- ・自己理解を深め自立し社会参加することを目指した教育
- ・自己肯定感を高めていく教育

「合理的配慮」は、発達段階を考慮しながら、現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供するか、「均衡を失した」又は「過度の」負担になっていないか等について、学校、本人、保護者で話し合い、可能な限り合意形成を図った上で決定・提供されることが望まれます。さらに、その内容を個別の教育支援計画に明記しておくことや、決定後も発達の程度、適応の状況等を勘案しながら、柔軟に見直しができることを共通理解しておくことが重要です。

移行時には、保護者の了解を得て、関係機関も含めた個別の教育支援計画等による情報の引継ぎを行い、一貫した切れ目ない支援を提供することも必要です。なお、「障害者の権利に関する条約」において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに留意しなければなりません。

⑤ 合理的配慮の観点

合理的配慮には、いくつかのポイントがあります。観点は大きく次の3つです。

- ①教育内容・方法
- ②支援体制
- ③施設・設備

各観点を細分化すると、次のような観点例が考えられます。

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

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、また、個性や障害の特性に応じて、その持てる力を高めるため、必要な知識、技能、態度、習慣を身に付けられるよう支援する。

①－１－２ 学習内容の変更・調整

認知の特性、身体の動き等に応じて、具体の学習活動の内容や量、評価の方法等を工夫する。障害の状態、発達の段階、年齢等を考慮しつつ、卒業後の生活や進路を見据えた学習内容を考慮するとともに、学習過程において人間関係を広げることや自己選択・自己判断の機会を増やすこと等に留意する。

＜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

障害の状態に応じた情報保障やコミュニケーションの方法について配慮するとともに、教材（ＩＣＴ及び補助用具を含む）の活用について配慮する。

①－２－２ 学習機会や体験の確保

治療のため学習空白が生じることや障害の状態により経験が不足することに対し、学習機会や体験を確保する方法を工夫する。また、感覚と体験を総合的に活用できる学習活動を通じて概念形成を促進する。さらに、入学試験やその他の試験において配慮する。

①－２－３ 心理面・健康面の配慮

適切な人間関係を構築するため、集団におけるコミュニケーションについて配慮するとともに、他の幼児児童生徒が障害について理解を深めることができるようにする。学習に見通しが持てるようにしたり、周囲の状況を判断できるようにしたりして心理的不安を取り除く。また、健康状態により、学習内容・方法を柔軟に調整し、障害に起因した不安感や孤独感を解消し自己肯定感を高める。

学習の予定や進め方を分かりやすい方法で知らせておくことや、それを確認できるようにすることで、心理的不安を取り除くとともに、周囲の状況を判断できるようにする。

観点②＜支援体制＞

②－１ 専門性のある指導体制の整備

校長がリーダーシップを発揮し、学校全体として専門性のある指導体制を確保することに努める。そのため、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成する等により、学校内外の関係者の共通理解を図るとともに、役割分担を行う。また、学習の場面等を考慮した校内の役割分担を行う。

必要に応じ、適切な人的配置（支援員等）を行うほか、学校内外の教育資源（通級による指導や特別支援学級、特別支援学校のセンター的機能、専門家チームによる助言等）の活用や医療、保健、福祉、労働等関係機関との連携を行う。

②－２ 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

障害のある幼児児童生徒に関して、障害によって日常生活や学習場面において様々な困難が生じることについて周囲の幼児児童生徒の理解啓発を図る。共生の理念を涵養するため、障害のある幼児児童生徒の集団参加の方法について、障害のない幼児児童生徒が考え実践する機会や障害のある幼児児童生徒自身が障害について周囲の人に理解を広げる方法等を考え実践する機会を設定する。また、保護者、地域に対しても理解啓発を図るための活動を行う。

②－３ 災害時等の支援体制の整備

災害時等の対応について、障害のある幼児児童生徒の状態を考慮し、危機の予測、避難方法、災害時の人的体制等、災害時体制マニュアルを整備する。また、災害時等における対応が十分にできるよう、避難訓練等の取組に当たっては、一人ひとりの障害の状態等を考慮する。

観点③＜施設・設備＞

③－１ 校内環境のバリアフリー化

障害のある幼児児童生徒が安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう、障害の状態等に応じた環境にするために、スロープや手すり、便所、出入り口、エレベーター等について施設の整備を計画する際に配慮する。また、既存の学校施設のバリアフリー化についても、障害のある幼児児童生徒の在籍状況等を踏まえ、学校施設に関する合理的な整備計画を策定し、計画的にバリアフリー化を推進できるよう配慮する。

③－２ 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

幼児児童生徒一人ひとりが障害の状態等に応じ、十分に学習に取り組めるよう、必要に応じて様々な教育機器等の導入や施設の整備を行う。また、一人ひとりの障害の状態、障害の特性、認知特性、体の動き、感覚等に応じて、その持てる能力を最大限活用して自主的、自発的に学習や生活ができるよう、各教室等の施設・設備について、分かりやすさ等に配慮を行うとともに、日照、室温、音の影響等に配慮する。さらに、心のケアを必要とする幼児児童生徒への配慮を行う。

③－３ 災害時等への対応にも必要な施設・設備の配慮

災害時等への対応のため、障害の状態等に応じた施設・設備を整備する。

これらの観点は固定的なものではありませんが、各学校等において合理的配慮を決定していく上で参考となるものです。

参照

「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）」（平成 24 年 7 月 中央教育審議会初等中等教育分科会）

全ての障害種ごとの具体的な観点一覧が掲載されています。

◎以下からダウンロードできます。

文部科学省ＨＰ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

参照

インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクルＤＢ）

（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所ＨＰ）

<http://inclusive.nise.go.jp/>

合理的配慮の具体例が掲載されており、事例も随時追加されています。

(5) 学校における医療的ケア

① 学校における医療的ケアの意義と基本的な考え方

学校は、児童生徒が集い、人と人との触れ合いにより人格の形成がなされる場であり、学校における教育活動を行う上では、児童生徒の安全の確保が保障されることが前提です。このことは、医療的ケアが必要かどうかにかかわらず全ての児童生徒に当てはまります。

こうした観点から、学校における医療的ケアの実施は、医療的ケアが必要な児童生徒に対する教育面・安全面で、大きな意義をもつものであり、具体的には、通学日数が増加し、日々の授業の継続性が保たれることで、教育内容が深まったり、教職員と医療的ケアが必要な児童生徒との関係性が深まったりするなどの本質的な教育的意義があるものです。

この意義を踏まえ、学校における医療的ケアの実施に当たっては、教育委員会において医療的ケア看護職員（学校看護師）等の適切な配置を行い、各学校で医療的ケア看護職員を中心に教職員等が連携協力して行うことになっています。

さらに、令和3年6月に「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」が成立し、この法律により、国及び地方公共団体等に対し改めて、医療的ケア児に対して教育を行う体制の拡充等を図ることが求められています。

医行為

医師の医学的判断及び技術をもって行わなければ、人体に危害を及ぼし、又は、危害を及ぼすおそれのある行為

医療的ケア

病院などの医療機関以外の場所(学校や自宅等)で日常的に継続して行われる、喀痰吸引や経管栄養、気管切開部の衛生管理、導尿、インスリン注射などの医行為を指し、病気治療のための入院や通院で行われる医行為は含まれないもの

※看護師は医師の指示の下、医療的ケアを行うことができるとされており、医師のいない学校では医師の指示書や意見等を踏まえ医療的ケアを行う必要がある。

② 医療的ケアが必要な児童生徒の「教育の場」

医療的ケアが必要な児童生徒の実態は多様であり、いわゆる重症心身障害児に該当する児童生徒だけでなく、歩いたり活発に活動したりすることが可能な児童生徒もいます。「学校における医療的ケアの今後の対応について（通知）」（平成31年3月20日 文部科学省）では、「医療的ケアの種類や頻度のみに着目して画一的な対応を行うのではなく、一人一人の教育的ニーズに応じた指導を行うこと」と示されています。就学先の決定についても、個々の児童生徒について障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえて総合的に判断されることになっていることから、医療的ケアが必要な児童生徒は、一人ひとりの教育的ニーズ等に応じて、特別支援学校や、小・中学校（通常の学級を含む）、高等学校に在籍して学んでいます。

③ 学校における実施体制

前述の「学校における医療的ケアの今後の対応について（通知）」（平成31年3月20日 文部科学省）では、次のような内容が示されています（一部抜粋）。

ア 安全確保のための措置を講じるための実施要領の策定

各学校は、以下のような安全確保のための措置を講じ、これらを実施要領として策定すること。

- 1) 教職員と看護師等との役割分担や連携の在り方
- 2) 医師から看護師等への指示の方法等、医療的ケアの実施に係る計画書や報告書の作成
- 3) 危機管理への対応を含む個別マニュアルの作成
- 4) 緊急時への対応
- 5) ヒヤリ・ハット事例の共有
- 6) 近隣の関係機関(福祉・医療等)との連絡体制の整備等

イ 医療的ケア安全委員会の設置

看護師等が、医療的ケア児との関係性が構築されている教職員と連携しながら、組織的に医療的ケアを実施することができるようにするため、医療的ケア安全委員会を設置する等、校長の管理責任の下、関係する教諭・養護教諭、看護師等、教育委員会の委嘱した学校医・医療的ケア指導医等が連携し、対応を検討できる体制を構築すること。医療的ケア安全委員会においては、例えばアの実施要項の項目等について検討することが考えられる。

ウ 主治医、学校医等からの指導・助言

医療的ケア安全委員会の設置や運営、個々の医療的ケアの実施に当たっては、主治医のほか、教育委員会の委嘱した学校医・医療的ケア指導医に指導や助言を求めること。

エ 事故や緊急事態への対応

医療的ケアに関する事故が発生した際の対応については、「学校事故対応に関する指針の公表について（通知）」（平成28年3月31日 文部科学省）を踏まえ、応急手当や迅速な救急車の要請、保護者への対応、学校設置者への報告等を適切に行うこと。

④ 個別の教育支援計画の活用

各学校において、個別の教育支援計画を作成する際には、医療的ケアが必要な児童生徒又は保護者の意向を踏まえつつ、病院や訪問看護ステーションを含む関係機関等から支援に関する必要な情報の共有を図るようにします。学校生活のみならず地域生活における活動の充実、さらには学校卒業後の生活の充実に向け、医療的ケアの内容の変化や実績を個別の教育支援計画等に反映させる等して関係者と適切に連携することは、将来の自立と社会参加を支援する観点からも重要です。

（参考）医療的ケア実施までの手順例・様式例



香川県教育委員会特別支援教育課のホームページに「県立特別支援学校における医療的ケア実施要綱」や「医療的ケア実施までの手順例」、実施指示書等の様式例を公開しています。参考にしてください。



⑤ 学校における医療的ケアの実施に当たっての役割分担

医療的ケアは医療的ケア看護職員だけが担当するものではありません。医療的ケアを安全かつ効果的に実施するには、関係者の役割分担を整理し、各関係者が相互に連携協力しながら、それぞれの役割において責任を果たしていくことが重要です。

ア 担任等の教職員の役割

医療的ケア看護職員等の管理下において、医療的ケア以外の支援、例えば、医療機械・器具の装着時に衣服の着脱を手伝ったり、医療的ケアを受けやすい姿勢保持等の補助を行ったりすることは可能で、教職員と医療的ケア看護職員とが連携して医療的ケア児の支援に当たるようにします。

また、表情や声の状態、顔色等を観察し、苦しそうな表情が見られたり、痰が絡んだような呼吸音が聞こえたりする等、いつもの状態と違う場合、医療的ケア児の担任等は、速やかに医療的ケア看護職員等に連絡できるよう、正常時の状態をよく理解しておくとともに、医療的ケアが必要な児童生徒の健康状態に応じて教育活動の調整や変更を行うことも重要な役割です。

適切な医療的ケアの実施とともに、保有する感覚の活用や姿勢・運動の学習、自己の疾患の理解や管理(ケア)についての学習をしたり、必要なケアを周囲の支援者に伝えたりセルフケアの力を身に付けたりすることは、生活に必要な事項として、教員が中心となって医療的ケア看護職員等と連携して指導します。

他にも、全ての教職員の役割として、以下のような事項が考えられます。

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| ・学校における医療的ケアの教育的意義の理解 | ・医療的ケア看護職員等との情報共有 |
| ・医療的ケアに必要な衛生環境理解 | ・ヒヤリ・ハット等の事例の蓄積と予防対策 |
| ・緊急時のマニュアルの作成への協力 | ・緊急時の対応 |

イ 学校における関係者の役割分担例

学校における医療的ケアの実施に当たっての役割分担例を、文部科学省「学校における医療的ケアの今後の対応について(通知)」の別添資料から一部を抜粋して下表にまとめています。

校長・副校長・教頭・一部の主幹教諭	医療的ケア看護職員(学校看護師)
・医療的ケア安全委員会の運営及び、実施要項の策定 ・各教職員の役割分担の明確化 ・外部を含めた連携体制の構築・管理・運営 ・本人、保護者への説明、校内外からの相談対応 ・宿泊学習や課外活動の参加の判断 ・緊急時の体制整備	・医療的ケアが必要な児童生徒のアセスメント ・健康管理 ・医療的ケアの実施、記録、報告 ・教職員・保護者との情報共有 ・必要な医療器具・備品等の管理 ・個別マニュアルや、緊急時のマニュアルの作成 ・ヒヤリ・ハット等の事例の蓄積と予防対策
養護教諭(アの教職員の役割分担に加えて)	主治医
・健康状態の把握 ・医療的ケア実施に関わる環境整備 ・主治医、学校医等の関係者との連絡・報告 ・医療的ケア看護職員と教職員との連携支援	・医療的ケアについての指示(指示書による指示等) ・個別の手技に関する医療的ケア看護職員への指導 ・個別マニュアル等への指導・助言・承認 ・学校への情報提供 ・医療的ケアに関する研修

保護者	学校医・医療的ケア指導医
・健康状態の報告 ・緊急時の連絡手段の確保と対応 ・定期的な医療機関の受診（主治医からの指示を仰ぐ） ・必要な医療器具等の準備 ・学校と主治医との連携体制構築への協力	・医療的ケアの実施要項や個別マニュアル等の確認 ・個々の実施に当たっての指導・助言 ・課外活動や宿泊学習等への参加の判断や、緊急時の対応等に当たっての指導・助言 ・医療的ケアに関する研修

⑥ 学校における医療的ケアの例

ここでは、学校における医療的ケアの代表的な例について示しますが、この他にも医療的ケアの内容は様々で、医療技術の進歩によってさらに増えていくことが想定されます。本県の「県立特別支援学校における医療的ケア実施要綱」では、医療的ケアの内容について、主治医が学校において医療的ケアを行うことに支障がなく、かつ必要と認めたもので、保護者の承諾が得られたものとしています。

ア 喀痰（かくたん）吸引

喀痰とは、主に咳をしたときに、喉の奥から出てくる粘液状のもので、1 唾液、2 鼻汁、3 痰、に分けることができます。通常、痰は、自分で排出等の処理ができますが、勢いのある呼気や有効な咳ができない場合や、嚥下（飲み込み）の障害等により咽頭や喉頭にこれらの分泌物が溜まってしまいます。痰を放置しておくと、息をしたときに吸い込む空気の量が減少する結果、低酸素血症に陥る可能性や、溜まった痰を誤嚥（気管支や肺に入ること）して気管支炎・肺炎を引き起こす危険性がある等、最悪の場合、生命に危険が及ぶリスクがあるため、安定した呼吸のためには溜まって痰を吸引する必要があります。

喀痰の吸引は、吸引機につないだカテーテル（細い管）を使って、鼻腔や口腔を経由して行う場合や、気管切開をしている児童生徒では気管切開部に装着した気管カニューレから行う場合があります。



（教職員が教育活動を行うに当たって留意すること）

- ・児童生徒が落ち着いて、安全にケアを受けられるよう指導や配慮を行う。
- ・喘鳴（呼吸に伴って出る「ゼロゼロ」や「ゴロゴロ」等の音）に変化がないか観察し、必要に応じて医療的ケア看護職員に連絡する。
- ・気管切開をしている児童生徒では、気管カニューレ固定の紐やホルダーが緩んでいないか等を確認する（処置は医療的ケア看護職員が行う）。

イ 経管栄養

経管栄養とは、摂食や嚥下の機能に障害があり、口から食物を摂取することが困難、又は必要な量を口から摂取できない児童生徒に対して、チューブやカテーテルを用いて、胃や腸に直接栄養を取り入れる方法です。経管栄養を実施することで、安全で確実な栄養や水分の摂取が確保され、身体的な機能の保持および改善につながることが期待できます。

学校において主に実施される経管栄養の方法としては、経鼻経管栄養法と胃ろう栄養法があります。経鼻経管は、ソフトチューブを鼻孔より挿入し食道を経由して先端部を胃内に留置するのに対して、胃ろうは、腹部の皮膚と胃に開けられた穴（胃ろう孔）に、カテーテルを挿入・留置して実施されます。

(教職員が教育活動を行うに当たって留意すること)

- ・着替え等をする際、衣服が鼻腔経管や胃ろう部のカテーテルに引っ掛からないように注意する。
- ・胃ろう栄養法の児童生徒の場合、胃ろう部の圧迫等に注意する。
- ・他の子供と接触することが想定される体育などの教育活動においては、経鼻に留置している経管が抜けないように注意する。

ウ 導尿

導尿とは、排尿の機能に障害がある場合に、尿道から膀胱内に細い管（ネラトンカテーテル）を挿入し、尿を体外に出す方法です。細菌の増殖を抑制し尿路感染を防止するために残尿を除いたり、腎機能を保護したりする目的があります。

(教職員が教育活動を行うに当たって留意すること)

- ・導尿間隔を守り、間欠導尿を生活行為の一部として学校生活スケジュールの中に上手に取り入れることで、子供の生活の質の向上につなげていく。
- ・水分摂取量と導尿時の尿量の関係等、自己理解を促すような学習にも必要に応じて取り組む。
- ・導尿の自己管理は、本人の自立において重要であるので、担任、養護教諭、保護者、医師及び看護師等などが連携を図り、発達段階に応じた指導を行う。

エ 血糖値測定・インスリン注射

1型糖尿病は、主に自己免疫異常によりインスリン分泌機能が半永久的に失われてしまった状態であり、インスリンを体外から補給しない限り主たる栄養素であるブドウ糖を吸収できず生命維持に影響を及ぼします。2型糖尿病は、遺伝要因と食事摂取過多等の生活習慣が原因とされ、インスリン分泌機構に問題はありますがインスリンに対する抵抗性が増した(効果が弱まった)状態となり、高血糖となります。専用機器を用いて血糖値を測定し、必要に応じてインスリン注射等の対応を行う必要があります。

(教職員が教育活動を行うに当たって留意すること)

- ・対象となる児童生徒の朝食の摂取状況や、活気がなくなっていたり、言葉数が少なくなったりしていないか等の状態を観察する。
- ・嘔吐時や喫食時間の遅延等により、予期せぬ低血糖症状に陥る危険性があるので、あらかじめ医師に対応を相談したり、緊急時に保護者や保護者を通じて医師と対応を確認し合ったりする等して、速やかに補食できるような体制を構築しておく。

参照

○「小学校等における 医療的ケア実施支援資料～医療的ケア児を安心・安全に受け入れるために～」(令和3年6月 文部科学省)

※「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～」(令和3年6月 文部科学省)の巻末にも収蔵されています。

○「学校における医療的ケアの今後の対応について(通知)」(平成31年3月20日 文部科学省)

○「県立特別支援学校における医療的ケア」香川県教育委員会特別支援教育課HP

2 適切な理解と指導のために

(1) 視覚障害

視覚障害とは、視力や視野等の視機能が十分でないために、全く見えなかったり、見えにくかったりして、学習や生活に困難がある状態をいいます。単に、視力が弱いだけでなく、視野が狭かったり、物と物との距離が分かりにくかったりすることもあります。また、明るさや色によって見えにくい、立体感や遠近感がつかみにくい、動くものの認知が難しい等のケースもあります。

指導・支援に当たっては・・・

一人ひとりの見え方に適した教材・教具や学習環境を工夫して指導します。自立活動では、視覚補助具（拡大読書器等）の活用や保有する視覚によってものを認識する力を高める指導、自己の視力や視野に関する理解、危険な場面での対処法等の指導を行います。

○どのような状態が見えにくいかを理解し、一人ひとりの見え方に適した教材・教具や学習環境を用意する。

- ・ 小さい文字や細かいものを拡大する。
- ・ 全体像が視野に入るように、縮小する。
- ・ 境界や輪郭をはっきりさせる。
- ・ 見えやすい色を使う。
- ・ I C T 機器を活用した情報の保障（画面拡大や色の調整、読み上げ機能等）をする。
- ・ 点字を常用して学ぶ児童生徒には、点字教科書を使用し、主として触覚や聴覚を活用した学習を行う。
- ・ 拡大読書器や単眼鏡で拡大して見る。
- ・ 行間や字間を工夫する。
- ・ 白黒反転させる。
- ・ 余分な視覚情報を取り除く。

○指示代名詞（「あれ」「それ」「あそこ」「そこ」等）を使わず、具体的に話す。

○資料等はあらかじめゆっくり読んでおけるよう、事前に渡しておく。

○広い場所での活動や初めてのグループ活動では、自己紹介や言葉掛けにより、どこにだれがいるのか把握できるようにする。

○「歩行の妨げになるものを床面や頭上に置かない」「机の角や突起物にはカバーをする」等、安全面に留意しながら動線を確保する。

視覚支援学校の「見えにくさと学びの相談センター（視覚障害教育支援センター）」では、視覚補助具の紹介、拡大教科書の相談、視機能検査等を行っています。

(2) 聴覚障害

聴覚障害とは、身の回りの音や話し言葉が聞こえにくかったり、ほとんど聞こえなかったりする状態をいいます。小さな音が聞こえにくいだけでなく、大きな音が歪んで聞こえることもあります。片方の耳だけが聞こえにくい場合や補聴器をつけている場合もあります。

言葉の聞き間違いや言い間違いがあったり、抽象的な言葉の理解が不十分だったりするので、言葉で指示する時には十分な配慮が必要です。

また、補聴器をつけていればすべて聞こえているわけではありません。いろいろな音を補聴器が拾ってしまうため、話し手の口元を見ながら理解していることもあります。

指導・支援に当たっては・・・

音や言葉の聞き取りや聞き分け等聴覚を活用することに重点を置いた学習をしたり、抽象的な言葉の理解を促しながら教科学習をしたりします。また、自己の障害についての理解とともに、必要に応じて、補聴器の装用や音声言語以外のコミュニケーションの方法（筆談、指文字、手話等）の活用に関した指導を行います。

○絵や写真、具体物、身振り、文字、図等の視覚的な手掛かりを組み合わせ、聴覚からの情報を補いながら指導する。

○ノートテイクや授業中の発話を視覚化するためのパソコン要約筆記や音声文字変換システム等を活用する。

○教科指導においても、言葉の理解、定着を意識して指導を行う。

○話し手の口元が見えるような位置で話す。ゆっくりはっきりした口調で話す。

○片方の耳が聞こえにくい場合は、聞こえる方向から話し掛けたり、座席の配慮をしたりする。

○できるだけ具体的な言葉で指示する。曖昧な表現は避ける。

○伝わりにくい時には、他の言葉に言い換えたり、身振り手振りを加えて話したりする。

○集会等で話し手の口元が見えにくい場合は、あらかじめ内容を書いたプリントを用意したり、その場でメモを渡したりする。また、校内放送での伝達は、板書したりメモを渡したりする。

○補聴器の正しい使い方や管理の仕方を継続的に指導し、徐々に一人でできることを目指す。



聴覚支援学校の「きこえとことばの相談支援センター」では、聴力測定や補聴器に関する相談、ことばや発音に関する相談、教科学習の助言等を行っています。

(3) 知的障害

知的障害とは、一般に、同年齢の幼児児童生徒と比べて、「認知や言語等にかかわる知的機能」の発達に遅れが認められ、「他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用等についての適応能力」も不十分であり、特別な支援や配慮が必要な状態とされています。また、その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があると言われてしています。

抽象的な言葉が理解しにくい、物事を記憶しておくことが苦手等の特徴があります。

運動発達にも遅れが見られることが多く、動きがぎこちなかったり、細かい作業が苦手だったりすることもあります。基本的な生活習慣の確立に向けての指導・支援が必要な場合もあります。また、同じ年齢や同じ学年の幼児児童生徒に比べて言動や興味・関心が幼く感じる、成功経験の少なさから不安が強くなったり人に頼りがちになったりする等の場合もあります。

指導・支援に当たっては・・・

小・中学校の教育内容だけでなく、必要に応じて特別支援学校の教育内容等を参考にしながら、小集団の中で、個に応じた生活に役立つ内容を学習します。必要に応じて、生活単元学習や作業学習等、各教科等を合わせた指導も取り入れながら、基本的な生活習慣、日常生活に必要な言語や数量、生活技能等の指導や、社会生活、職業生活に必要な知識・技能を身に付ける指導を行います。

- 学習によって得た知識や技能が実際の生活に応用されるよう、日常生活における具体的な経験を関連付けながら指導を行う。
- 社会的な自立を目指し、身辺自立や社会生活に必要な知識、技能及び態度が身に付くよう、生活に結び付いた实际的で具体的な学習を行う。
- 成功体験が積めるよう、具体的な分かりやすい言葉で話したり、指示を1つずつ伝えたりしながら、「分かった」「できた」という気持ちのもてる指導を心掛ける。
- 目的や課題が達成しやすいように、スモールステップの指導を心掛け、本人の理解やスピードに合わせて指導したり、課題や活動の量を調整したりする。
- 見通しをもち主体的に活動できるよう、分かりやすいヒントや教材、教具を用意する。
- 対人関係において緊張したり、記憶の保持等が困難であったりするため、適切に意思を伝えることが難しいことが見られる。そこで、タブレット型端末に入れた写真や手順表等の情報を手掛かりとすることや、音声出力や文字・写真等、代替手段を選択し、活用したコミュニケーションができるように指導を行う。
- 人の役に立ったり役割を果たしたりしながら、周りから認められる経験が積めるよう、集団での活動やその中での役割を大切にする。
- 年齢や学年にふさわしい言葉遣いや対応を心掛ける。

小豆島みんなの支援学校、香川東部支援学校、香川中部支援学校、香川丸亀支援学校、香川西部支援学校の5つの特別支援学校の「学びと育ちの相談センター」では、知的障害のある幼児児童生徒への指導内容や方法の相談、教材教具についての情報提供等を行っています。

（４）肢体不自由

肢体不自由とは、身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記等の日常生活動作が困難な状態をいいます。車いすや補装具を使用している場合もあります。

また、経験の不足から理解しにくいことや、移動の困難さ等から参加が難しい活動については、一緒に参加することのできる手段等を講じる必要があります。

指導・支援に当たっては・・・

各教科、道徳、特別活動のほか、自立活動の時間を使って、歩行や筆記等学習活動や日常生活に必要な身体の動きに関する指導等も行います。指導に当たっては、一人ひとりの障害の状態に応じて適切な教材、教具を用いるとともに、ＩＣＴ機器を有効に活用して、指導の効果を高めるようにします。

運動・姿勢の困難の状態は、一人ひとり異なっているので、その評価に当たっては、学習上又は生活上においてどのような困難があるのか、それは補助手段の活用によってどの程度軽減されるのかといった点から、具体的に把握していくことが必要です。

- 原因となる疾患は多様であるため、医療機関と連携し、現在の障害の状態だけでなく、これまでの発達に関する情報を把握したり、配慮事項を確認したりする。
- 移動の障害となるものがないか確認する等、安全面の配慮をする。
- 安定した姿勢を保持できるよう、机や椅子の位置や高さ等に注意する。
- 主体的に学習に取り組めるよう、本人の状態に応じた教材や教具を工夫する。
- 書字や計算が困難な児童生徒に対して上肢の機能に応じた教材や支援機器を提供する（書字の能力に応じたプリント、計算ドリルの学習にＩＣＴ機器の使用）。
- 実物を見たり実際の事象に触れたりする等、実的な体験活動を取り入れながら、自ら表現しようとする意欲につなげる。
- 鉛筆を握りやすくするための鉛筆ホルダー等の補助用具を工夫する。
- 会話が困難な幼児児童生徒にはコミュニケーションを支援する機器（文字盤や音声出力型の機器等）を活用する。
- 「自分でできた」という体験を増やししながら、自信につなげていく。
- 自立活動の指導の時間を中心に、身体の動きに関する指導を計画的に行う。
- 困ったことがある時に周囲の人へ支援を求める方法を指導する。



高松支援学校の「からだと学びの相談センター」では、一人ひとりに合った体づくりや動きづくり、身体ケアの方法やＩＣＴ機器の活用等についての相談・助言を行っています。

(5) 病弱・身体虚弱

病弱とは、心身が病気のため弱っている状態を言います。また、身体虚弱とは、病気ではないが、身体が不調な状態が続く、病気にかかりやすいといった状態を言います。

長期にわたる療養や欠席のある場合は、学習空白があったり、活動や運動の制限があったりすることも多く、積極性や自主性が乏しくなることもあります。また、病気についての心配や体調不良等によって、気持ちが不安定になることもあります。

病気や身体の状態により、活動に制限がある場合があります。

指導・支援に当たっては・・・

健康面に配慮しながら、各教科、道徳、特別活動のほか、自立活動の時間を使って、健康の保持や心理的な安定に関する内容等を指導します。

活動に制限があったり、体調がよくなかったりする場合は、活動の形を変えたり、休憩をとったりする等の配慮が必要です。

○医療機関と連携を図り、それぞれの病気の配慮事項を確認する。また、校内では、養護教諭と連携を図り、体調の変化を見逃さないよう細心の注意を払う。

○自分の病気に対する正しい知識や管理していく技能・意欲を育てるような指導をする。

○学習空白がある場合、指導内容の精選・重点化を図り、以降の学習に支障のないようにする。

○活動の制限や体調によって難しい活動は、代替りの活動ができるよう準備しておく。

○できることを一つずつしていくよう励ましたり、話をよく聞き不安感を受け止めたりしながら、心理的な安定を図る。

○経験の偏りが見られる場合が多いため、活動が負担過重にならないように注意しながら、直接的な体験を含んだ学習を取り入れる。

○病気等のため移動範囲や活動量が制限されている場合に、ICT機器等を活用し、間接的な体験や他の人とのコミュニケーションの機会を提供する（友達との手紙やメールの交換、Web会議システム等を活用したりリアルタイムのコミュニケーション、インターネット等を活用した疑似体験等）。

<院内学級について>

病弱・身体虚弱特別支援学級は、小・中学校に設置されている学級と病院内（香川県立中央病院、高松赤十字病院、香川大学医学部附属病院）に設置されている学級があります。

病院内の学級では、入院している児童生徒を対象に、主に小・中学校の教科の指導等を行います。退院後は前籍校に戻ることを考え、前籍校と連携を図りながら学習を進めます。また、学習空白や身体面・心理面に配慮した指導を行います。

善通寺支援学校の「こころとからだの相談センター」では、心や体に不安のある幼児児童生徒への対応、病気の特徴に応じた支援方法や支援体制、自立活動の内容や方法についての相談・助言を行っています。

(6) 言語障害

言語障害とは、発音が不明瞭であったり、話し言葉のリズムがスムーズでなかったりするため、話し言葉によるコミュニケーションが円滑に進まない状況であること、また、そのため本人が引け目を感じる等、社会生活上不都合な状態であることをいいます。

指導・支援に当たっては・・・

言語障害教育を効果的に進めていくためには、幼児児童生徒の発達の面にどのような問題があり、それがどのような性質のものであるかを適切に評価し、どのように指導や支援をすることで、その問題を解決できそうかというエビデンスや予見に基づく教育的対応が求められます。

言語障害のある児童生徒が各教科を学ぶ場合、障害による困難さに対する指導上の工夫や個に応じた手立てが必要となります。特に学級経営においては、話しやすい学級の雰囲気づくりや、級友の理解が得られる集団づくりを大切にしながら指導を行います。通級による指導、特別支援学級では、個のニーズを踏まえて、話す意欲を高める指導やカウンセリング等の指導も行います。

- 吃音があり、言葉が出なくなることに強い不安を感じている場合は、個別指導の時間を確保したり、音読等、他者と一緒に声を合わせて読んだりする等の方法をとることで、楽に話せたと感じられるように留意する。
- 幼児児童生徒と教員の温かな人間関係を前提とし、苦手な場面を想定して特定の語音を繰り返し練習したり、緊張の低い場面から高い場面へと段階的に練習したりする。
- 「吃音は悪いことではない」と幼児児童生徒自身が実感したり、主体的にコミュニケーションしようとしたりする指導が必要である。幼児児童生徒に関わる人に、吃音がある子どもの話し方ではなく、話の中身に耳を傾けるよう周知徹底する。
- 読んだり、話したり、聞いたりする楽しさを実感できるように、「お手紙ごっこ」「文通」「買い物ごっこ」等の活動を取り入れる。
- 発話が不明瞭な場合の代替手段によるコミュニケーション手段（筆談、ICT機器等）を活用する。



聴覚支援学校の「きこえとことばの相談支援センター」では、言葉や発音に関する相談、教科学習の助言等を行っています。

(7) 自閉症

自閉症とは、①他者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す。その特徴は3歳くらいまでに現れることが多いですが、成人期に症状が顕在化することもあります。

知的な遅れを伴う場合と伴わない場合がありますが、知的な能力に関係なく、集団生活の中で対人関係や社会性に困難さが見られます。また、感覚の過敏性や鈍感性がある場合もあります。

指導・支援に当たっては・・・

言葉の理解やその使い方についての指導、場に応じた適切な行動等ができるようにするための指導、安心できる雰囲気の中で情緒の安定を図る指導等を行います。また、対人関係の形成や生活に必要なルール、集団参加に関することについても指導します。

また、言葉の情報だけでなく、視覚情報（写真や図面、模型、実物等）を活用し理解を促したり、学習活動の順序を分かりやすくするために活動予定表等を活用したりします。

○刺激となるものを整理したり、場の構造化を図ったりして、教室の環境を整える。

- ・教室の前面や側面の掲示をできるだけ減らす。
- ・戸棚や本棚等気になりやすい物が置いてある場所にカーテンをつける。
- ・片付けの場所や片付け方を決めたり表示したりする。

○指示は一つずつ具体的に出す。また、言葉の指示だけでなく、黒板に書いたり具体物を使ったりする等、視覚的な情報を合わせて伝える。

○始まりと終わりを示したり、1日の流れ、活動の流れ、作業の手順表等を提示したりして、見通しをもって活動に取り組めるよう工夫する。

○予定変更は、視覚的・具体的に分かりやすい方法で早目に伝える。

○ルール(社会性)や約束は、具体的で分かりやすい目標を立て、守れたらシールでその都度賞賛する等、個に応じた方法で一つ一つ学んでいけるようにする。

○言葉を字義どおりに理解することが原因でトラブルになった場合は、言葉のもつ様々な意味を分かりやすく伝えながら、解決方法を一緒に考える。

○不適切な言い方が見られた場合、気持ちを共感的に受け止めながら適切な言い方を教えたり練習したりする。

○パニックになった場合は、安全を確保して落ち着くのを待つ。落ち着いたら、「何がつらかったか、嫌だったか」を聞きながら状況を整理し、適切な対応の仕方等を一緒に考え、次に生かせるようにする。

○感覚の過敏さやこだわりがある場合には、心理的に安定した状況で過ごせるように、自分から別の場所に移動したり、音量の調整や予定を説明してもらうことを他者に依頼したりする等、自ら刺激の調整を行い、気持ちを落ち着かせることができるように指導を行う。

小豆島みんなの支援学校、香川東部支援学校、香川中部支援学校、香川丸亀支援学校、香川西部支援学校の5つの特別支援学校の「学びと育ちの相談センター」では、自閉症のある幼児児童生徒への指導内容や方法の相談、教材教具についての情報提供等を行っています。

(8) 情緒障害

情緒障害とは、周囲の環境から受けるストレスによって生じたストレス反応として状況に合わない心身の状態が持続し、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ている状態をいいます。例えば、心因性の選択性かん黙（場面かん黙）や心理的な要因が大きく関与している不登校があります。

情緒障害の状態の現れ方や時期は様々であり、状況に合わない心身の状態を自分の意思ではコントロールできないことにより、学校生活や社会生活に適応できなくなる場合もあります。また、幼児児童生徒本人は困難さを感じているにもかかわらず、その困難さが行動として顕在化しないため、一見すると学校生活や社会生活に適応できているように見えてしまう場合もあります。

指導・支援に当たっては・・・

場面によっては、意図したことが言語表現できない場合があることから、緊張や不安を緩和させるように配慮します。また、治療等により生じる学習機会の不足等に配慮します。

情緒障害のある幼児児童生徒の状態（情緒不安や不登校、ひきこもり、自尊感情や自己肯定感の低下等）に応じた指導を行います。例えば、カウンセリング的対応や医師の診断を踏まえた対応等が考えられます。

○心理的にリラックスできる場所や活動を設定する。

○できることや頑張ったことをしっかり認め、自信のもてるような支援を心掛ける。

○好きなことや得意なことを手掛かりに、自ら取り組めることが見付けられるようにする。

○選択性かん黙の場合

- ・話すことを強制せず、別のコミュニケーション手段も工夫する。
- ・話さなくても取り組めるような課題や場面を設定し、安心して学習に取り組める雰囲気をつくる。
- ・保護者と連携しながら、社会的な能力全般についての指導を大切にする。
- ・話し始めても、驚いたり大げさに褒めたりしない。

○不登校の場合

対象となる不登校は、心理的な要因が大きく関与しているものであり本人は登校する必要があることを意識しているにもかかわらず、登校できずに学校生活や社会生活に適応できなくなっているものである。

- ・学習空白がある場合は、指導内容の精選や重点化を図りながら学習補充を行い、基礎的・基本的な学力を身に付ける。
- ・家庭と連携し、生活リズムの安定を図る。
- ・登校することだけを目的とせず、社会的なスキルの獲得に視点を置きながら指導し、自分の進路について主体的に考えていけるように支援する。
- ・医療機関、スクールカウンセラー、校内サポートルーム（K S R）、教育支援センター（適応指導教室）等と連携し、多方面から支援の方策を考える。

善通寺支援学校の「こころとからだの相談センター」では、情緒障害の状態に応じた支援方法や支援体制、自立活動の内容や方法についての相談・助言を行っています。

(9) 学習障害 (LD)

学習障害とは、全般的に知的な遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論するといった学習に必要な基礎的能力のうち、一つないし複数の特定の能力についてなかなか習得できなかったり、うまく発揮することができなかつたりすることによって、学習上、様々な困難に直面している状態をいいます。

指導・支援に当たっては・・・

通常の学級においては、日頃から分かりやすい指示、課題の提示の工夫、多様な問題解決を行う授業づくり、本質的なことに焦点化した評価等に努めることが大切です。

- 文章を目で追いながら音読することが苦手な場合は、拡大コピーを準備したり、読む部分だけが見える自助具を活用したりする。
- 読み書きに困難がある場合には、読み上げて分かりやすく説明したり、タブレット端末等のICT機器を使用し、音声教材を活用したり、板書されたものを写したりする等、工夫を行う。
- 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）。
- 聞いて理解することが苦手な場合は、図やモデル等、視覚的な情報を活用する。
- 空間図形のもつ性質を理解することが苦手な場合には、空間における直線や平面の位置関係をイメージできるように、立体模型を準備し言葉で特徴を説明したり、見取り図や展開図と見比べて位置関係を把握したりする等の工夫を行う。
- 計算が苦手な場合には、練習問題の量を調節したり、計算の意味を絵や図を提示して分かりやすく説明したりする等の工夫を行う。



(10) 注意欠陥多動性障害（ADHD）

注意欠陥多動性障害とは、身の回りの特定のものに意識を集中させる脳の働きである注意力に様々な問題があり、又は、衝動的で落ち着きのない行動により、生活上、様々な困難に直面している状態をいいます。不注意、衝動性、多動性による適切な行動をとることが難しいという障害の特性があります。

指導・支援に当たっては・・・

通常の学級においては、日頃から分かりやすい指示、課題の提示の工夫、多様な問題解決を行う授業づくり、環境調節等に努めることが大切です。

周囲からの注意や叱責が重なり、自信をなくしたり自己評価が低下したりすることも少なくありません。本人ができていることや努力していることを把握し、肯定的な評価を意図的に行い、認めていくことが大切です。

- 余分な刺激を減らすことができるように、黒板の周囲の掲示物を減らしたり、座席の位置を前方にしたりする等の工夫を行い、学習内容に集中しやすくする。
- 集中できる時間を考慮して、短い時間で活動を区切って、メリハリをつける。
- じっとしていることが苦手な場合には、意図的に役割を与え動くことが許される場面を設定する。
- 視覚的な情報を活用して行動目標を示しておき、できているときはその行動に対して肯定的評価を即時に行う。
- 困っていることや言いたいことがあるときに、意思表示カードを使用してもよい等、学級のルールを明確にしておく。



3 通級による指導担当者のために

「通級による指導」とは、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が、各教科等の大部分の指導を通常の学級で受けながら、一部の授業について、障害に応じた特別の指導を「通級指導教室」といった特別の場で受ける指導形態のことで、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服するため、特別支援学校学習指導要領の「自立活動」に相当する指導を行います（学校教育法施行規則第140条及び同施行規則第141条）。

（１）通級による指導の対象者と指導の内容

① 言語障害

対象となる児童生徒

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のある者、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

（平成25年10月4日付け25文科初第756号文部科学省初等中等教育局長通知）

言語障害の場合の指導内容（自立活動）例

- ・ 構音の改善にかかわる指導（正しい音の認識や模倣、発音・発語の指導等）
- ・ 話し言葉の流暢性を改善する指導（遊びの指導、劇指導、斉読法等）
- ・ 遊びや日常生活と体験を結び付けた言語機能の基礎的事項に関する指導等
- ・ 話すことの意欲を高める指導、カウンセリング等

Point

指導に当たっては、ＩＣＴ機器等の教材・教具を有効に活用し、指導の効果を高めることが大切です。

② 弱視

対象となる児童生徒

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程度のもの

（平成25年10月4日付け25文科初第756号文部科学省初等中等教育局長通知）

弱視の場合の指導内容（自立活動）例

- ・ 拡大教材の活用
- ・ 視覚補助具の活用方法についての指導（地図やグラフ等の資料を読み取る指導等）
- ・ 視知覚や視機能の向上を図る学習（ビジョントレーニング等）

Point

指導に当たっては、拡大教材を活用することや、実験や観察の際に危険のない範囲で近づいて見ることができるようにすること、教室の照明や、外からの光の入り方に配慮して教室内の座席の位置を検討するなどの合理的配慮が必要です。

③ 難聴

対象となる児童生徒

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程度のも

(平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知)

難聴の場合の指導内容（自立活動）例

- ・ 補聴器等を適切に装用する指導
- ・ 聴覚学習（聞く態度の育成、聞き取りの練習、音声の聴取及び弁別の指導等）
- ・ 言語指導（日常の話し言葉の指導、語彙拡充のための指導、言語概念の形成を図る指導等）

Point

個別指導や、必要に応じてグループ学習を組み合わせることが適当です。また、I C T 機器等の教材・教具を有効に活用し、指導の効果を高めることが大切です。

④ L D、A D H D 等

本県における L D、A D H D 等を対象とした通級指導教室では、L D（学習障害）、A D H D（注意欠陥多動性障害）に加えて、自閉症、情緒障害も対象としています。

対象となる児童生徒

【L D】

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

【A D H D】

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

【自閉症】

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】

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

(平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知)

【L D】の場合の指導内容（自立活動）例

- ・ 聞くことの指導（注意深く話を聞かせる指導等〔聞き取り、復唱、聴写等〕）
- ・ 話すことの指導（書かれたものを見て話す指導等〔ことば遊び、メモの活用等〕）
- ・ 読むことの指導（音読指導、指示語の理解を図る指導等〔特殊音節、読解等〕）
- ・ 書くことの指導（正確に書く指導、メモを見て書く指導等〔視写、文型や表現のモデルの活用等〕）
- ・ 計算することの指導（数概念を形成する指導、計算力を高める指導等〔位取りの理解、マスや補助線の活用等〕）

- ・推論することの指導（図形を弁別させる指導、空間操作能力を育てる指導等〔間違い探し、図形の特徴の言語化等〕）
- ・社会的技能や対人関係にかかわる困難を改善・克服するための指導（ソーシャルスキルトレーニング等）

Point

ソーシャルスキルトレーニングを行う際には、グループ指導を活用することも有効です。

【ADHD】の場合の指導内容（自立活動）例

- ・不注意による間違いを少なくする指導（注意力を高める指導、自分の行動を振り返らせる指導等）
- ・衝動性や多動性を抑える指導（集中して作業に取り組ませる指導、自己の感情や欲求をコントロールする指導等）
- ・社会的技能や対人関係にかかわる困難を改善・克服するための指導（ソーシャルスキルトレーニング等）

Point

個別指導とグループ指導を効果的に組み合わせて活用することが有効です。

【自閉症】の場合の指導内容（自立活動）例

- ・円滑なコミュニケーションのための知識・技能を身に付ける指導
- ・社会的技能や対人関係にかかわる困難を改善・克服するための指導（ソーシャルスキルトレーニング等）

Point

自閉症とは、3歳位までに現れ、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（こと）にこだわることを特徴とする発達の障害です。通級指導教室で学んだ知識・技能を一般化する場面として、グループ指導（小集団指導）を行うことが有効です。また、指導に当たっては、ICT機器等の教材・教具を有効に活用し、指導の効果を高めることが大切です。

【情緒障害】の場合の指導内容（自立活動）例

- ・心理的安定のための指導、カウンセリング等
- ・集団参加に関する指導（ソーシャルスキルトレーニング等）

Point

情緒障害とは、周囲の環境から受けるストレスによって生じたストレス反応として状況に合わない心身の状態が持続し、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ている状態をいいます。障害の要因を踏まえた指導内容を適切に組み合わせて指導することが重要です。

参照

- 改訂新版「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」
（国立行政法人特別支援教育総合研究所・東洋館出版社）
- 「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」
（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課）
- 通級による指導 自立活動事例集（香川県教育委員会）

(2) 教育課程の編成

① 小・中学校

ア 通級による指導における「特別の教育課程」

通級による指導においては、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ことになっています。

◇通常の学級の教育課程に加えて通級による指導を受ける場合

(例：放課後に「自立活動」の指導を行う)

◇通常の学級の教育課程を一部替えて通級による指導を受ける場合

(例：「国語」の時間に取り出して「自立活動」の指導を行う)

Point

通常の学級の教育課程に加えて通級による指導を受ける場合は、通級による指導を受ける児童生徒の負担が過重とならないよう配慮することが必要です。

通常の学級の教育課程を一部替えて通級による指導を受ける場合は、毎回、同じ教科の授業が受けられなかったり、特定の教科や道徳科、特別活動等の内容の全てが履修できなかったりすることは望ましくありません。通級による指導を受ける時間や曜日を工夫することが必要となります。

イ 障害に応じた特別の指導とは

障害に応じた特別の指導とは、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導（自立活動）のことです。また、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ます。ただし、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導であることに留意する必要があります。（単なる教科学習の遅れを補充するための指導ではない）

ウ 障害に応じた特別の指導に係る授業時数

年間 35 単位時間から 280 単位時間（週当たり 1 単位時間から 8 単位時間）までが標準時数とされています。また、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者については、年間 10 単位時間から 280 単位時間（月当たり 1 単位時間から週当たり 8 単位時間）までが標準とされています。

参照

- 「『通級による指導』実施上の手引き」（令和 7 年 香川県教育委員会）【資料 1】
- 「改訂第 3 版 障害に応じた通級による指導の手引き 一解説と Q & A ー」
(文部科学省編著 海文堂出版(株)刊)
- 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」（平成 30 年 3 月 文部科学省）

② 高等学校

ア 通級による指導における「特別の教育課程」

通級による指導においては、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ことになっています。

◇通常の学級の教育課程に加えて通級による指導を受ける場合

（例：放課後に「自立活動」の指導を行う）

◇通常の学級の教育課程を一部替えて通級による指導を受ける場合

（例：「選択教科・科目」の時間に取り出して「自立活動」の指導を行う）

Point

通級による指導を受ける生徒の負担が過重とならないよう配慮することが必要です。

イ 障害に応じた特別の指導とは

障害に応じた特別の指導とは、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導（自立活動）のことです。また、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ます。ただし、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導であることに留意する必要があります。（単なる教科学習の遅れを補充するための指導ではない）

ウ 障害に応じた特別の指導に係る授業時数

年間7単位を超えない範囲で在学する高等学校等が定めた全課程の修了を認めるのに必要な単位数の中に加えることができます。

参照

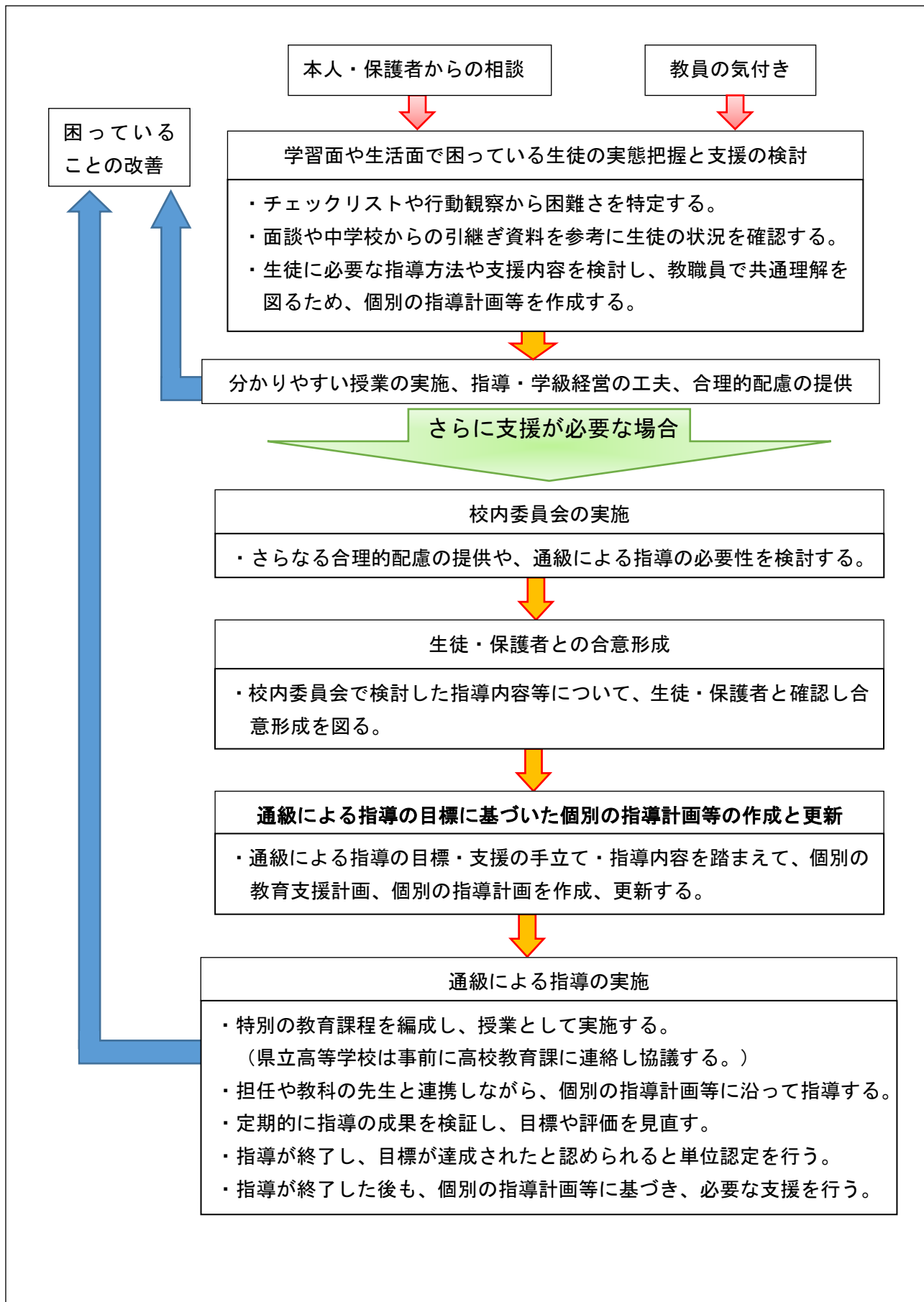
○「改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き 一解説とQ & A 一」

（文部科学省編著 海文堂出版（株）刊）

○特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」（平成30年3月 文部科学省）

エ 「通級による指導」実施の流れ（高等学校）

学級担任や特別支援教育コーディネーター等で、学習面や生活面で困っている生徒の実態の把握と支援の検討をし、個別の指導計画を活用した指導の工夫を行います。さらに支援が必要な場合、校内委員会での検討し保護者本人の合意の形成の後、通級による指導の目標に基づいた個別の教育支援計画・個別の指導計画を作成し、通級による指導を実施します。



③ 自立活動

ア 目標

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

イ 自立活動の内容

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されており、6区分27項目に分類・整理されています。

学習指導要領等に表示されている自立活動の「内容」は、各教科等のようにそのすべてを取り扱うものではなく、一人ひとりの児童生徒の実態に応じて、必要な項目を選定して取り扱うものです。したがって、個々の児童生徒の具体的な「指導内容」は、学習指導要領等に表示されている「内容」から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定します。

ウ 自立活動の指導

自立活動は、各教科等の指導をはじめ、学校の教育活動全体を通して自立活動の時間での指導と密接に関連づけながら行います。このことから、自立活動は障害のある児童生徒の教育において、教育課程上重要な位置を占めているといえます。

なお、「自立活動の時間における指導」の授業時数は、児童生徒の障害の状態に応じて適切に定めるとされています。個々の児童生徒の実態を的確に把握し、個別に指導の目標や具体的な内容を個別の指導計画の中に位置付けて指導することが必要です。

参照

○自立活動指導目標・指導内容設定シート【資料】

特別支援教育課HPからダウンロードできます。

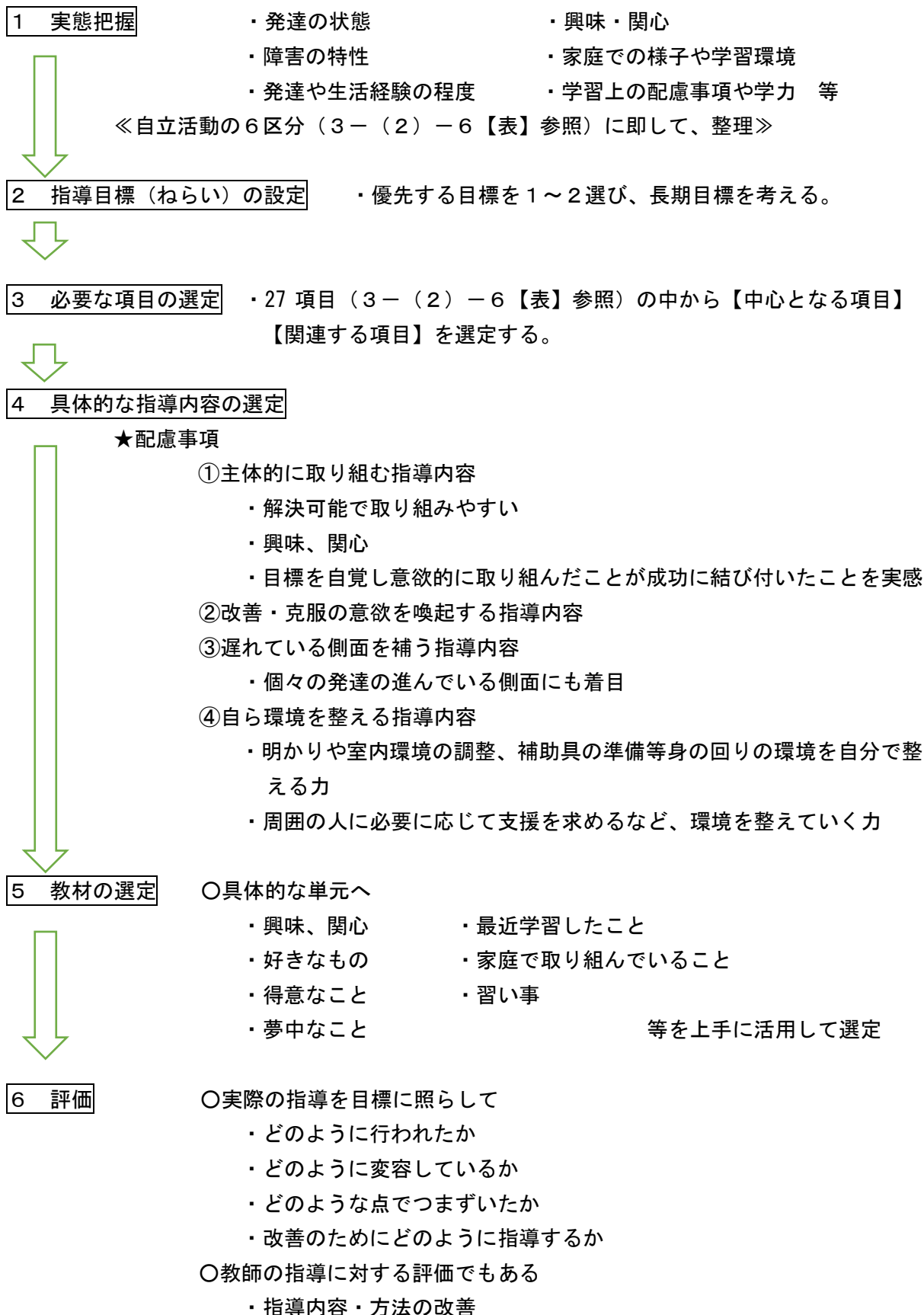
<https://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsusien/>

○特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」(平成30年3月 文部科学省)

◎自立活動の具体的な目標や内容についての相談は、特別支援学校教員による連携訪問を活用することができます。

(10-(2) 連携訪問を参照)

指導内容、指導目標の設定に当たっては、基本的に次のような手順で行います。



【表】 自立活動の内容

区分	項目	意味すること
1 健康の保持 生命を維持し、日常生活を行うために必要な健康状態の維持・改善を身体的な側面を中心として図る観点から	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成	体温の調節、覚醒と睡眠など健康状態の維持・改善に必要な生活のリズムを身に付けること、食事や排泄などの生活習慣の形成、衣服の調節、室温の調節や換気、感染予防のための清潔の保持など健康な生活環境の形成を図ること
	(2) 病気の状態の理解と生活管理	自分の病気の状態を理解し、その改善を図り、病気の進行の防止に必要な生活様式についての理解を深め、それに基づく生活の自己管理ができるようにすること
	(3) 身体各部の状態の理解と養護	病気や事故等による神経、筋、骨、皮膚等の身体各部の状態を理解し、その部位を適切に保護したり、症状の進行を防止したりできるようにすること
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整	自己の障害にどのような特性があるのか理解し、それらが及ぼす学習上又は生活上の困難についての理解を深め、その状況に応じて、自己の行動や感情を調整したり、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていこうこと
	(5) 健康状態の維持・改善	障害のため、運動量が少なくなったり、体力が低下したりすることを防ぐために、日常生活における適切な健康の自己管理ができるようにすること
2 心理的な安定 自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する意欲の向上を図り、自己のよさに気付く観点から	(1) 情緒の安定	情緒の安定を図ることが困難な幼児児童生徒が、安定した情緒の下で生活できるようにすること
	(2) 状況の理解と変化への対応	場所や場面の状況を理解して心理的抵抗を軽減したり、変化する状況を理解して適切に対応したりするなど、行動の仕方を身に付けること
	(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	自分の障害の状態を理解したり、受容したりして、主体的に障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図ること
3 人間関係の形成 自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点から	(1) 他者とのかかわりの基礎	人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働き掛けを受け止め、それに応ずることができるようにすること
	(2) 他者の意図や感情の理解	他者の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができるようにすること
	(3) 自己の理解と行動の調整	自分の得意なことや不得意なこと、自分の行動の特徴などを理解し、集団の中で状況に応じた行動ができるようになること
	(4) 集団への参加の基礎	集団の雰囲気に合わせて、集団に参加するための手順やきまりを理解したりして、遊びや集団活動などに積極的に参加できるようにすること
4 環境の把握 感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し、行動できるようにする観点から	(1) 保有する感覚の活用	保有する視覚、聴覚、触覚、嗅覚、固有覚、前庭覚などの感覚を十分に活用できるようにすること
	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応	障害のある幼児児童生徒一人一人の感覚や認知の特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるようにするとともに、特に自己の感覚の過敏さや認知の偏りなどの特性について理解し、適切に対応できるようにすること
	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用	保有する感覚を用いて状況を把握しやすくするよう各種の補助機器を活用できるようにしたり、他の感覚や機器での代行が的確にできるようにしたりすること
	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動	いろいろな感覚器官やその補助及び代行手段を総合的に活用して、情報を収集したり、環境の状況を把握したりして、的確な判断や行動ができるようにすること
	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	ものの機能や属性、形、色、音が変化する様子、空間・時間等の概念の形成を図ることによって、それを認知や行動の手掛かりとして活用できるようにすること
5 身体の動き 日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようにする観点から	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能	日常生活に必要な動作の基本となる姿勢保持や上肢・下肢の運動・動作の改善及び習得、関節の拘縮や変形の予防、筋力の維持・強化を図ることなどの基本的技能に関すること
	(2) 姿勢保持と運動・動作の補助手段の活用	姿勢の保持や各種の運動・動作が困難な場合、様々な補助用具等の補助的手段を活用してこれらができるようにすること
	(3) 日常生活に必要な基本動作	食事、排泄、衣服の着脱、洗面、入浴などの身辺処理及び書字、描画等の学習のための動作などの基本動作を身に付けることができるようにすること
	(4) 身体の移動能力	自力での身体移動や歩行、歩行器等の車いすによる移動など、日常生活に必要な移動能力の向上を図ること
	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行	作業に必要な基本動作を習得し、その巧緻性や持続性の向上を図るとともに、作業を円滑に遂行する能力を高めること
6 コミュニケーション 場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする観点から	(1) コミュニケーションの基礎的能力	幼児児童生徒の障害の種類や程度、興味・関心等に応じて、表情や身振り、各種の機器などを用いて意思のやりとりが行えるようにするなど、コミュニケーションに必要な基礎的な能力を身に付けること
	(2) 言語の受容と表出	話し言葉や各種の文字・記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりするなど、言語を受容し表出することができるようにすること
	(3) 言語の形成と活用	コミュニケーションを通して、事物や現象、自己の行動等に対応した言語の概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けることができるようにすること
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用	話し言葉や各種の文字・記号、機器等のコミュニケーション手段を適切に選択・活用し、他者とのコミュニケーションが円滑にできるようにすること
	(5) 状況に応じたコミュニケーション	コミュニケーションを円滑に行うためには、伝えようとする側と受け取る側との人間関係や、そのときの状況を的確に把握することが重要であることから、場や相手の状況に応じて、主体的にコミュニケーションを展開できるようにすること

「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園部・小学部・中学部)」(H30.3)より作成

【表】 自立活動の内容に示された具体的指導内容例（特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」）

区分	項目	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱	重度重複	言語障害	自閉症 情緒障害	LD	ADHD	他の項目との 関連例
1 健康の保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成	○					○		○		○	重度重複 自閉症
	(2) 病気の状態の理解と生活管理					○		○				てんかん
	(3) 身体各部の状態の理解と養護	○	○		○	○						筋ジストロフィー
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整							○	○	○	○	視覚障害 聴覚障害
	(5) 健康状態の維持・改善			○		○	○		○			心臓疾患
2 心理的な不安定	(1) 情緒の安定					○	○		○	○	○	心身症
	(2) 状況の理解と変化への対応	○							○			視覚障害 自閉症
	(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				○	○				○		聴覚障害 吃音 知的障害 LD
3 人間関係の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎						○		○			視覚障害
	(2) 他者の意図や感情の理解	○							○			聴覚障害 白血病
	(3) 自己の理解と行動の調整			○	○						○	自閉症
	(4) 集団への参加の基礎	○	○							○		ADHD
4 環境の把握	(1) 保有する感覚の活用	○	○		○		○					重度重複
	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応	○							○	○	○	脳性まひ
	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用	○	○						○			弱視
	(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	○	○	○						○		聴覚障害 肢体不自由
	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	○		○	○				○	○	○	聴覚障害 肢体不自由
5 身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能	○		○	○	○						ADHD
	(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	○			○							重度重複
	(3) 日常生活に必要な基本動作				○		○					知的障害 LD
	(4) 身体の移動能力	○			○	○	○					肢体不自由
	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行				○						○	自閉症 知的障害
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		○	○			○	○	○			知的障害 自閉症
	(2) 言語の受容と表出		○		○			○				自閉症 ADHD
	(3) 言語の形成と活用	○	○				○	○		○		言語発達の遅れ
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用	○	○	○	○	○			○	○		聴覚障害
	(5) 状況に応じたコミュニケーション	○							○	○		選択性かん黙 入院 自閉症

（３）通級による指導担当者の１年（例）

通級による指導担当者の年間スケジュールは、市町あるいは学校によって異なります。以下に示した年間予定はあくまで例示です。大まかな見通しをもって計画的に取り組みましょう。

	通級指導教室		個別の教育支援計画 個別の指導計画	調査・研修等
4月	保護者会	通信発行	「個別の指導計画」 「個別の教育支援計画」 の作成・確認	
5月	在籍校への訪問		「個別の教育支援計画」 の作成・確認	通級指導教室調査（県）
6月		通信発行		担当教員協議会（県）
7月	「通級による指導」記録 懇談会		1学期評価・改善	
8月	在籍校との連絡会			
9月		通信発行		
10月				
11月		通信発行		通級調査（国） 担当教員協議会（県）
12月	「通級による指導」記録 懇談会		2学期評価・改善	
1月		通信発行		
2月	在籍校への訪問			
3月	「通級による指導」記録 懇談会 指導要録作成	通信発行	年間評価	

※通級による指導は、年度途中からの開始、終了も可能です。

保護者会の開催

- 通級による指導の制度や指導の曜日、指導時間、指導内容等について説明をしましょう。
- 必要に応じて、座談会や情報交換、教育相談等の時間をとることも考えられます。

個別の指導計画の作成

- 本人や保護者の願い（主訴）を受け止めて作成しましょう。
 - 検査結果や観察等のアセスメントをもとにして、目標、指導内容、指導方法等を決定しましょう。
 - 学級担任との共通理解のもと、作成することが大切です。
- 定期的に評価を行い、改善を図っていきましょう。

連絡ノート・通信の活用

- 通級での指導内容や児童生徒の成長、お知らせ等について、連携ノートや通信を活用して、家庭や担任と双方向での連携を図り、情報共有をしましょう。

在籍校訪問・連絡会の実施

- 児童生徒の日々の学習や生活の様子を把握するために、在籍校を訪問したり、関係者（学級担任、特別支援教育コーディネーター等）の連絡会を行ったりして、連携を図りましょう。

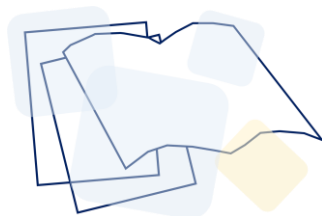
（４）通級指導教室に関する調査

本県では、県内の通級指導教室の実情を把握し、通級による指導を充実させるための基礎資料を得るために、通級指導教室設置校を対象に、「通級指導教室調査」を実施しています。

通級指導教室調査（５月）

主な調査内容

- 通級指導教室担当教員の状況（担当指導時数や担当教科、通級指導教室経験年数等）
- 通級による指導を受けている児童生徒の状況（在籍校、指導時数、障害の状態、障害種別、指導形態等）
- 週指導時間割（教科・領域、指導形態等）



4 特別支援学級担任のために

(1) 特別支援学級の対象者について

障害による学習上又は生活上の困難のために、一斉での学習活動において、授業内容がわかり、学習活動に参加している実感・達成感をもてる状態となっておらず、障害に応じた特別な指導を、概ね週の授業時数の半分以上（以下「相当数」という）、系統的かつ継続的に行う必要がある場合は、特別支援学級への入級について検討を行います。

特別支援学級の入級については、原則として『少数の学級において、障害に応じた特別な指導を、相当数、系統的、継続的に行う必要性がある障害の状態である者』が対象です。

① 弱視特別支援学級

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
(平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知)

通常の学級に在籍する子供と比べて通常の文字等の認識に時間を要するとともに、通常の学級においては指導内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、学ぶことに困難があり、かつ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を系統的かつ継続的に行う必要のある状態の児童生徒が対象です。 (文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引」参考)

② 難聴特別支援学級

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
(平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知)

補聴器等を使用した状態で通常の会話における聞き取りが部分的にできにくく、通常の学級での一斉の学習活動において、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、学ぶことに困難があり、かつ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を系統的かつ継続的に行う必要のある状態の児童生徒が対象です。

(文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引」参考)

③ 知的障害特別支援学級

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

(平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知)

その年齢段階に標準的に要求される機能に比較して、他人との日常生活に使われる言葉を活用しての会話はほぼ可能であるが、抽象的な概念を使った会話などになると、その理解が困難な状態であり、また、同時に、家庭生活や学校生活におけるその年齢段階に標準的に求められる食事、衣服の着脱、排泄、簡単な片付け、身の回り道具の活用などにほとんど支障がない状態の児童生徒が対象です。

(文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引」参考)

④ 肢体不自由特別支援学級

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
(平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知)

特別支援学校への就学の対象となる障害の程度までではないが、例えば、筆記や歩行等の動作が可能であっても、その速度や生活さ又は持続性の点で同学年の子供と比べて実用性が低く、学習活動、移動、姿勢の保持、日常生活動作等に困難が見られ、通常の学級での授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、学ぶことに困難があり、かつ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を系統的かつ継続的に行う必要のある状態であり、また、健康状態、姿勢や運動・動作、保有する感覚の活用、コミュニケーション等の改善・克服を図る自立活動の指導を継続的に指導することが必要な児童生徒が対象です。

(文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引」参考)

⑤ 病弱・身体虚弱特別支援学級

- 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
- (平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知)

医療又は生活の管理が必要であるため、学習時間の制約があったり、通常の学級における一斉の学習活動では困難が生じる教科が多く見られたりする児童生徒が対象です。

(文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引」参考)

⑥ 自閉症・情緒障害特別支援学級

- 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
 - 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
- (平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知)

一に示されている程度のものが、自閉症の対象となるものです。

相手からの言葉の意味を理解したり、それに応じた意思を伝達したりすることができないか、又は可能ではあるが、他人との会話を開始し、受け答えをしながら継続する能力に明らかな困難さがあり、また、他人から名前を呼ばれたことに気が付いて振り向く、他人からの働きかけに応じて遊ぶ、自分や他人の役割を理解し協同的に活動する、他人の考えた気持ちを理解し友達関係や信頼関係を築くこと等が、一般にその年齢段階に適した状態に至っていない児童生徒が対象です。

二に示されている程度のものが、情緒障害の対象となるものです。

選択性かん黙等の情緒障害があるために、通常の学級での学習では十分な指導の効果を上げることが困難であり、他人と関わって遊ぶ、自分から他人に働きかける、集団に適応して活動する、友達関係をつくり協力して活動する、決まりを守って行動する、他人と関わりながら生活を送ることなどが、一般にその年齢段階に適した状態に至っておらず、集団生活への参加や社会的適応のための特別な指導を行う必要がある児童生徒が対象です。（文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引」参考）

<留意点>

【特別支援学級在籍者で知的障害特別支援学級以外の児童生徒について】

特別支援学級において特別な指導を行ったことにより、学習や社会生活への適応の状態が改善され、一斉での学習活動において、授業内容が分かり、学習活動に参加している実感・達成感をもてる状況に変容してきた場合には、通常の学級による指導と通級による指導を組み合わせた指導等について検討を行います。

【特別支援学級在籍者で知的障害特別支援学級の児童生徒について】

各教科等の目標及び内容を下学年や特別支援学校（知的障害）のものに替えるなど、知的側面に応じた学習指導を行います。また、身に付けた力を生活場面や集団活動の中で発揮できるように指導を進め、参加や活躍の場を計画的に設け、適切な指導体制を整えられる範囲内で交流及び共同学習を増やしていくようにします。

【特別支援学級での指導の時間が相当数確保する必要がない場合について】

「障害のある子供の教育支援の手引」には、「特別支援学級に在籍して当該学年の各教科等の内容を学ぶ子供が、大半の時間を当該学年の通常の学級において交流及び共同学習で学び、通常の学級以外での自立活動における特別な指導の時間が、週当たり8単位時間はもとより相当数確保する必要がないと考えられる場合には、通常の学級における指導と通級による指導を組み合わせた指導による対応を検討するべきである。」と示されています。

【自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍し、知的障害を併せ有する児童生徒について】

「障害のある子供の教育支援の手引」には、「知的障害を併せ有している子供で、各教科を特別支援学校（知的障害）の各教科に替える必要がある場合は、知的障害特別支援学級で学ぶことについても十分検討する必要がある。」と示されています。

(2) 教育課程の編成

① 基本的な考え方

教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画です。すなわち、教育基本法や学校教育法をはじめとする教育課程に関する法令に従い、各教科(外国語を含む)、道徳、総合的な学習の時間、特別活動及び小学校における外国語活動について、それらの目標やねらいを実現するよう、学年に応じた教育の内容を授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画が教育課程となります。

特別支援学級も小・中学校の学級の一つであり、学校教育法に定める小・中学校の目的及び目標を達成するものでなければなりません。同時に、学校教育法第81条第2項の規定による知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他障害のある者で特別支援学級において教育を行うことが適当なものである児童生徒を対象とする学級でもあります。

そこで、対象となる児童生徒の障害の種類や程度等によっては、障害のない児童生徒に対する教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当でない場合があることから、学校教育法施行規則第138条では、「小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、(中略)、特別の教育課程によることができる。」と規定されています。

特別の教育課程とは

(小学校・中学校学習指導要領 第1章 総則 第4の2の(1)のイ より)

- (ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。
- (イ) 児童生徒の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。

(参考) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章の第8節

「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」

○特別支援学校(知的障害)の各教科に替える。

小学部・・・生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育

外国語活動(※3学年以上に必要に応じて設けることができる)

中学部・・・国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭

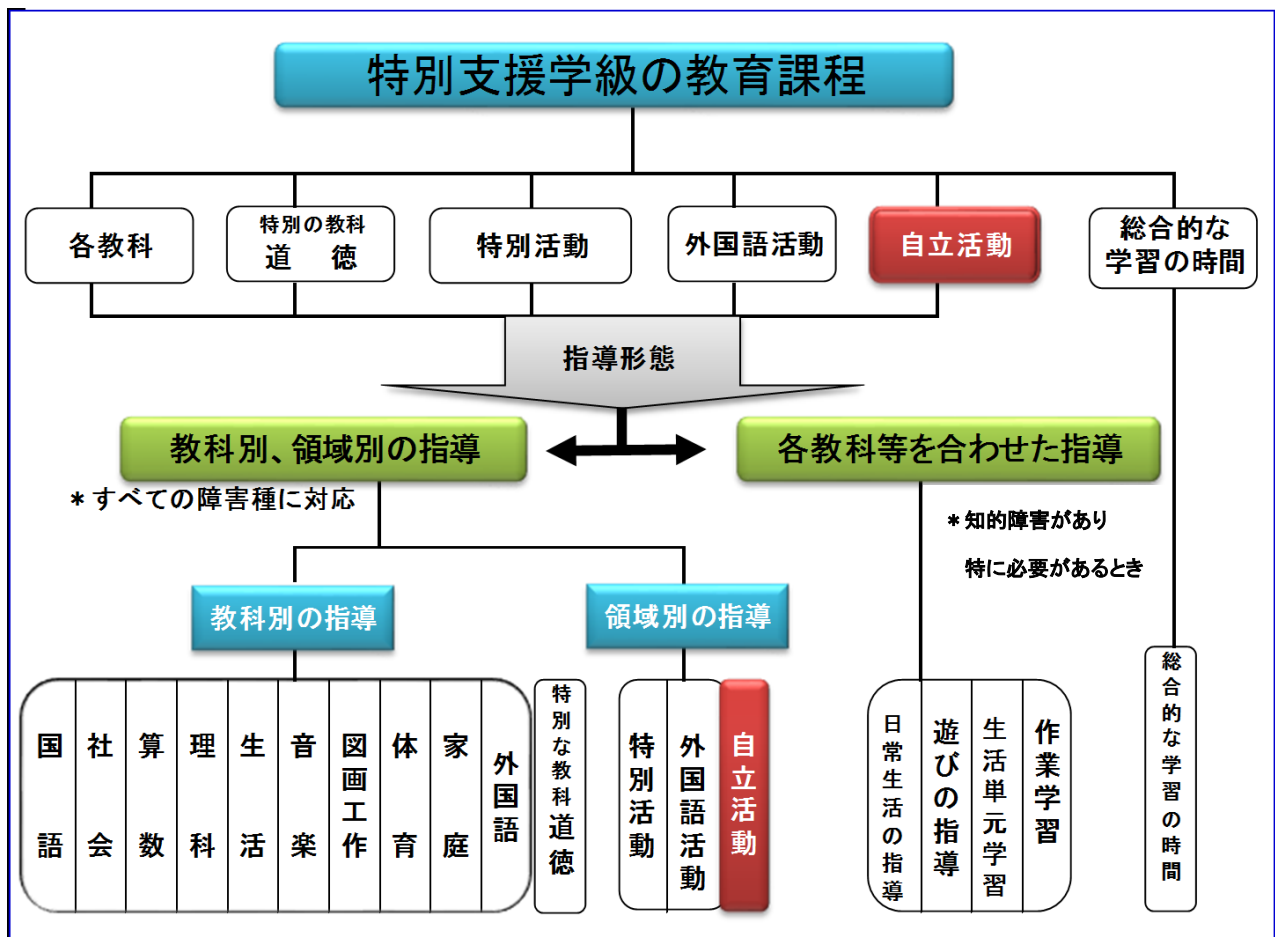
外国語(※生徒や学校の実態を考慮し、必要に応じて設けることができる)

※特に必要があるときは、各教科等を合わせた指導を行うことができる。

日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習

○各教科や外国語活動の目標及び内容の全部又は総合的な学習の時間に替えて、主として自立活動の指導を行うこともできる。

これらの特別の教育課程に関する規定を適用する場合においても、特別支援学級は、小・中学校の学級の一つであり、通常の学級と同様、学校教育法に定める目標及び教育目標を達成するために、各教科、道徳科、外国語活動及び特別活動の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱うことが前提となります。その上で、なぜ、この規定を適用するのか、保護者等に対する説明責任を果たしたり指導の継続性・確実性を担保したりするために、その理由を明らかにしながら教育課程の編成を工夫・評価・改善することが大切です。



【図】 特別支援学級の教育課程及び指導形態の例（小学校の場合）

特別支援学級は、単に国語や算数等の教科を個別に指導するためだけの学級ではありません。特別支援学級の教育課程を編成するには、児童生徒一人ひとりの学習上又は生活上の困難が異なることに十分留意し、将来の自立に向けて個々の児童生徒の障害の状態等に応じた教育目標を設定し、それを達成するために最も適切な教育課程を編成し、効果的な指導の形態を考えることが大切です。

また、特別支援学級において実施する特別の教育課程には、必ず、自立活動を取り入れます。自立活動の時間を設けて指導を行います。知的障害及び知的障害を含む複数の障害を併せ有する児童生徒に必要性があって「各教科等を合わせた指導」を行う場合は、当該児童生徒の『実態に即して設けた自立活動の目標・内容』の一部又は全部を合わせて指導を行うことができます。その場合は、『実態に即して設けた自立活動の目標・内容』をしっかりと位置付けて行うようにします。

② 教育課程編成の手順

1 実態把握

- 一人ひとりの障害の状態や特性、発達段階や能力等を十分に把握します。
- 学習面の把握だけでなく、身辺処理等の生活の様子、コミュニケーション能力や対人関係、興味・関心、運動能力等幅広い観点で実態を把握し、児童生徒の多様な姿が見えるように整理します。

- ・ 障害の状態（行動の特性、健康の状態、医学的診断 等）
- ・ 発達や経験の程度（生育歴、発達の程度や特性、発達検査、訓練 等）
- ・ 興味・関心（学習の状況、学習への興味・関心、遊び、習い事 等）
- ・ 家庭、地域での生活の様子
- ・ 将来の希望（義務教育終了後の希望、将来の夢 等）

※個別の教育支援計画等やサポートファイル「かけはし」から、これまでの実態や目標、支援内容・方法、関係機関との連携の様子等の情報を得ることができます。

- 必要な合理的配慮の内容について検討します。

2 教育目標の設定

- 学校の教育目標に沿って設定します。
- 教師の指導観や保護者の意向を反映し、児童生徒が意識できる具体的な目標を設定します。
- 学習面だけでなく、「日常的な生活に必要な身辺処理」「集団生活への参加と社会生活の理解」「経済生活及び職業生活への適応」といった観点も必要です。
- 児童生徒の将来の姿を見通した長期的な目標や、それを踏まえた短期的な目標を設定します。

3 教育内容の組織化

- 一人ひとりの教育目標を達成するために、どのような教育内容が必要かを明らかにします。

- ・ 自立活動で指導する内容は何か。
- ・ 学年相当の学習が可能だと考えられる教科と困難だと考えられる教科は何か。
- ・ 交流及び共同学習での学習が適切だと考えられる教科は何か。
- ・ 下学年の内容での学習が望ましいと考えられる内容は何か。

《知的障害のある場合（知的障害と他の障害を併せ有する場合を含む）》は、以下の観点も加わります。

- ・ 特別支援学校（知的障害）の教科に替える方が適切な教科はあるか。
- ・ 各教科等を合わせた指導を行う方が、指導の効果が上がると考えられるか。

- 小・中学校に設置される特別支援学級の教育内容については、原則的には「小学校学習指導要領」又は「中学校学習指導要領」に基づいて選択・組織します。
- 特別の教育課程を編成する場合は、「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」及び「特別支援学校学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）」「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」を参考にします。
- 自立活動は、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域ですから、児童生徒の障害の状態や発達の段階を的確に把握して、適切な指導計画の下、学校での教育活動全体を通して行うよう配慮する必要があります。個別の指導計画の作成に当たっては、「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）」第4章を参考にします。
- 総合的な学習の時間は、各教科等を合わせた指導に含むことはできません。知的障害のある（知的障害と他の障害を併せ有する場合を含む）児童生徒の教育課程において、生活単元学習や作業学習を行う場合、それとは別に総合的な学習の時間を設定する必要があることに留意してください。
- 同学年の児童生徒であっても、障害の程度や状態に大きな差があれば、一人ひとりに合った教育課程を編成することになります。そのため、同学年でも、教科や授業時数、指導目標や内容が異なることもあります。（特別支援学級在籍児童生徒の総授業時数は、当該学年の総時間と同じ時間数必要です。）

4 授業時数の配当

- 各教科等の授業時数は、小学校又は中学校に準じます。
- 学校教育法施行規則第51条別表第1及び第73条別表第2に示されている各教科等の授業時数をふまえ、地域や学校及び児童生徒の実態を考慮して、児童生徒の負担過重にならないよう、各教科等の授業時数を配当します。
- 自立活動や各教科等を合わせた指導（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習）の授業時数については、保護者と十分な共通理解を図ることが大切です。
- 特別支援学級の授業時数についての留意点（4文科初第375号通知を受けて）

・特別支援学級に在籍している児童生徒については、原則として週の授業時数の半分以上を目安として特別支援学級において児童生徒の一人ひとりの教育的ニーズに応じた授業を行うこと（当該児童生徒にとっての教育上の必要性*がある場合を除く）。通常の学級以外での特別な指導の時間を相当数確保する必要がないと考えられる場合には、通常の学級における指導と通級による指導を組み合わせた指導等への移行を検討すること。

*教育上の必要性：次年度に特別支援学級から通常の学級への学びの場の変更を検討している場合や、病弱の児童生徒の病状が学期途中で改善した場合等

・交流及び共同学習は、必要な指導体制を整えたうえで、組織的・計画的に行うこと。

5 時間割の作成

- 時間割の作成に当たっては、だれがどの場で指導・支援することが、児童生徒の教育にとって最も適切であるかを検討し、管理職や教務等と相談しながら校内の協力体制を確立していく必要があります。
- 交流及び共同学習において、担任による引率が難しい場合は、管理職や教務等と相談しながら他の教員による引率を検討する必要がある場合もあります。
- 中学校の特別支援学級において、知的障害のない生徒に対して各教科の指導に当たる者は、当該教科の免許状を有する必要があることに十分留意してください。

6 年間指導計画の作成

- 授業の配当時間をもとに、児童生徒の実態に合わせて年間指導計画（単元一覧表や単元計画）を作成し、指導のねらいを明確にしたり、指導内容の焦点化を図ったりすることが大切です。
- 年間指導計画、単元一覧表、単元計画等に基づき、一人ひとりについて、指導の目標や内容、配慮事項などを示した個別の指導計画を作成します。個別の指導計画については、第7章を参照してください。



③ 自立活動

ア 目標

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達
の基盤を培う。
(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領)

イ 自立活動の内容

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されており、6区分 27 項目に分類・整理されています。

学習指導要領等に示されている自立活動の「内容」は、各教科等のようにそのすべてを取り扱うものではなく、一人ひとりの児童生徒の実態に応じて、必要な項目を選定して取り扱うものです。したがって、個々の児童生徒の具体的な「指導内容」は、学習指導要領等に示されている「内容」から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定します。

ウ 自立活動の指導

自立活動は、各教科等の指導をはじめ、学校の教育活動全体を通して自立活動の時間での指導と密接に関連づけながら行います。このことから、自立活動は障害のある児童生徒の教育において、教育課程上重要な位置を占めているといえます。

なお、「自立活動の時間における指導」の授業時数は、児童生徒の障害の状態に応じて適切に定めるとされています。個々の児童生徒の実態を的確に把握し、個別に指導の目標や具体的な内容を個別の指導計画の中に位置付けて指導することが必要です。

参照

○自立活動指導目標・指導内容設定シート【資料 6】

特別支援教育課HPからダウンロードできます。

<https://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsusien/>

○特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」(平成 30 年 3 月 文部科学省)

◎自立活動の具体的な目標や内容についての相談は、特別支援学校教員による連携訪問を活用することができます。

(10－(2) 連携訪問を参照)

指導内容、指導目標の設定に当たっては、基本的に次のような手順で行います。

1 実態把握

- ・ 発達の状態
- ・ 障害の特性
- ・ 発達や生活経験の程度
- ・ 興味・関心
- ・ 家庭での様子や学習環境
- ・ 学習上の配慮事項や学力 等

《自立活動の6区分（4－（2）－8【表】参照）に即して、整理》

2 指導目標（ねらい）の設定

- ・ 優先する目標を1～2選び、長期目標を考える。

3 必要な項目の選定

- ・ 27項目（4－（2）－8【表】参照）の中から【中心となる項目】【関連する項目】を選定する。

4 具体的な指導内容の選定

★配慮事項

- ①主体的に取り組む指導内容
 - ・ 解決可能で取り組みやすい
 - ・ 興味、関心
 - ・ 目標を自覚し意欲的に取り組んだことが成功に結び付いたことを実感
- ②改善・克服の意欲を喚起する指導内容
- ③遅れている側面を補う指導内容
 - ・ 個々の発達の進んでいる側面にも着目
- ④自ら環境を整える指導内容
 - ・ 明かりや室内環境の調整、補助具の準備等身の回りの環境を自分で整える力
 - ・ 周囲の人に必要に応じて支援を求めるなど、環境を整えていく力

5 教材の選定

○具体的な単元へ

- ・ 興味、関心
- ・ 好きなもの
- ・ 得意なこと
- ・ 夢中なこと
- ・ 最近学習したこと
- ・ 家庭で取り組んでいること
- ・ 習い事

等を上手に活用して選定

6 評価

○実際の指導を目標に照らして

- ・ どのように行われたか
- ・ どのように変容しているか
- ・ どのような点でつまづいたか
- ・ 改善のためにどのように指導するか

○教師の指導に対する評価でもある

- ・ 指導内容・方法の改善

【表】 自立活動の内容

区分	項目	意味すること
1 健康の保持 生命を維持し、日常生活を行うために必要な健康状態の維持・改善を身体的な側面を中心として図る観点から	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成	体温の調節、覚醒と睡眠など健康状態の維持・改善に必要な生活のリズムを身に付けること、食事や排泄などの生活習慣の形成、衣服の調節、室温の調節や換気、感染予防のための清潔の保持など健康な生活環境の形成を図ること
	(2) 病気の状態の理解と生活管理	自分の病気の状態を理解し、その改善を図り、病気の進行の防止に必要な生活様式についての理解を深め、それに基づく生活の自己管理ができるようにすること
	(3) 身体各部の状態の理解と養護	病気や事故等による神経、筋、骨、皮膚等の身体各部の状態を理解し、その部位を適切に保護したり、症状の進行を防止したりできるようにすること
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整	自己の障害にどのような特性があるのか理解し、それらが及ぼす学習上又は生活上の困難についての理解を深め、その状況に応じて、自己の行動や感情を調整したり、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていこう
	(5) 健康状態の維持・改善	障害のため、運動量が少なくなったり、体力が低下したりすることを防ぐために、日常生活における適切な健康の自己管理ができるようにすること
2 心理的な安定 自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する意欲の向上を図り、自己のよさに気付く観点から	(1) 情緒の安定	情緒の安定を図ることが困難な幼児児童生徒が、安定した情緒の下で生活できるようにすること
	(2) 状況の理解と変化への対応	場所や場面の状況を理解して心理的抵抗を軽減したり、変化する状況を理解して適切に対応したりするなど、行動の仕方を身に付けること
	(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	自分の障害の状態を理解したり、受容したりして、主体的に障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図ること
3 人間関係の形成 自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点から	(1) 他者とのかかわりの基礎	人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働き掛けを受け止め、それに応ずることができるようになること
	(2) 他者の意図や感情の理解	他者の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができるようにすること
	(3) 自己の理解と行動の調整	自分の得意なことや不得意なこと、自分の行動の特徴などを理解し、集団の中で状況に応じた行動ができるようになること
	(4) 集団への参加の基礎	集団の雰囲気に合わせて、集団に参加するための手順やきまりを理解したりして、遊びや集団活動などに積極的に参加できるようになること
4 環境の把握 感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し、行動できるようにする観点から	(1) 保有する感覚の活用	保有する視覚、聴覚、触覚、嗅覚、固有覚、前庭覚などの感覚を十分に活用できるようにすること
	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応	障害のある幼児児童生徒一人一人の感覚や認知の特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるようにするとともに、特に自己の感覚の過敏さや認知の偏りなどの特性について理解し、適切に対応できるようにすること
	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用	保有する感覚を用いて状況を把握しやすくするよう各種の補助機器を活用できるようにしたり、他の感覚や機器での代行が的確にできるようにしたりすること
	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動	いろいろな感覚器官やその補助及び代行手段を総合的に活用して、情報を収集したり、環境の状況を把握したりして、的確な判断や行動ができるようにすること
	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	ものの機能や属性、形、色、音が変化する様子、空間・時間等の概念の形成を図ることによって、それを認知や行動の手掛かりとして活用できるようにすること
5 身体の動き 日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようにする観点から	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能	日常生活に必要な動作の基本となる姿勢保持や上肢・下肢の運動・動作の改善及び習得、関節の拘縮や変形の予防、筋力の維持・強化を図ることなど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	姿勢の保持や各種の運動・動作が困難な場合、様々な補助用具等の補助的手段を活用してこれらができるようにすること
	(3) 日常生活に必要な基本動作	食事、排泄、衣服の着脱、洗面、入浴などの身辺処理及び書字、描画等の学習のための動作などの基本動作を身に付けることができるようにすること
	(4) 身体の移動能力	自力での身体移動や歩行、歩行器や車いすによる移動など、日常生活に必要な移動能力の向上を図ること
	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行	作業に必要な基本動作を習得し、その巧緻性や持続性の向上を図るとともに、作業を円滑に遂行する能力を高めること
6 コミュニケーション 場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする観点から	(1) コミュニケーションの基礎的能力	幼児児童生徒の障害の種類や程度、興味・関心等に応じて、表情や身振り、各種の機器などを用いて意思のやりとりが行えるようにするなど、コミュニケーションに必要な基礎的な能力を身に付けること
	(2) 言語の受容と表出	話し言葉や各種の文字・記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりするなど、言語を受容し表出することができるようにすること
	(3) 言語の形成と活用	コミュニケーションを通して、事物や現象、自己の行動等に対応した言語の概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けることができるようにすること
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用	話し言葉や各種の文字・記号、機器等のコミュニケーション手段を適切に選択・活用し、他者とのコミュニケーションが円滑にできるようにすること
	(5) 状況に応じたコミュニケーション	コミュニケーションを円滑に行うためには、伝えようとする側と受け取る側との人間関係や、そのときの状況を的確に把握することが重要であることから、場や相手の状況に応じて、主体的にコミュニケーションを展開できるようにすること

「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)」(H30.3)より作成

【表】 自立活動の内容に示された具体的指導内容例（特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」）

区分	項目	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱	重度重複	言語障害	自閉症 情緒障害	LD	ADHD	他の項目との 関連例
1 健康の 保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成	○					○		○		○	重度重複 自閉症
	(2) 病気の状態の理解と生活管理					○		○				てんかん
	(3) 身体各部の状態の理解と養護	○	○		○	○						筋ジストロフィー
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整							○	○	○	○	視覚障害 聴覚障害
	(5) 健康状態の維持・改善			○		○	○		○			心臓疾患
2 心理的 な安定	(1) 情緒の安定					○	○		○	○	○	心身症
	(2) 状況の理解と変化への対応	○							○			視覚障害 自閉症
	(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				○	○				○		聴覚障害 吃音 知的障害 LD
3 人間 関係の 形成	(1) 他者とのかかわりの基礎						○		○			視覚障害
	(2) 他者の意図や感情の理解	○							○			聴覚障害 白血病
	(3) 自己の理解と行動の調整			○	○						○	自閉症
	(4) 集団への参加の基礎	○	○							○		ADHD
4 環境の 把握	(1) 保有する感覚の活用	○	○		○		○					重度重複
	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応	○							○	○	○	脳性まひ
	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用	○	○						○			弱視
	(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	○	○	○						○		聴覚障害 肢体不自由
	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	○		○	○				○	○	○	聴覚障害 肢体不自由
5 身体 の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能	○		○	○	○						ADHD
	(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	○			○							重度重複
	(3) 日常生活に必要な基本動作				○		○					知的障害 LD
	(4) 身体の移動能力	○			○	○	○					肢体不自由
	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行				○						○	自閉症 知的障害
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		○	○			○	○	○			知的障害 自閉症
	(2) 言語の受容と表出		○		○			○				自閉症 ADHD
	(3) 言語の形成と活用	○	○				○	○		○		言語発達の遅れ
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用	○	○	○	○	○			○	○		聴覚障害
	(5) 状況に応じたコミュニケーション	○							○	○		選択性かん黙 入院 自閉症

④ 各教科等を合わせた指導

各教科等を合わせた指導とは、各教科、道徳科、特別活動、自立活動及び小学部においては外国語活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことをいいます。各教科等を合わせて指導を行う際には、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にし、それらを効果的に実施していくことができるよう、カリキュラムマネジメントの視点に基づき計画(Plan)－実施(Do)－評価(Check)－改善(Action)していくことが必要です。学校教育法施行規則第130条第2項では、「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、特別活動、及び自立活動の全部又は一部について、合わせて指導を行うことができる。」と定めています。

知的障害のある児童生徒（知的障害と他の障害を併せ有する児童生徒を含む）を指導する場合には、各教科等の内容や目標を教科別に指導するよりも、生活経験や体験を通して指導することで教育効果が上がる場合があります。まとまりのある一つの活動体験の中で、興味・関心、満足感や成就感を大切にしながら、国語や算数、体育や図画工作などの教科等の内容を合わせて学習するのが「各教科等を合わせた指導」で、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」があります。

なお、総合的な学習の時間は、これらと関連を図りながらも別に時間を設けて指導しなければなりません。

ア 日常生活の指導

日常生活の指導は、児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常の諸活動を必要に応じて適切に指導するものです。

日常生活の指導は、特別支援学校（知的障害）小学部の生活科の内容だけでなく、広範囲に、各教科等の内容が扱われます。例えば、衣服の着脱、洗面、手洗い、排泄、食事、清潔など基本的な生活習慣の内容や、あいさつ、言葉遣い、礼儀作法、時間を守ること、きまりを守ることなどの日常生活や社会生活において必要となる基本的な内容です。

日常生活の指導の指導計画作成に当たって、考慮すること

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

「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」より抜粋

イ 遊びの指導

遊びの指導は、遊びを学習活動の中心に据えて取り組みで、身体活動を活発にし、仲間との関わりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していくものです。

遊びの指導では、特別支援学校（知的障害）小学部の生活科の内容をはじめ、体育など各教科等に関わる広範囲の内容が扱われ、学びの場や遊具等が限定されることなく、児童生徒が比較的自由に取り組むものから、期間や時間設定、題材や集団構成などに一定の条件を設定し活動するといった比較的制約性が高い遊びまで連続的に設定されます。

遊びの指導の指導計画作成に当たって、考慮すること

- （ア） 児童の意欲的な活動を育めるようにすること。その際、児童が、主体的に遊ぶとする環境を設定すること。
- （イ） 教師と児童、児童同士の関わりを促すことができるよう、場の設定、教師の対応、遊具等を工夫し、計画的に実施すること。
- （ウ） 身体活動が活発に展開できる遊びや室内での遊びなど児童の興味や関心に合わせて適切に環境を設定すること。
- （エ） 遊びをできる限り制限することなく、児童の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に遊べる場や遊具を設定すること。
- （オ） 自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促したり、遊びに誘ったりして、いろいろな遊びが体験できるよう配慮し、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと。

「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」より抜粋



ウ 生活単元学習

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

生活単元学習では、広範囲に各教科等の内容が扱われます。生活単元学習の指導では、児童生徒の学習活動は、実際の生活上の目標や課題に沿って指導目標や指導内容を組織されることが大切です。

生活単元学習の指導計画作成に当たって、考慮すること

- (ア) 単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態等や興味・関心を踏まえたものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。
- (イ) 単元は、必要な知識・技能の習得とともに、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等の育成を図るものであり、生活上の望ましい態度や習慣が形成され、身に付けた指導内容が現在や将来の生活に生かされるようにすること。
- (ウ) 単元は、児童生徒が指導目標への意識や期待をもち、見通しをもって、単元の活動に意欲的に取り組めるものであり、目標意識や課題意識、課題の解決への意欲等を育む活動をも含んだものであること。
- (エ) 単元は、一人一人の児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるものであること。
- (オ) 単元は、各単元における児童生徒の指導目標を達成するための課題の解決に必要なかつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。
- (カ) 単元は、各教科等に係る見方・考え方を生かしたり、働かせたりすることのできる内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な意義のある経験ができるように計画されていること。

「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」より抜粋

エ 作業学習

作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会的な自立に必要な事柄を総合的に学習するものです。

作業学習の指導は、特別支援学校（知的障害）中学部の教科である職業・家庭科の内容を中心として、各教科等の広範囲の内容が扱われます。作業学習で取り扱われる作業活動の種類は、農耕、園芸、紙工、木工、縫製、織物、金工、窯業、印刷、調理、食品加工、クリーニング等のほか、事務、販売、清掃、接客等も含み多種多様です。なお、小学校の段階では、特別支援学校（知的障害）小学部の教科である生活科の目標及び内容を中心として作業学習を行うことも考えられますが、児童生徒の生活年齢や発達の段階等を踏まえれば、作業そのものよりも学習に意欲的に取り組むことや、集団への参加が円滑にできるようにしていくことなど態度面についての指導が重要です。また生活単元学習の中でも、道具の準備や片付け、必要な道具の使い方等、作業学習につながる基礎的な内容を含みながら単元を構成するようにします。

作業学習の指導に当たって、考慮すること

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

「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」より抜粋

参照

○特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）

第4章・知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科

第2節3（3）各教科等を合わせて指導を行う場合

【各教科等を合わせた指導の特徴と留意点】

⑤ 通常の学級との交流及び共同学習

交流及び共同学習には、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする「交流」の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習」の側面があり、この二つの側面を分かちがたいものとして捉えて推進していく必要があります。

特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習は、教科学習、特別活動、総合的な学習の時間、学校行事、その他日常的な活動等さまざまな場で行われています。

通常の学級との交流及び共同学習を行うことは、特別支援学級の児童生徒が単に通常の学級の授業や活動に参加するということではありません。各教科等での交流及び共同学習を行うにあたっては、児童生徒の実態を十分考慮しながら各教科等の目標が交流及び共同学習によって十分達成されるかどうかを検討し、児童生徒の実態に沿った目標を設定しながら、目標達成のために様々な工夫をすることが必要です。

また、一斉学習に参加する機会を生かして、交流学級担任と連携を図りながら集団での学習規律が身に付けられるように指導していくことも大変重要です。

特別支援学級の児童生徒が、交流及び共同学習として通常の学級で指導を受ける場合は、必要な指導体制を整えた上で行うようにします。

ア 交流及び共同学習の実施にあたって

(ア) 児童生徒の実態の相互理解

特別支援学級の児童生徒の障害の状態、発達段階、特性を踏まえた指導上の配慮点、保護者の願いや意見等について、特別支援学級担任と通常の学級担任が相互に共通理解しておくことが大切です。

また、これまでの指導の経緯や今後の指導目標を共有するために、個別の教育支援計画等やサポートファイル「かけはし」を積極的に活用します。

(イ) 目標の焦点化

交流及び共同学習は、教育課程上に位置付けて実施されます。どのように交流及び共同学習を行うのかを明確にし、児童生徒一人ひとりの目標を焦点化します。

(ウ) 効果的な学習や活動のための工夫

<教科等の交流において>

○特別支援学級の児童生徒の障害の状態に応じて、交流及び共同学習を行う教科や学習内容を選択します。教科を選択する以外にも、ある教科の一部の単元の学習を選択するなど、柔軟性をもって実施します。

○個に応じた教材・教具の準備、活動の工夫を行い、特別支援学級の児童生徒が主体的に取り組める学習環境を設定します。

○集団での学習において指導すべき学習規律や学習の仕方について、目標を明確にししながらそのための準備(事前指導等)をしておきます。

○特別支援学級の児童生徒の障害の状態に合った活動が展開されているか、特別支援学級及び通常の学級の児童生徒、それぞれに過度の負担となっていないか等について常に把握に努めます。

＜日常の活動や学校行事において＞

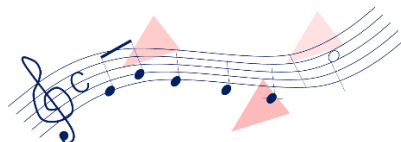
○清掃や給食、ホームルーム等の活動では、役割分担を明確にして、学級の一員として行動できるよう配慮します。

○座席、ロッカー、靴箱等の場所や名簿等にも十分な配慮が必要です。何よりも学級の一員として参加したり受け入れたりする姿勢を大切にします。

○学校行事等では、少しの支援でできる無理のない活動内容を工夫する等、主体的に参加できるよう配慮します。

（エ）評価

指導の目標に対する評価を適切に行う必要があります。日常の評価を大切にしながら、学期ごとの評価を通して、個別の指導計画の継続や変更を検討します。また、年間を通して、もしくは多学年にわたっての変容を評価していくことも念頭におきます。



(3) 特別支援学級担任の1年(例)

特別支援学級担任の年間スケジュールは、市町あるいは学校によって異なります。以下に示した年間予定はあくまで例示です。大まかな見通しをもって計画的に取り組みましょう。

	児童生徒の指導に関すること	学校事務、支援・指導計画 等	次年度への動き	調査等 (県関係)
4月	・ 教室環境の整備 ・ 通学路、通学方法の確認 ・ 始業式や入学式での配慮事項の確認 ・ 交流及び共同学習の打ち合わせ ・ 教科書、ワークブック、ドリル等の確認 等 ・ 家庭訪問 【確認事項】個別の教育支援計画、個別の指導計画、サポートファイル「かけはし」のへの記入、内容確認等	・ 諸帳簿の作成 (指導要録・出席簿・保健関係) ・ 教育課程の編成(事前調査で提出したものの確認) ・ 年間指導計画の作成 ・ 学級経営案作成 ・ 時間割作成 ・ 学級だより作成 ・ 個別の教育支援計画の作成・更新 ・ 個別の指導計画の作成		・ 連携訪問 申込み
5月	・ 試験(テスト)での配慮事項検討	・ 学級だより作成		・ 特別支援学級調査
6月		・ 学級だより作成 ・ 通知表の様式等の検討 ・ 特別支援教育就学奨励費の手続き		
7月	・ 夏休みの課題検討、作成 ・ 懇談会 【確認事項】個別の指導計画の評価と2学期の目標等 ・ 次年度の就学について	・ 学級だより作成 ・ 通知表の作成 ・ 個別の指導計画の評価と見直し	・ 次年度使用教科書の検討	
8月	・ 教室環境等の見直し			
9月		・ 学級だより作成		

10月		・学級だより作成	・次年度の教育課程計画と保護者への説明 ・次年度の入級確認	
11月		・学級だより作成	・就学時健康診断	・次年度特別支援学級事前調査
12月	・冬休みの課題検討、作成 ・懇談会 【確認事項】個別の指導計画の評価と3学期の目標等	・学級だより作成 ・個別の指導計画の評価と見直し ・通知表の作成		
1月		・学級だより作成		
2月	・卒業式への参加の仕方検討	・学級だより作成 ・通知表の作成		
3月	・卒業式への配慮 ・1年間の作品等の整理 ・春休みの課題検討、作成	・学級だより作成 ・指導要録の作成 ・個別の教育支援計画評価 ・個別の指導計画評価 (・サポートファイル「かけはし」評価)	・引継ぎ資料作成	

Point 1

就学相談の流れを知っておきましょう。

市町によって、市町教育支援委員会の回数や時期が異なります。それぞれの市町の就学相談の流れを知っておくことが大切です。計画的に就学に関わる相談等を行いましょう。

Point 2

第1学期始業式までに確認しておきましょう。

★確認しておくべき内容

- ・児童生徒の実態把握（指導要録、個別の教育支援計画、個別の指導計画、引継ぎ資料等から）
- ・健康面の配慮
- ・通学路や通学方法（通学方法、保護者の送迎の有無、登校班等について）
- ・登校後の動き（靴箱から教室に移動するまでの配慮の有無、交流学級との関わり方等について）

第1学期始業式は、新しい出会いの日です。新しく担任になった場合はもちろん、引き続き担任になった場合も、新しいスタートの日となります。教室や靴箱の位置が変わったり、交流学級が変わったり、クラス替えがあったりするなど、新しい環境に戸惑う場合も想定されます。

登校後、安心して学校生活を送ることができるように、児童生徒の状態に合った一日の動きを想定し、準備していきましょう。

Point 3

校内の先生方に周知し、理解と協力をお願いしましょう。

★周知しておくといふ内容

- ・ 気になる行動の意味や、指導・支援のあり方
- ・ 児童生徒の障害特性と支援の際の留意点
 - 「効果的な言葉かけ」と「してはいけない対応」
 - 緊急時やパニック時の連絡方法や対応の仕方
- ・ 学校行事等への参加の仕方についての基本的な方向性

★積極的な情報発信

- ・ 積極的な授業公開（現職教育での研究授業、校内参観週間の設定）
- ・ 学級だよりや掲示板の活用
- ・ 職員会や校内委員会等での児童生徒についての情報提供

年度初めだけでなく、学期ごとの節目や大きな行事の前に、積極的に児童生徒の姿を伝えましょう。また、特別支援学級での学習や取組を積極的に発信し、支援の必要な児童生徒を学校全体で支える意識づくりや体制づくりをしていきましょう。

Point 4

新1年生が入学する時は、入学式での支援を考えましょう。

入学式は、新しい場所、新しい先生、新しい友達との出会いの場所です。障害のある児童生徒の場合、新しい場所や見通しのつかない行事への不安感が強く、入学式に落ち着いて参加しにくいことがあります。少しでも、場に慣れたり、見通しをもったりできるよう、入学式前日に来校してもらい、式場を見たり、簡単なリハーサルをしたりするとよいでしょう。

また、入学式までに保護者や保育所・幼稚園の担任と連絡を取り合いながら、配慮することや万一落ち着かなくなった時の対応について話し合っておきましょう。全職員にも周知し、話し合った内容を共通理解しておくとともに、役割分担を決めておきましょう。

（４）特別支援学級関係の調査

県では、県内の特別支援学級の実態を把握するとともに、特別支援学級での指導がより充実したものになるよう、年間２回の調査を実施しています。

① 特別支援学級調査（５月）

主な調査内容

- 特別支援学級担任等の状況（担當時数や教科、特別支援学級経験年数等）
- 在籍する児童生徒一人一人の実態
- 在籍する児童生徒一人一人の年間授業時数（教育課程）
- 個別の教育支援計画、個別の指導計画、サポートファイル「かけはし」の作成状況
- 通常の学級に在籍する【特別支援学級適当】【特別支援学校適当】等に当てはまる児童生徒の数（特別支援学級等の弾力的運用を含む）
- 昨年度卒業者の進路状況

* 在籍する児童生徒の年間授業時数は、前年度 11 月の特別支援学級事前調査において保護者の了承を得ている教育課程が基本となります。時間割作成において、極端な変更が発生しないようにしてください。

② 特別支援学級の事前調査（11 月）

主な調査内容

- 次年度の特別支援学級在籍予定数
- 次年度の教室配置予定
- 在籍予定児童生徒の個別調査票
 - ・特別支援学級継続や入級の確認
 - ・障害の状態（日常生活や学習の状況）
 - ・次年度の教育課程
 - ・市町教育支援委員会の判断
- 卒業予定児童生徒の進路予定
- 通常の学級等への退級（予定）児童生徒
- 通常の学級に在籍し、特別な支援を必要とする児童生徒の実態

* 新１年生については、在籍する幼稚園・保育所・こども園や小学校と、管理職を通してできるだけ早目に連絡を取り合い、保護者の了解も得ながら、支援の記録等も含めて情報を共有することが大切です。保護者・本人との相談も必要回数行い、生活面や学習面での十分な合意形成を図ってスムーズに新しい学校生活が始められるようにします。

5 特別支援学校教員のために

(1) 特別支援学校の対象者について

特別支援学校は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱の障害種別を対象にしています。特別支援学校への就学は、「学校教育法施行令第22条の3」に規定する障害の程度を満たしていることが前提となっています。障害の重度・重複等により通学して教育を受けることが難しい児童生徒については、教員が家庭・施設・病院などに出向いて指導を行う訪問教育を実施しています。

学 校 名	障害区分	設置学部	所在地・連絡先
香川県立視覚支援学校	視覚障害	幼小中高 専攻科(理療)	〒760-0013 高松市扇町2丁目9番12号 TEL 087(851)3217 FAX 087(851)3289
香川県立聴覚支援学校	聴覚障害	幼小中高	〒761-8074 高松市太田上町513番地1 TEL 087(865)4492 FAX 087(868)1480
香川県立高松支援学校	肢体不自由	小中高 訪問	〒761-8057 高松市田村町1098番地1 TEL 087(865)4500 FAX 087(866)4916
香川県立善通寺支援学校	病 弱	小中高	〒765-0001 善通寺市仙遊町二丁目1番2号 TEL 0877(62)7631 FAX 0877(62)3984
香川県立小豆島みんなの 支援学校	知的障害	小中 訪問	〒761-4301 小豆郡小豆島町池田1789番地 TEL 0879(61)3201 FAX 0879(61)3203
香川県立香川東部支援学校	知的障害	小中高 訪問	〒769-2302 さぬき市長尾西475番地 TEL 0879(52)2581 FAX 0879(52)2597
香川県立香川中部支援学校	知的障害	幼小中高 高等部分教室 ※小豆島みんなの 支援学校内に設置	〒761-8057 高松市田村町784番地 TEL 087(867)3522 FAX 087(866)4297
香川県立香川丸亀支援学校	知的障害	小中高 訪問	〒763-0085 丸亀市飯野町東分592番地1 TEL 0877(24)1215 FAX 0877(24)7318
香川県立香川西部支援学校	知的障害	小中高 訪問	〒768-0011 観音寺市出作町字池下712番地 TEL 0875(25)1775 FAX 0875(25)9776
香川大学教育学部 附属特別支援学校	知的障害	小中高	〒762-0024 坂出市府中町字綾坂889番地 TEL 0877(48)2694 FAX 0877(48)0292

① 特別支援学校（視覚障害）

両眼の視力がおおむね 0.3 未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの
(学校教育法施行令第 22 条の 3)

特別支援学校（視覚障害）は、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校と同様の各教科等に加えて、自立活動の指導を行います。各教科の指導に当たって、点字を使用して学ぶ児童生徒には、点字教科書を使用し、主として触覚や聴覚を活用した学習を行います。拡大した文字を含む普通の文字を使って学ぶ児童生徒は、検定教科書若しくは文字等を拡大した拡大教科書（教科用特定図書）を使用し、主として視覚を活用した学習を行います。通常の文字をそのままて読むことが困難な見えにくい児童生徒に対しては、拡大教科書を用いるとともに、文字等を拡大した教材を用意したり、弱視レンズや拡大読書器を使用したりして見やすい文字の大きさを学習できるように配慮されています。また遠方の事物等も、弱視用に工夫された各種のレンズ類を用いて見るように指導を工夫します。

② 特別支援学校（聴覚障害）

両耳の聴力レベルがおおむね 60 デシベル以上のもののうち、補聴器等の使用によっても通常の話を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの
(学校教育法施行令第 22 条の 3)

特別支援学校（聴覚障害）は、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校と同様の各教科等に加えて、自立活動の指導を行います。幼稚部、小学部では聴覚活用や言語発達に重点を置き、それ以降は、自立と社会参加を見据えた言語指導や情報の活用（読書習慣、コミュニケーションの態度・技能等）、障害の特性についての自己理解や心理的な諸問題に関するもの等へと次第に移っていくことが多いです。

施設設備の面では聴覚活用のための機器（オーディオメータ、補聴器特性検査装置、補助援助機器等）や、発音・発語指導のための鏡等、さらに、教科等の指導において、その理解を助けるための視聴覚機器（大型モニター等）が用意しています。

③ 特別支援学校（知的障害）

- 一 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの
- 二 知的障害の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの

(学校教育法施行令第 22 条の 3)

特別支援学校（知的障害）は、日常生活や社会生活の技能や習慣を身に付ける等、望ましい社会参加のための知識、技能及び態度を養うことに重点を置いています。特別支援学校（知的障害）の各教科は、小学校等との各教科の目標及び内容の連続性、関連性や知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえ、段階ごとの目標及び内容が示されています。学校教育法施行規則第 130

条第2項の規定に基づき、特に必要があるときは、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行う場合もあり、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習等として実践されています。

④ 特別支援学校（肢体不自由）

- 一 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のも
- 二 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないもののうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のも

（学校教育法施行令第22条の3）

特別支援学校（肢体不自由）は、児童生徒一人ひとりの肢体不自由に伴う身体の動きやコミュニケーション等の障害の状態等に応じた指導とともに、多様な知的な発達の状況等に応じた指導を行う必要もあることから、「小学校・中学校・高等学校の各教科を中心とした教育課程」「小学校・中学校・高等学校の下学年（下学部）の各教科を中心とした教育課程」「知的障害特別支援学校の各教科を中心とした教育課程」「自立活動を中心とした教育課程」等、児童生徒の実態等を考慮した多様な教育課程を工夫して編成・実施しています。各教科及び自立活動の指導に当たっては、コンピュータや情報通信ネットワーク等の情報手段、視聴覚教材や教育機器等の教材・教具を効果的に活用し、個別指導やグループ指導を重視しています。

⑤ 特別支援学校（病弱）

- 一 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のも
- 二 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のも

（学校教育法施行令第22条の3）

特別支援学校（病弱）は、その多くが病院などの医療機関が隣接又は併設しており、在籍する児童生徒の多くが入院又は通院による治療を必要とする者です。これらの児童生徒の病気の種類や病状は多様であるため、一人ひとりに応じた教育支援を行っています。例えば、病気の治療や生活規制等により、授業時数の制約、身体活動の制限及び経験不足が見られるため、教科指導においては指導内容を精選したり、指導方法や教材・教具を工夫したりして学習効果を高めるよう配慮しています。病状が重い等のため学校に通学できない状態の児童生徒に対しては、教師がその病室等に出向いて授業を行ったり、教室の授業の様子が映し出されるWeb会議等を活用したりして、病室等で授業を受けることができるようにしています。

教育課程の編成は、「小学校・中学校・高等学校の各教科を中心とした教育課程」「小学校・中学校・高等学校の下学年（下学部）の各教科を中心とした教育課程」「知的障害特別支援学校の各教科を中心とした教育課程」「自立活動を中心とした教育課程」等に類型化され、一人ひとりの児童生徒に応じた教育内容、方法が準備されています。

(2) 教育課程について

① 特別支援学校の教育課程

特別支援学校の教育課程は、幼稚園に準ずる領域、小学校、中学校及び高等学校に準ずる各教科、道徳科、外国語活動、特別活動、総合的な学習の時間（高等部においては総合的な探究の時間）のほか、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした領域である自立活動で編成します。

② 各教科等（自立活動以外）の構成等について

ア 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校

・各教科の構成等

各教科の構成及び目標・内容等は、小学校、中学校及び高等学校に準じます。

・道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の構成等

道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の目標・内容等は小学校、中学校及び高等学校に準じます。

イ 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校

・各教科の構成等

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科及びその目標・内容等については、知的障害の特徴や学習上の特性等を踏まえ、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度等を身に付けることを重視して、学年ではなく段階別に示されています。

③ 自立活動

ア 目標

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

イ 自立活動の内容

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されており、6区分27項目に分類・整理されています。

学習指導要領等に示されている自立活動の「内容」は、各教科等のようにそのすべてを取り扱うものではなく、一人ひとりの幼児児童生徒の実態に応じて、必要な項目を選定して取り扱うものです。したがって、個々の幼児児童生徒の具体的な「指導内容」は、学習指導要領等に示されている「内容」から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定します。

ウ 自立活動の指導

自立活動は、各教科等の指導をはじめ、学校の教育活動全体を通して自立活動の時間での指導と密接に関連づけながら行います。このことから、自立活動は障害のある幼児児童生徒の教育において、教育課程上重要な位置を占めているといえます。

なお、「自立活動の時間における指導」の授業時数は、幼児児童生徒の障害の状態に応じて適切に定めるとされています。個々の幼児児童生徒の実態を的確に把握し、個別に指導の目標や具体的な内容を個別の指導計画の中に位置付けて指導することが必要です。

参照

○自立活動指導目標・指導内容設定シート【資料6】

特別支援教育課HPからダウンロードできます。

<https://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsusien/>

○特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」（平成30年3月 文部科学省）



指導内容、指導目標の設定に当たっては、基本的に次のような手順で行います。

1 実態把握

- ・ 発達の状態
- ・ 興味・関心
- ・ 障害の特性
- ・ 家庭での様子や学習環境
- ・ 発達や生活経験の程度
- ・ 学習上の配慮事項や学力 等

《自立活動の6区分（5－（2）－4【表】参照）に即して、整理》

2 指導目標（ねらい）の設定

- ・ 優先する目標を1～2選び、長期目標を考える。

3 必要な項目の選定

- ・ 27 項目（5－（2）－4【表】参照）の中から【中心となる項目】
【関連する項目】を選定する。

4 具体的な指導内容の選定

★配慮事項

- ①主体的に取り組む指導内容
 - ・ 解決可能で取り組みやすい
 - ・ 興味、関心
 - ・ 目標を自覚し、意欲的に取り組んだことが成功に結び付いたことを実感
- ②改善・克服の意欲を喚起する指導内容
- ③遅れている側面を補う指導内容
 - ・ 個々の発達の進んでいる側面にも着目
- ④自ら環境を整える指導内容
 - ・ 明かりや室内環境の調整、補助具の準備等身の回りの環境を自分で整える力
 - ・ 周囲の人に必要に応じて支援を求めるなど、環境を整えていく力

5 教材の選定

○具体的な単元へ

- ・ 興味、関心
 - ・ 最近学習したこと
 - ・ 好きなもの
 - ・ 家庭で取り組んでいること
 - ・ 得意なこと
 - ・ 習い事
 - ・ 夢中なこと
- 等を上手に活用して選定

6 評価

○実際の指導を目標に照らして

- ・ どのように行われたか
- ・ どのように変容しているか
- ・ どのような点でつまづいたか
- ・ 改善のためにどのように指導するか

○教師の指導に対する評価でもある

- ・ 指導内容・方法の改善

【表】 自立活動の内容

区分	項目	意味すること
1 健康の保持 生命を維持し、日常生活を行うために必要な健康状態の維持・改善を身体的な側面を中心として図る観点から	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成	体温の調節、覚醒と睡眠など健康状態の維持・改善に必要な生活のリズムを身に付けること、食事や排泄などの生活習慣の形成、衣服の調節、室温の調節や換気、感染予防のための清潔の保持など健康な生活環境の形成を図ること
	(2) 病気の状態の理解と生活管理	自分の病気の状態を理解し、その改善を図り、病気の進行の防止に必要な生活様式についての理解を深め、それに基づく生活の自己管理ができるようにすること
	(3) 身体各部の状態の理解と養護	病気や事故等による神経、筋、骨、皮膚等の身体各部の状態を理解し、その部位を適切に保護したり、症状の進行を防止したりできるようにすること
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整	自己の障害にどのような特性があるのか理解し、それらが及ぼす学習上又は生活上の困難についての理解を深め、その状況に応じて、自己の行動や感情を調整したり、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしておくこと
	(5) 健康状態の維持・改善	障害のため、運動量が少なくなったり、体力が低下したりすることを防ぐために、日常生活における適切な健康の自己管理ができるようにすること
2 心理的な安定 自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する意欲の向上を図り、自己のよさに気付く観点から	(1) 情緒の安定	情緒の安定を図ることが困難な幼児児童生徒が、安定した情緒の下で生活できるようにすること
	(2) 状況の理解と変化への対応	場所や場面の状況を理解して心理的抵抗を軽減したり、変化する状況を理解して適切に対応したりするなど、行動の仕方を身に付けること
	(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	自分の障害の状態を理解したり、受容したりして、主体的に障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図ること
3 人間関係の形成 自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点から	(1) 他者とのかかわりの基礎	人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働き掛けを受け止め、それに応ずることができるようにすること
	(2) 他者の意図や感情の理解	他者の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができるようにすること
	(3) 自己の理解と行動の調整	自分の得意なことや不得意なこと、自分の行動の特徴などを理解し、集団の中で状況に応じた行動ができるようになること
	(4) 集団への参加の基礎	集団の雰囲気や合言葉に合わせたり、集団に参加するための手順やきまりを理解したりして、遊びや集団活動などに積極的に参加できるようになること
4 環境の把握 感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し、行動できるようにする観点から	(1) 保有する感覚の活用	保有する視覚、聴覚、触覚、嗅覚、固有覚、前庭覚などの感覚を十分に活用できるようにすること
	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応	障害のある幼児児童生徒一人一人の感覚や認知の特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるようにするとともに、特に自己の感覚の過敏さや認知の偏りなどの特性について理解し、適切に対応できるようにすること
	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用	保有する感覚を用いて状況を把握しやすくするよう各種の補助機器を活用できるようにしたり、他の感覚や機器での代行が的確にできるようにしたりすること
	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動	いろいろな感覚器官やその補助及び代行手段を総合的に活用して、情報を収集したり、環境の状況を把握したりして、的確な判断や行動ができるようにすること
	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	ものの機能や属性、形、色、音が変化する様子、空間・時間等の概念の形成を図ることによって、それを認知や行動の手掛かりとして活用できるようにすること
5 身体の動き 日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようにする観点から	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能	日常生活に必要な動作の基本となる姿勢保持や上肢・下肢の運動・動作の改善及び習得、関節の拘縮や変形の予防、筋力の維持・強化を図ることなどの基本的技能に関すること
	(2) 姿勢保持と運動・動作の補助手段の活用	姿勢の保持や各種の運動・動作が困難な場合、様々な補助用具等の補助的手段を活用してこれらができるようにすること
	(3) 日常生活に必要な基本動作	食事、排泄、衣服の着脱、洗面、入浴などの身辺処理及び書字、描画等の学習のための動作などの基本動作を身に付けることができるようにすること
	(4) 身体の移動能力	自力での身体移動や歩行、歩行器や車いすによる移動など、日常生活に必要な移動能力の向上を図ること
	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行	作業に必要な基本動作を習得し、その巧緻性や持続性の向上を図るとともに、作業を円滑に遂行する能力を高めること
6 コミュニケーション 場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする観点から	(1) コミュニケーションの基礎的能力	幼児児童生徒の障害の種類や程度、興味・関心等に応じて、表情や身振り、各種の機器などを用いて意思のやりとりが行えるようにするなど、コミュニケーションに必要な基礎的な能力を身に付けること
	(2) 言語の受容と表出	話し言葉や各種の文字・記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりするなど、言語を受容し表出することができるようにすること
	(3) 言語の形成と活用	コミュニケーションを通して、事物や現象、自己の行動等に対応した言語の概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けることができるようにすること
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用	話し言葉や各種の文字・記号、機器等のコミュニケーション手段を適切に選択・活用し、他者とのコミュニケーションが円滑にできるようにすること
	(5) 状況に応じたコミュニケーション	コミュニケーションを円滑に行うためには、伝えようとする側と受け取る側との人間関係や、そのときの状況を的確に把握することが重要であることから、場や相手の状況に応じて、主体的にコミュニケーションを展開できるようにすること

「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)」(H30.3)より作成

【表】 自立活動の内容に示された具体的指導内容例（特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」）

区分	項目	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱	重度重複	言語障害	自閉症 情緒障害	LD	ADHD	他の項目との 関連例
1 健康の保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成	○					○		○		○	重度重複 自閉症
	(2) 病気の状態の理解と生活管理					○		○				てんかん
	(3) 身体各部の状態の理解と養護	○	○		○	○						筋ジストロフィー
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整							○	○	○	○	視覚障害 聴覚障害
	(5) 健康状態の維持・改善			○		○	○		○			心臓疾患
2 心理的な安定	(1) 情緒の安定					○	○		○	○	○	心身症
	(2) 状況の理解と変化への対応	○							○			視覚障害 自閉症
	(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				○	○				○		聴覚障害 吃音 知的障害 LD
3 人間関係の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎						○		○			視覚障害
	(2) 他者の意図や感情の理解	○							○			聴覚障害 白血病
	(3) 自己の理解と行動の調整			○	○						○	自閉症
	(4) 集団への参加の基礎	○	○							○		ADHD
4 環境の把握	(1) 保有する感覚の活用	○	○		○		○					重度重複
	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応	○							○	○	○	脳性まひ
	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用	○	○						○			弱視
	(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	○	○	○						○		聴覚障害 肢体不自由
	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	○		○	○				○	○	○	聴覚障害 肢体不自由
5 身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能	○		○	○	○						ADHD
	(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	○			○							重度重複
	(3) 日常生活に必要な基本動作				○		○					知的障害 LD
	(4) 身体の移動能力	○			○	○	○					肢体不自由
	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行				○						○	自閉症 知的障害
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		○	○			○	○	○			知的障害 自閉症
	(2) 言語の受容と表出		○		○			○				自閉症 ADHD
	(3) 言語の形成と活用	○	○				○	○		○		言語発達の遅れ
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用	○	○	○	○	○			○	○		聴覚障害
	(5) 状況に応じたコミュニケーション	○							○	○		選択性かん黙 入院 自閉症

④ 各教科等を合わせた指導

各教科等を合わせた指導とは、各教科、道徳科、特別活動、自立活動及び小学部においては外国語活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことをいいます。各教科等を合わせて指導を行う際には、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にし、それらを効果的に実施していくことができるよう、カリキュラムマネジメントの視点に基づき計画(Plan)－実施(Do)－評価(Check)－改善(Action)していくことが必要です。学校教育法施行規則第 130 条第 2 項では、「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳科、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて指導を行うことができる。」と定めています。

知的障害のある児童生徒（知的障害を併せ有する児童生徒を含む）を指導する場合には、各教科等の内容や目標を教科別に指導するよりも、生活経験や体験を通して指導することで教育効果が上がる場合があります。まとまりのある一つの活動体験の中で、興味・関心、満足感や成就感を大切にしながら、国語や算数、体育や図画工作等の教科等の内容を合わせて学習するのが「各教科等を合わせた指導」で、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」等があります。

なお、総合的な学習の時間（高等部においては総合的な探究の時間）は、これらと関連を図りながらも別に時間を設けて指導しなければなりません。

ア 日常生活の指導

日常生活の指導は、児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常の諸活動を必要に応じて適切に指導するものです。

日常生活の指導は、特別支援学校（知的障害）小学部の生活科の内容だけでなく、広範囲に、各教科等の内容が扱われます。例えば、衣服の着脱、洗面、手洗い、排泄、食事、清潔等基本的な生活習慣の内容や、あいさつ、言葉遣い、礼儀作法、時間を守ること、きまりを守ること等の日常生活や社会生活において必要となる基本的な内容です。

日常生活の指導の指導計画作成に当たって、考慮すること

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

「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」より抜粋

イ 遊びの指導

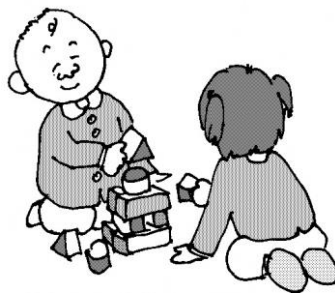
遊びの指導は、遊びを学習活動の中心に据えて取り組みで、身体活動を活発にし、仲間との関わりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していくものです。

遊びの指導では、特別支援学校（知的障害）小学部の生活科の内容をはじめ、体育等各教科等に関わる広範囲の内容が扱われ、学びの場や遊具等が限定されることなく、児童生徒が比較的自由に取り組むものから、期間や時間設定、題材や集団構成等に一定の条件を設定し活動するといった比較的制約性が高い遊びまで連続的に設定されます。

遊びの指導の指導計画作成に当たって、考慮すること

- （ア） 児童の意欲的な活動を育めるようにすること。その際、児童が、主体的に遊ぶとする環境を設定すること。
- （イ） 教師と児童、児童同士の関わりを促すことができるよう、場の設定、教師の対応、遊具等を工夫し、計画的に実施すること。
- （ウ） 身体活動が活発に展開できる遊びや室内での遊びなど児童の興味や関心に合わせて適切に環境を設定すること。
- （エ） 遊びをできる限り制限することなく、児童の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に遊べる場や遊具を設定すること。
- （オ） 自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促したり、遊びに誘ったりして、いろいろな遊びが体験できるよう配慮し、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと。

「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」より抜粋



ウ 生活単元学習

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

生活単元学習では、広範囲に各教科等の内容が扱われます。生活単元学習の指導では、児童生徒の学習活動は、実際の生活上の目標や課題に沿って指導目標や指導内容を組織されることが大切です。

生活単元学習の指導計画作成に当たって、考慮すること

- (ア) 単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態等や興味・関心を踏まえたものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。
- (イ) 単元は、必要な知識・技能の習得とともに、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等の育成を図るものであり、生活上の望ましい態度や習慣が形成され、身に付けた指導内容が現在や将来の生活に生かされるようにすること。
- (ウ) 単元は、児童生徒が指導目標への意識や期待をもち、見通しをもって、単元の活動に意欲的に取り組めるものであり、目標意識や課題意識、課題の解決への意欲等を育む活動をも含んだものであること。
- (エ) 単元は、一人一人の児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるものであること。
- (オ) 単元は、各単元における児童生徒の指導目標を達成するための課題の解決に必要なかつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。
- (カ) 単元は、各教科等に係る見方・考え方を生かしたり、働かせたりすることのできる内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な意義のある経験ができるように計画されていること。

「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」より抜粋

エ 作業学習

作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会的な自立に必要な事柄を総合的に学習するものです。

作業学習の指導は、特別支援学校（知的障害）中学部の教科である職業・家庭科の内容を中心として、各教科等の広範囲の内容が扱われます。作業学習で取り扱われる作業活動の種類は、農耕、園芸、紙工、木工、縫製、織物、金工、窯業、印刷、調理、食品加工、クリーニング等のほか、事務、販売、清掃、接客等も含み多種多様です。なお、小学校の段階では、特別支援学校（知的障害）小学部の教科である生活科の目標及び内容を中心として作業学習を行うことも考えられますが、児童生徒の生活年齢や発達の段階等を踏まえれば、作業そのものよりも学習に意欲的に取り組むことや、集団への参加が円滑にできるようにしていくこと等態度面についての指導が重要です。また生活単元学習の中でも、道具の準備や片付け、必要な道具の使い方等、作業学習につながる基礎的な内容を含みながら単元を構成するようにします。

作業学習の指導に当たって、考慮すること

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

「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」より抜粋

参照

○特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）

第4章・知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科

第2節3（3）各教科等を合わせて指導を行う場合

【各教科等を合わせた指導の特徴と留意点】

⑤ 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

障害の状態により特に必要のある場合や重複障害者である児童生徒については、以下のような教育課程編成の特例が設けられており、よりきめ細かな指導が行われています。

- ・ 各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができます。
- ・ 各教科及び道徳科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該各学年より前の各学年の目標及び内容の一部または全部によって替えることができます。
- ・ 知的障害を併せ有する重複障害者については、各教科又は各教科の一部を、知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科又は各教科の一部と替えることができます。
- ・ 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、自立活動を主とした指導ができます。
- ・ 訪問教育においても、重複障害者等に関する教育課程の取扱いによることができます。

⑥ 交流及び共同学習

特別支援学校が行う、障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒、あるいは地域の人とが触れ合い、共に活動する交流及び共同学習は、幼児児童生徒の自立と社会参加を促進するとともに、幼児児童生徒にとっても、幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場であると言えます。特別支援学校の交流及び共同学習については、「学校間交流」や「居住地校交流」、「地域の人々との交流及び共同学習」が挙げられます。

交流及び共同学習に当たって、考慮すること

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領

第1章 総則 第6節 学校運営上の留意事項

2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

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

特に、小学部の児童又は中学部の生徒の経験を広げて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性を育むために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。

6 特別支援教育コーディネーターのために

(1) 特別支援教育コーディネーターの役割

① 学校（及び園）内の関係者や関係機関との連絡調整

特別支援教育コーディネーターは、学校内の関係者や教育、医療、保健、福祉、労働等の関係機関との連絡調整、保護者との関係づくりを推進します。

○ 学校内の関係者との連絡調整

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、管理職と協力して校内委員会の企画・運営を担い、協議を円滑にできるようにします。

また、日頃から校内で教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒の情報を収集し、必要に応じ、特別支援教育支援員、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカー等、学校内の専門スタッフとつなげていく連絡調整役を担います。

○ ケース会議の開催

校内委員会の判断により、教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒の実態に対する支援内容等の決定に当たって、個別に、学級担任等の関わりのある人たちでつくる少人数集団のチームによる会議（ケース会議）が必要となる場合があります。特別支援教育コーディネーターは、ケース会議の計画も立てますが、開催に当たっては、必要に応じて保護者や外部の専門家等にも参画を求め、家庭や通級による指導等の場面における情報を収集できるよう、連絡調整を行うことが望まれます。

ケース会議では、幼児児童生徒の状況の共有や、課題の明確化、今後の具体的な支援内容や方針の確認等を行います。

また、ケース会議の結果を校内委員会等で報告し、全校の教職員間の共通理解を図ることが重要です。

○ 個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成

幼児児童生徒の支援を行うに当たって、学級担任以外の教員等と共通理解を図り、その協力を求めたり、関係機関と連携を行ったりするためには、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を各学級担任と連携して作成し、活用することが重要です。

そのため、特別支援教育コーディネーターは、あらかじめ、学校内における個別の教育支援計画等の共通様式等や、校内委員会において作成の行程（手順、留意事項、スケジュール等）を提示しておくことが重要です。

○ 外部の関係機関との連絡調整

特別支援教育コーディネーターは、巡回相談員や専門家チーム（及び外部の専門家）との連絡調整が必要になった場合の窓口となります。また、特別支援学校（センター的機能）やその他の教育、医療、保健、福祉、労働等の関係機関等との連絡調整も行います。地域の教育、医療、保健、福祉労働機関やそれらが提供している支援内容等について情報を収集・整理し、必要に応じて教員や保護者へ情報を伝えます。

○ 保護者に対する相談窓口

各学校において、一般的に、保護者と主に連絡を行う教員は、幼児児童生徒が在籍する学級の担任になると思われますが、教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒の保護者からの相談については、特別支援教育コーディネーターが相談窓口の役割を担っているため、保護者から直接相談があることも考えられます。その際は、幼児児童生徒が在籍している学級の担任と連携を図りつつ、対応することが重要です。

② 各学級担任への支援

特別支援教育コーディネーターは、各学級担任からの相談に応じ、助言又は援助等の支援を行います。

○ 各学級担任からの相談状況の整理

支援を要する幼児児童生徒について、各学級担任から相談を受け、幼児児童生徒の情報を偏りなく多角的に聞き取り、各学級担任と一緒に、幼児児童生徒を取り巻く状況の整理をしていきます。その過程において、各学級担任自身がその学級の課題を解決していくに当たっての糸口を見つけることにもつながります。

○ 各学級担任とともに行う幼児児童生徒の理解と学校内での教育支援体制の検討

幼児児童生徒の実態把握を行い、各学級担任ができることを見極めながら助言していきます。幼児児童生徒の実態把握ができたなら、それに基づく支援について、各学級担任と相談する中で提案するとともに、必要に応じて校内委員会でも提案し、学校全体で共有します。

○ 進級時の相談・協力

幼児児童生徒が進級する際には、担任が替わることがあります。これまでの学級で行われてきた支援内容に関する引継ぎ事項を、個別の教育支援計画等を活用しながら、次の進級先の各学級担任に、確実に伝えることが重要です。

その際に、新旧の各学級担任間で教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒に対する指導方針が異なることがないよう、校長の指示の下、引継ぎに関する調整を行います。進学や転出先の学校が異なる場合は適切に支援内容を引き継ぐ必要があります。

③ 巡回相談員や専門家チーム（及び外部の専門家）との連携

特別支援教育コーディネーターは、巡回相談員及び専門家チームとの連携を図ります。連携に基づいて、個別の教育支援計画等や支援内容の改善につなげていきます。

○ 巡回相談員との連携

巡回相談員の相談日、相談者の調整を行います。事前に学級担任に聞き取りを行い、幼児児童生徒の状況や相談内容について整理をします。

○ 専門家チームとの連携

各学級担任、保護者等からの相談の状況を踏まえて、専門家チームへの依頼が必要な場合は、校内委員会に専門家チームの活用について提案を行います。なお、専門家チームに依頼する際には、外部の者に情報を提供することになることから、個人情報の取り扱いも含め、事前に保護者に十分な説明を行い、理解を得ることが大切です。

④ 学校（及び園）内の幼児児童生徒の実態把握と情報収集の推進

特別支援教育コーディネーターは、学校内の幼児児童生徒の実態を把握するための校内体制構築や、研修の実施を推進します。

各学校では、あらかじめ教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒が明確になっているわけではないため、学校において早期支援が行える体制を構築することが重要です。

そのため、特別支援教育コーディネーターは、学習面、行動面で気になる幼児児童生徒に通常の学級の担任をはじめとする教職員が気付いた場合や、幼児児童生徒への指導について悩んでいる教職員がいる場合に、特別支援教育コーディネーターや校内委員会が把握できるような校内体制をつくるよう提案します。また、校長と相談し、校内委員会において、全ての教職員を対象とした早期支援のための学校・園内の研修の実施を推進します。

参照

「校内委員会」の設置と運営

校長のリーダーシップの下、全校的な教育支援体制を確立し、教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒の実態把握や支援内容の検討等を行うため、特別支援教育に関する委員会（校内委員会）を設置します。

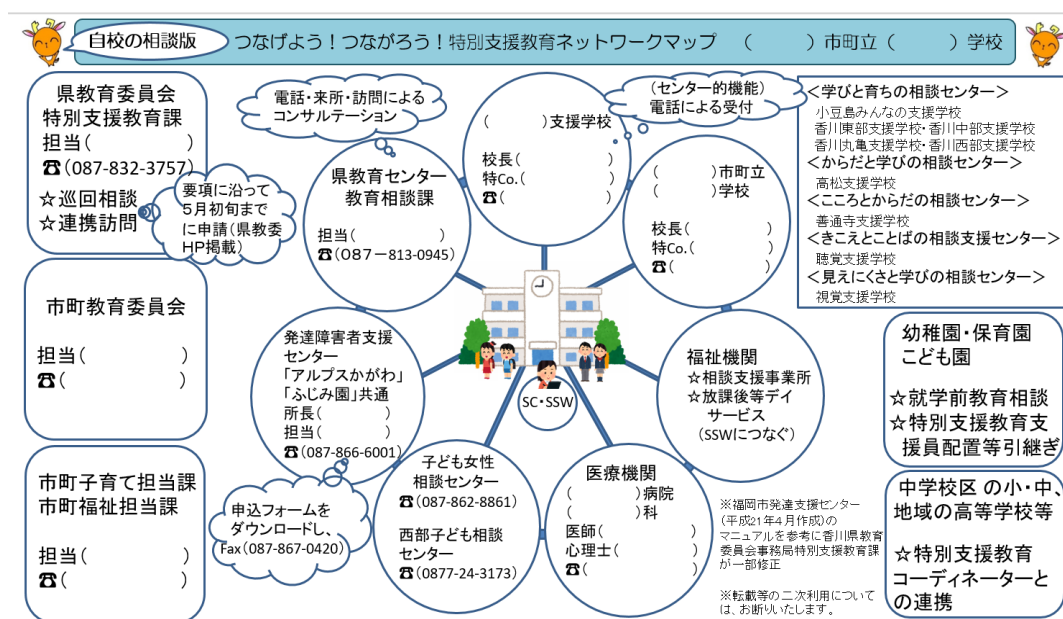
校内委員会は下記の役割を担います。

- 幼児児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難の状態及び教育的ニーズの把握
- 教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒に対する支援内容の検討
(個別の教育支援計画等の作成・活用及び合理的配慮の提供を含む)
- 教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒の状態や支援内容の評価
- 障害による困難やそれに対する支援内容に関する判断を専門家チームに求めるかどうかの検討
- 特別支援教育に関する校内研修計画の企画・立案
- 教育上特別の支援を必要とする児童等を早期に発見するための仕組み作り
- 必要に応じて、教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒の具体的な支援内容を検討するためのケース会議を開催
- その他、特別支援教育の体制整備に必要な役割

校長は、校内委員会を設置し、開催に当たっての手順（定期的に行う、特別支援教育コーディネーターが必要と判断した場合に行う等）を明確にした上で、全校的な教育支援体制を確立することが重要です。

「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」より（平成 29 年 3 月 文部科学省）

参照



「つなげよう！つながろう！特別支援教育ネットワークマップ」
特別支援教育課HPからダウンロードできます。

<https://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsusien/>



(2) 特別支援教育コーディネーターの1年(〇〇立A小学校の例)

特別支援教育コーディネーターの年間スケジュールは、市町、あるいは学校によって異なります。
以下に示した年間予定はあくまで例示です。見通しをもって計画的に取り組みましょう。

月	校内委員会	就学について	その他
4月	- 校内委員会の年間計画の確認 - 校内支援体制についての検討		- 新入生の情報共有 - 保護者のニーズなどの把握 - 巡回指導・連携訪問の希望調査 - 職員会議等で支援の必要な児童の情報共有(年間を通して随時)
5月		・就学に関わる周知会(市町開催)	・個別の指導計画・個別の教育支援計画についての確認
6月	就学に関する校内委員会(学びの場の検討) 特別支援教育支援員の活用など校内支援体制についての検討・見直し		- 市町教育支援委員会資料作成 - 教育相談開始
7月		・就学に関わる教育相談・支援体制構築に関する協議会(県開催)	- 個別懇談で出された教育的ニーズについての把握 - 個別の指導計画の評価と見直し
8月	・2学期以降の校内支援体制や支援方法の検討		・特別支援教育校内研修会の運営
9月			・夏休み明けの児童の様子についての情報収集
10月	就学に関する校内委員会(学びの場の検討)		・〇〇地域特別支援教育コーディネーター協議会(県開催)
11月		・就学时健康診断後の情報の整理	
12月			・個別の指導計画の評価と見直し
1月			・新1年生保護者会での説明内容の検討
2月		- 就学前機関への聞き取りや観察 - 新1年生についての引き継ぎ資料の受け取りや保管	・新入生保護者の相談受付
3月		・新1年生について配慮が必要な児童の把握と手立ての共有	・個別の教育支援計画、個別の指導計画の集約と保管

7 個別の教育支援計画、個別の指導計画及びサポートファイル「かけはし」の作成と活用

障害のある児童生徒などについては、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生徒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努めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童生徒の実態を把握し、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生徒や通級による指導を受ける児童生徒については、個々の児童生徒の実態を的確に把握し、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。

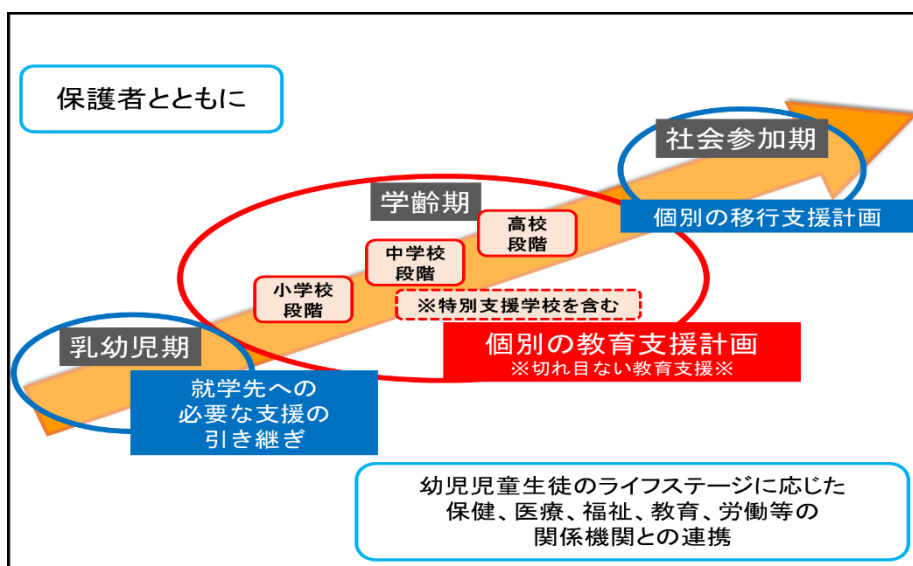
（小学校・中学校学習指導要領 第1章第4の2の（1）のエ）

特別支援学級に在籍する児童生徒や通級による指導を受ける児童生徒全員に、個別の教育支援計画と個別の指導計画を作成することになっています。また、通常の学級に在籍し、教育上特別な支援が必要な児童生徒についても作成し、活用しましょう。

（1）個別の教育支援計画

① 個別の教育支援計画とは

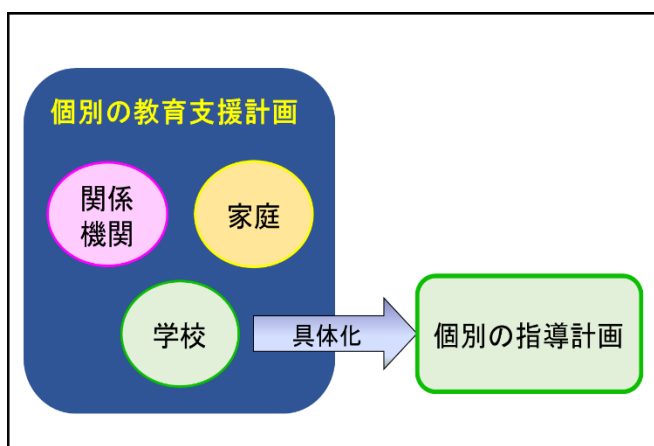
個別の教育支援計画とは、本人や保護者の希望を踏まえ、障害のある幼児児童生徒一人ひとりを関係機関（教育、医療、保健、福祉、労働等）が連携して効果的に支援するための計画です。個別の教育支援計画は、乳幼児期、学齢期、学校卒業後それぞれのライフステージにおいて、当事者に関する情報を支援機関で共有し、切れ目ない連携した支援を行うことを目的としています。



【図】 個別の教育支援計画概念図

Q. 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の違いは？

A. 「個別の教育支援計画」が、児童生徒の生活まごを視野に入れたトータルプランであることに対して「個別の指導計画」は、学校における指導のためのものです。「個別の教育支援計画」の中で学校における指導・支援の部分を取り上げて具体化したものが、「個別の指導計画」であるといえます。



【図】 個別の教育支援計画と個別の指導計画の関係

② 個別の教育支援計画の作成と活用

ア 作成者

本人・保護者のニーズを把握しながら、保護者の同意を得て学校が作成します。子供の生活を豊かにするという視点から話し合いをすすめ、内容を整理しながら作成します。また、本人・保護者には個別の教育支援計画の作成、実施、評価、改善のすべてに積極的に参画してもらい、意向を十分に反映させていくことが大切です。

イ 記載する内容と様式

○ 記載する内容（例）

項 目	記 入 上 の 留 意 点
本人のプロフィール	家族構成や医療歴、相談歴、様態等を記入します
本人・保護者の願い・目標	本人・保護者の願いをもとに話し合い、目標をたてます
支援の方針・内容	目標を達成するために必要な支援内容を設定し、役割分担をします
支援の評価	目標の達成度、方針の適切性、児童生徒の変容等について評価します

○ 様式

既に作成している場合は、引き継いだ様式を継続して使用してもよいです。

新たに作成する場合は、文部科学省が示している様式が参考になります。

ウ 作成の手順

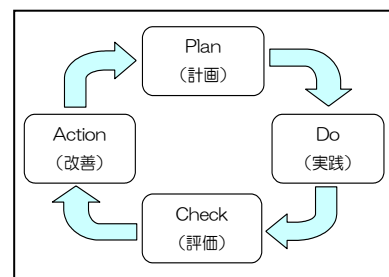
○ 本人・保護者との話し合い

- ・家庭や学校及び園での実態の情報交換を行い、幼児児童生徒の課題や教育的ニーズ、本人・保護者の希望等を共通理解します。

○ 目標・支援の方針・内容の設定(Plan)

- ・目標、支援の方針・内容を設定します。支援の役割分担について明確にし、確認を行っていくことが大切です。

- 支援の実施 (Do)
 - ・計画に沿って支援を実施します。
- 評価・分析・見直し (Check)
 - ・支援が子供にとって有効であったかどうかを評価し、目標や支援の方針を見直します。
- 改善 (Action)
 - ・目標や支援の方針の再設定をします。



【図】 P-D-C-A サイクル

このように、個別の教育支援計画に基づく支援について、個別の指導計画と同様、計画 (Plan) - 実践 (Do) - 評価 (Check) - 改善 (Action) の過程で進めていくことが望めます。支援内容や関係者の変更や追加があった場合は随時更新をしましょう。

エ 活用の工夫

個別の教育支援計画の活用にあたっては、例えば、就学前に作成された個別の支援計画を引き継ぐために、これまでの支援の目的や内容を伝えたり、進学先でそれらをベースに加筆・修正したりするなど、切れ目ない支援に生かすことが大切です。

また、児童生徒のかかっている医療機関や放課後等デイサービス事業所等の福祉機関等と情報を共有しながら、関係機関で連携した支援ができることが望めます。

その際、個別の教育支援計画には、多くの関係者が関与することから、保護者の同意を事前に得る等、個人情報の適切な取り扱いに十分留意することが必要です。

オ 活用する上での留意点

個別の教育支援計画については、記載された個人情報が漏えいしたり、紛失したりすることのないよう、学校内における個人情報の管理の責任者である校長の指導の下、適切に保存・管理することが必要です。

また、個別の教育支援計画は、指導要録の指導に関する記録の保存期間と同じく、5年間保存されることが文書の性質上望ましいと考えられます。

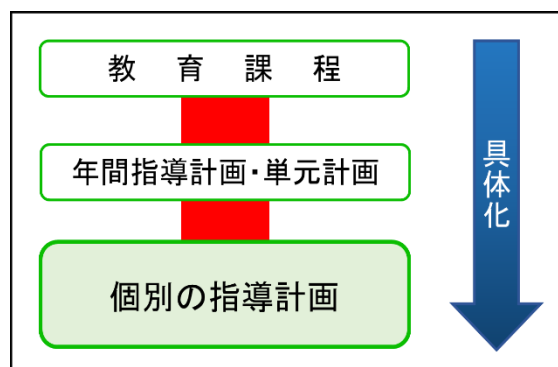
参照

- 小学校学習指導要領解説 総則編、中学校学習指導要領解説 総則編
第3章第4節の2の(1)の④ (平成29年7月 文部科学省)
- 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について (通知)」
(平成30年8月27日 30文科初第756号)
- 「個別の教育支援計画」作成・活用のためのリーフレット (令和2年実践推進校成果物)
(香川県教育委員会 特別支援教育課HP)
- 効果的な「個別の教育支援計画」の活用事例集等 (実践推進校研究事業)
(香川県教育委員会 特別支援教育課HP)
- 「個別の教育支援計画の参考様式について」 (令和3年6月30日 文部科学省) 【資料2】
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00005.htm

(2) 個別の指導計画

① 個別の指導計画とは

教育課程を具体化したもので、学校及び園において幼児児童生徒一人ひとりの障害の状態等に応じた適切な指導や必要な支援を行うために、具体的な指導目標や指導内容・指導方法等を明確に示したものです。これにより、日々の授業において、指導内容等が個別に用意されます。



【図】 教育課程と「個別の指導計画」の関係

Q. 「個別の指導計画」を作成することのメリットは？

A. 「個別の指導計画」を作成することで、次の3つのメリットがあります。

- ① 子供の姿が明確になり、一人ひとりの障害や特性に応じたきめ細かな指導ができます。
- ② 指導・支援の目標や指導内容等を、校内の教職員や関係者で情報共有することができます。
- ③ 校内や学校間の引継ぎの資料となり、指導者が変わっても一貫性のある切れ目ない指導ができます。

② 個別の指導計画の作成と活用

ア 作成者

- 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の場合
学級担任を中心に、特別支援教育コーディネーターや関係する教職員が協力して作成す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場合
在籍学級担任と通級指導教室の担当教員が連携して作成します。
通級指導教室において受けている指導内容等を、在籍学級の個別の指導計画に反映する等、双方の共通理解のもと教員間の連携に努め、効果的な指導につなげましょう。
- 特別支援学級に在籍している児童生徒の場合
特別支援学級担任が中心となって作成します。交流学級で学習する場合や教科担任制で指導する場合等は、共通理解を図りながら、目標の設定や評価を行います。
- 特別支援学校に在籍している児童生徒の場合
担任が中心となって作成します。学級や学年団の教員の他、教科担当者等と共通理解を図りながら、目標の設定や評価を行います。

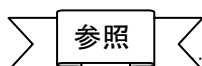
イ 記載する内容と様式

○ 記載する内容（例）

項 目	記 入 上 の 留 意 点
現在の実態	「生活・行動面」「学習面」「社会性・情緒面」等の実態を挙げます
指導目標（長期目標）	1年間程度の期間を設定して児童生徒が達成可能な目標を設定します
指導目標（短期目標）	長期目標をもとに、学期ごとの期間を設定し、具体的な目標を設定します
指導の手立て	短期目標を達成するために必要な支援内容や方法を設定します
指導の評価	目標の達成度、手立ての適切性、児童生徒の変容等について評価します

○ 様式

決まった様式はありません。それぞれの学校において、個々の児童生徒に応じて工夫して作成してください。「個別の指導計画 作成と活用の手引き」の様式を使用してもかまいません。



- 「個別の指導計画」 作成と活用の手引き
(香川県教育委員会 特別支援教育課HP)

○個別の指導計画の様式は以下からダウンロードできます。

特別支援教育課HP

<http://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsusien/>

ウ 作成の手順

○ 実態把握

- ・困っていることやつまずきの要因を把握します。
- ・うまく取り組めていない面ばかりでなく、得意な面やよいところも取り上げましょう。

○ 指導目標・指導の手立ての設定(Plan)

- ・長期目標・短期目標、指導内容・方法を設定します。

○ 学校全体での指導・支援の実施(Do)

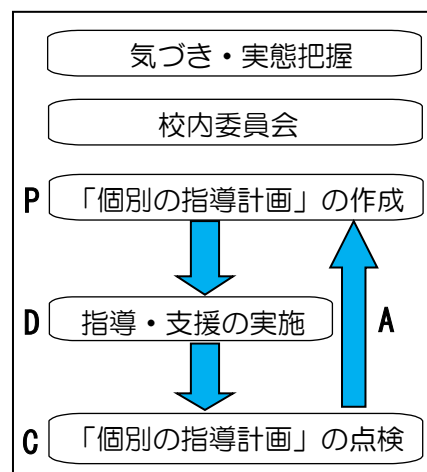
- ・学習活動や個への手立て、指導の場を工夫します。

○ 評価・分析・見直し(Check)

- ・子供の変容を評価し、目標や手立てを見直します。

○ 改善(Action)

- ・目標や手立ての再設定をします。



【図】 P-D-C-A サイクル

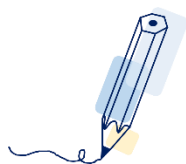
このように、個別の指導計画に基づく指導は、計画(Plan)–実践(Do)–評価(Check)–改善(Action)の過程で進められます。

エ 活用のための工夫

- 校内委員会での活用
幼児児童生徒の実態把握や支援内容の検討等を行う際に、個別の指導計画を活用して話し合いを行います。
- ケース会議での対象児童生徒の様子を知る資料として活用
特別支援教育支援員やスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等とのケース会議で、個別の指導計画を活用して話し合いを行います。
- 高等学校入学者選抜試験等での配慮
中学校や高等学校での定期考査や授業での配慮事項を個別の指導計画に記録しておくことで、高等学校入学者選抜試験や大学入学共通テストで配慮を受ける際の資料となります。
- ファイルの保管による活用
職員室や学年団室等に、個別の指導計画を綴じたファイルを保管したり、データベース化して閲覧できるようにしたりする等、工夫して、全教職員が必要なときにいつでも見ることができるようにします。
- サポートファイル「かけはし」による情報の引き継ぎ
サポートファイル「かけはし」を作成している保護者には、これまでの個別の指導計画をその中に綴じてもらい、新しい学校や担任、関係者に見てもらうことで、指導を引き継ぐことができます。
- 自作教材等の引き継ぎ
指導の手立てとして作成した絵カード等の教材を蓄積したり、個別の指導計画に写真を添付したりすることで、次の担当者が具体的にイメージできるようにします。
- 児童生徒の成長の跡を確認
期末懇談等で個別の指導計画に沿って保護者と目標や手立て、成果等を話し合うことで児童生徒の成長の跡を確認することができます。

オ 活用する上での留意点

「個別の指導計画」には個人情報が多く含まれています。情報管理には十分留意しましょう。活用のためにここで知り得た情報を校内関係者以外の人に伝える際には、保護者の同意が必要です。個別の教育支援計画同様、個人情報保護法や県、市町における個人情報保護条例等に基づき、校内の管理体制等について、手続きを明確にしておきましょう。



（３）学校間での個別の教育支援計画等を活用した支援の引き継ぎ

障害等により教育上特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対しては、成長段階を通して切れ目ない教育支援を行うことが重要です。

入学、転入学する幼児児童生徒は、新しい学校生活への期待と同時に、学習や対人関係等、様々な不安を抱えていることが予想されます。特に、これまで学校及び園で何らかの支援や配慮を受けてきた幼児児童生徒やその保護者にとっては、新たな環境への適応に、不安を抱えている様子がみられます。

個別の教育支援計画等の活用に当たっては、例えば、就学前に作成される個別の支援計画を引き継ぎ、在学中の教育支援の目的や内容を設定したり、在学中の教育支援の目的や内容を個別の教育支援計画等を用いて進学先に伝えたりするなど、就学前から就学時、そして進学先まで、切れ目ない教育支援に生かすことが大切です。

また、個別の教育支援計画の学校における指導・支援の部分を取り上げて具体化した、個別の指導計画も引き継ぎ資料として有効です。

なお、個別の教育支援計画等を進学先等に引き継ぐ場合は、保護者の同意を事前に得る等、個人情報の適切な取扱いに十分留意しましょう。

参照

○「個別の教育支援計画の参考様式について」（令和３年６月３０日 文部科学省）【資料２】

通常の学級に在籍する児童生徒の個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成と活用

小・中学校学習指導要領及び、高等学校学習指導要領では、障害のある児童生徒等については個別の教育支援計画及び、個別の指導計画を作成し活用することが明記されています。本県では、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒（通級による指導を受けている児童生徒を除く）について、個別の教育支援計画等の作成と活用が進んでいる状況とは言い難く、課題となっています※。

※通常の学級に在籍する児童生徒（通級による指導を受けている児童生徒を除く）で、学校等が個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成が必要と判断している児童生徒に対する作成率（令和５年度）

（ ）内は全国の都道府県での順位

	小学校	中学校	高等学校
個別の教育支援計画	55.0%（42位）	9.3%（47位）	15.0%（46位）
個別の指導計画	67.4%（46位）	33.5%（46位）	27.3%（44位）

文部科学省「令和５年度特別支援教育体制整備状況調査結果」より

個別の教育支援計画、個別の指導計画は、障害のある児童生徒の指導や支援を、担任や特別支援教育コーディネーターだけに任せるのではなく、学校として組織的・継続的かつ計画的に行うために重要な役割を担っています。通常の学級において、合理的な配慮や特別支援教育支援員による支援等を行う児童生徒について、個別の教育支援計画等の作成と活用が求められています。

(4) サポートファイル「かけはし」

① サポートファイル「かけはし」とは

特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対し、乳幼児期から成人期に至るライフステージに渡って教育、福祉、保健、医療、労働、その他関係機関が包括的で一貫した支援を行うための情報共有ファイルです。

○支援をつなぐ〔縦の連携〕

幼稚園・保育所から小学校へ、そして中学校、高等学校、大学、専門学校等へ進級・進学する際に、幼児児童生徒の支援内容や支援経過を引き継ぎ、連続的に一貫した支援を目指します。

○情報を共有する〔横の連携〕

教育・医療・保健、福祉、労働等の関係機関がそれぞれの支援内容を認識しながら、効果的な支援を行うことを目指します。



Q. サポートファイル「かけはし」と「個別の教育支援計画」の違いとは？

A. 「個別の教育支援計画」は、学習指導要領に基づき、幼児期から学校卒業の時期まで、学校（園）が中心となって保護者、関係機関等と連携して作成するものであるのに対し、サポートファイル「かけはし」は、保護者が、学校（園）や関係機関等の協力のもと任意で作成し、保管するものです。

「個別の教育支援計画」の作成、活用、更新を通じて、学校、保護者、関係機関は、教育的ニーズ（より豊かな生活の実現のために必要なこと）について共通理解を形成し、その実現に向けて目標を共有し、役割分担に基づき連携して支援に当たります。

サポートファイル「かけはし」には、学校（園）を含む各関係機関で設定された目標や支援内容、評価が定期的に記載、ファイリングされていきます。これまでの子供が受けてきた支援の経過や内容が集約された情報共有ファイルで、進学や進級、就労等の際の本人理解や支援内容の引継ぎ等に役立ちます。

サポートファイル「かけはし」は、「個別の教育支援計画」を作成、更新していく上で貴重な資料となります。また、学校（園）に在学中は、「個別の教育支援計画」を「かけはし」にファイリングすることで情報共有のツールとしてより充実したものになります。

どちらも子供の成長を願い、支援者や支援機関が情報共有して、一貫した支援することを目的としたものです。しっかり活用しましょう。

② 主な支援機関

- ア 教育機関…保育所、こども園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、専門学校、大学、教育センター、教育委員会等
- イ 福祉機関…障害福祉相談所、発達障害者支援センター、医療的ケア児等支援センター、児童相談所、児童福祉施設、市町福祉担当部局、相談支援事業所等
- ウ 保健機関…保健福祉事務所、保健所、市町保健担当部局等
- エ 医療機関…地域の病院、専門医療機関等
- オ 労働機関…障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、ハローワーク、企業等
- カ その他……親の会、NPO法人、研究機関、地域の団体等

③ サポートファイル「かけはし」の作成と活用

ア 作成者

保護者と保護者から依頼を受けた支援者が協力して作成していきます。「かけはし」は、在学（園）中に作成される諸計画の基礎資料として、また、将来にわたって連携を図るためのツールとして活用できるものです。保護者に紹介し、作成を働き掛けましょう。

イ 作成に当たっての留意点

記入は、保護者、本人及び支援者が行います。記入の手引きや記入サンプルを参考にして記入していきます。記入は全てを記入するのではなく、関係機関で共有する必要があり、効果的な支援を行うために有効な情報と考えられるものに絞ります。

支援者（教師、保育士、医師、保健師、臨床心理士、言語聴覚士、社会福祉士、相談支援員等）は、十分に保護者と懇談を行う中で、目標や支援内容を提案し、保護者の了解をふまえて、記入します。定期的に評価を行い、達成すれば新しい目標を設定します。

ウ 活用の工夫

進級・進学により担任が交代した場合や就労の際には、保護者が次の進路先へファイルを持っていき、新しい支援者にそれまでの支援内容を説明します。支援者側も、保護者に提示を求めて、これまでの情報を確認し、一貫した適切な支援の提供に努めます。

また、「個別の教育支援計画」「放課後等デイサービス計画」等、学校や関係機関が作成した指導・支援の計画や資料をファイルに添付することで、情報共有や支援をつなぐためのツールとして、より充実したものとなります。

参照

サポートファイル「かけはし」 様式・記入の手引（香川県教育委員会）【資料4】

◎サポートファイル「かけはし」は以下からダウンロードできます。

特別支援教育課HP

<https://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsushien/shienkyoiku/hogosya/r3kakehashi.html>

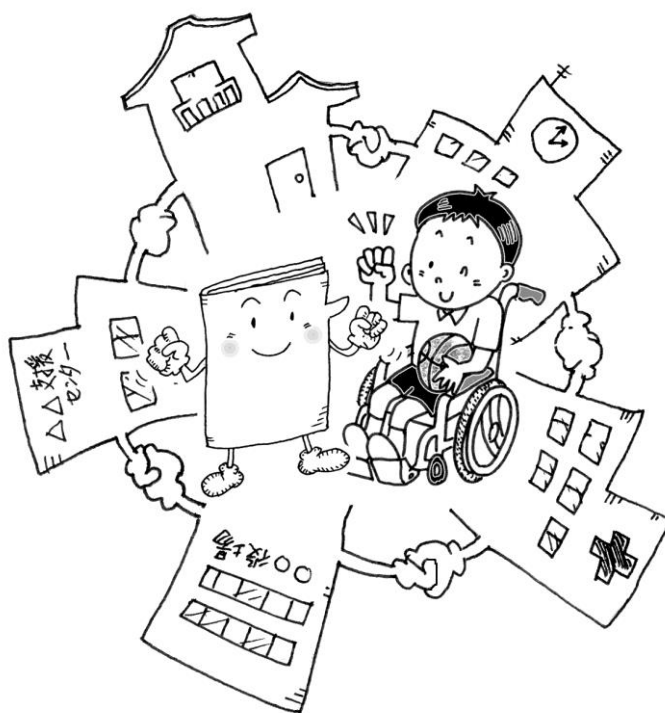
エ ファイルの所持・保管

原則、保護者・本人が所持、保管します。ただし、保護者・本人が何らかの理由によって所持・保管することができない場合は、例外として保護者・本人の了解を得て支援者が責任をもって所持・保管すること考えられます。

支援者が、保護者・本人を介さずに、他機関へ情報を公開することは、決して行わないように注意しましょう。

オ 活用する上での留意点

サポートファイル「かけはし」に記載されている内容について、支援者が支援をしていく上で必要と判断されるものについては、保護者・本人の同意のもとに、複写したものを所持しても構わないこととしています。その際は、当該所属長の責任のもとに、厳重に保管し、支援の参考とする以外に使用してはいけないこととしています。また、支援の期間が終了した時には情報が漏えいすることのないよう、適切な方法で速やかに処分してください。



8 教科用図書

教科書は、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の学校で教科を教える中心的な教材として使われる児童生徒用の図書のことです。また、教育の機会均等を実質的に保障し、全国的な教育水準の維持向上を図るため、上記の各学校において、教科書を使用することが義務付けられています。

民間の発行者によって著作・編集され、文部科学省の検定を経た教科用図書（以下「検定済教科書」という。）が多く使用されていますが、児童生徒の障害に応じて、当該学年の検定済教科書以外に次のような図書を用いて学習を進めることができます。

- ・当該学年より下学年の検定済教科書
- ・文部科学省が著作の名義を有する教科用図書（以下「著作教科書」という。）
- ・一般図書（絵本等の市販されている図書）
- ・教科用特定図書等（視覚障害のある児童生徒の学習の用に供するため文字、図形等を拡大して教科書を複製した図書[以下「拡大教科書」という。]、点字により教科書を複製した図書[以下「点字教科書」という。]、その他障害のある児童及び生徒の学習の用に供するため作成した教材であって教科書に代えて使用し得るもの。）

なお、これらの図書を教科書として用いる場合にも、義務教育諸学校に在籍している児童生徒に対し検定済教科書と同様に、全て無償で給与されます。

（１）教科書の種類

① 検定済教科書

民間の発行者によって著作・編集され、文部科学省の検定を経た教科用図書のことです。

なお、特別の教育課程を編成して指導する特別支援学級や特別支援学校において、当該学年の検定済教科書を使用することが難しい場合には、学校教育法附則第９条に規定する教科書として、下学年の検定済教科書を教科書として使用することができます。

② 著作教科書

特別支援学校用教科書（小・中学部）として、文部科学省が著作の名義を有する図書があります。使用できる教科書は、一覧表にまとめられ、文部科学省より教科書目録として、毎年送付されます。特別支援学校用の教科書を大別すると、視覚障害者用の点字教科書、聴覚障害者用の言語指導の教科書、知的障害者用の国語、算数・数学、生活、音楽、理科、社会、職業・家庭の教科書があげられます。

視覚障害者用の点字教科書は種目ごとに１種類ずつあります。この教科書は、検定済教科書を点訳したものであり、分量が多く、本体部分と資料部分が何冊もに分けて供給されます。

聴覚障害者用の教科書は、言語指導用として、発音等の学習がしっかりできるように文章表記され、メモをとることや、電話の対応等、聴覚障害者が身に付けておきたい内容が精選

されたものとなっています。

知的障害者用の教科書は、☆印が付いており、学習指導要領における特別支援学校（知的障害）の各教科に示している具体的内容に対応するよう作成されています（小学部 1 段階は☆、2 段階は☆☆、3 段階は☆☆☆、中学部 1 段階は☆☆☆☆、中学部 2 段階は☆☆☆☆☆）。

③ 一般図書

検定済教科書や著作教科書が適用できにくい児童生徒のために、絵本等の市販されている図書を教科書として活用することができます。これらの図書は一般図書と呼ばれ、学校教育法附則第 9 条に規定されています。

県教育委員会では、一般図書の中から教科書として適した図書を選ぶことができるよう、調査研究を重ね、「特別支援学校及び小学校・中学校の特別支援学級において使用する教科用図書のうち一般図書（絵本等）の選定に必要な資料」を作成し、毎年各市町教育委員会と学校に配布しています。この資料には、380 点以上の市販の図書について、使用の目安となる教科、書名や発行者、著者、適用できる発達年齢、本の特徴や内容等が記載されています。

選ばれている本は、音を聞いたり操作したりしながら学べるような仕掛けや絵本、豊富な写真や絵が掲載された図鑑類、ドリル学習ができるワークブック、生活力が身に付くような実用書に至るまで多種に及びます。

この資料に掲載された図書は、香川中部支援学校と香川丸亀支援学校に実際に展示されており、教科書見本として必要に応じて閲覧することができます。

④ 教科用特定図書等（拡大教科書、点字教科書、音声教材）

視覚障害のある児童生徒の学習のために、検定済教科書等を、文字・図形が見やすいように拡大して複製した拡大教科書、点訳して複製した点字教科書があります。

平成 20 年に教科書バリアフリー法（「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律」）が制定され、これらの教科書を必要とする全ての児童生徒に教科用特定教科書が普及するような措置が講じられています。この法律に基づき、平成 24 年度には、小・中学校教科書全点について「拡大教科書」の発行が実現しました。

拡大教科書を使用するためには、視覚障害の程度に応じて文字の大きさ（ポイント数）を決定する必要があり、事前に視覚支援学校で、検査や見え方について相談をしましょう。

なお、検定済教科書と重複しては給与されませんので、ご注意ください。

また、教科用特定図書等の一つとして、音声教材があります。音声教材とは、発達障害等により、通常の検定教科書では一般的に使用される文字や図形等を認識することが困難な児童生徒に向けた教材で、パソコンやタブレット等の端末を活用して学習するものです。肢体不自由等により通常の紙の教科書を読むことが困難な児童生徒も対象となり、令和 6 年 7 月 19 日より、日本語に通じない児童生徒も音声教材の提供を受けることが可能となりました。音声教材は、在籍する学級に関わらず、使用することが可能です。

(参考) 学習者用デジタル教科書

紙の教科書の内容を文部科学大臣の定めるところにより記録した電磁的記録である教材。学習者用デジタル教科書の導入により、以下のような効果が期待されます。

- 視覚障害のある児童生徒による、拡大機能や音声読み上げ機能の活用
- 発達障害のある児童生徒による、音声読み上げ機能や、文字の大きさ、背景色、テキストの色、行間・文字間隔の変更機能の活用 等

なお、デジタル教科書は無償給与の対象にはなりません。また、教科用図書に代えてデジタル教科書を使用する場合には、採択された教科用図書と同一内容のデジタル教科書を使用する必要があります。

※令和6年度から全ての小・中学校等（特別支援学校小学部・中学部及び特別支援学級を含む。）を対象に、小学校5年生から中学校3年生に対して英語のデジタル教科書が提供されています。

* 関連通知「学校教育法等の一部を改正する法律の公布について（通知）」より

（平成30年6月25日 文部科学省）

(2) 教科書を選ぶ際の留意事項

教科書を選ぶ際には、次の留意事項を十分ふまえる必要があります。

- ★次年度、著作教科書、一般図書、教科用特定図書等（拡大教科書、点字教科書）を使用する場合も、検定済教科書と同じ手続きが必要です。学校の教科書担当に手続きの期限を確認し、教科書目録や選定資料、見本本等を参考にしながら、使用する児童生徒の障害の状況に応じて、どの図書を使用することがよいのかを十分に検討し、決定しましょう。
- ★拡大教科書の使用には、事前の見え方の評価が必要であることや図書が注文生産になる可能性があることから、早目に対応することが必要です。
- 1教科につき、1教科書の採択です。
- 一般図書は、毎年違った図書を採択することができますが、検定済教科書や著作教科書と重複して採択、使用することはできません。
- 一般図書の採択冊数には、使用する学年や教科によって一定の制限があります。
- 知的障害者用の著作教科書を選定する場合、次の点に留意してください。
 - ・小学部用（☆～☆☆）は、1冊を1学年以上に渡って使用することとし、それぞれ「☆」を使用後に「☆☆」、「☆☆」を使用後に「☆☆☆」を使用することとなっています。使用開始学年は指定されていません。
 - ・中学部用（☆☆☆☆及び☆☆☆☆☆）は、中学第1学年から第3学年の間に、生徒の障害の程度に応じた教育課程に適合するように使用することとされており、使用開始学年及び使用学年は指定されていません。
 - ・中学校で小学部用（☆～☆☆）は使用できますが（学校教育法附則第9条に規定する教科書として採択）、小学校で中学部用（☆☆☆☆及び☆☆☆☆☆）は使用できません。
- 該当学年より下学年の検定済教科書を学校教育法附則第9条に規定する教科書としてとして使用する際には、各採択地区（各市町）が採択している発行者の教科書を使用する必要があります。

9 就学相談・就学手続き

児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育を保障するためには、早期からの教育相談や就学相談を行うことが大切です。本人・保護者に十分な情報を提供するとともに、保護者を含め関係者が対象児の教育的ニーズと必要な支援について共通理解を深め、可能な限り障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、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多様な学びの場の中で『自立と社会参加を見据えて、その時点の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる場はどこか』、『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場はどこか』といった観点から合意形成を図り、就学先を決定することが大切です。

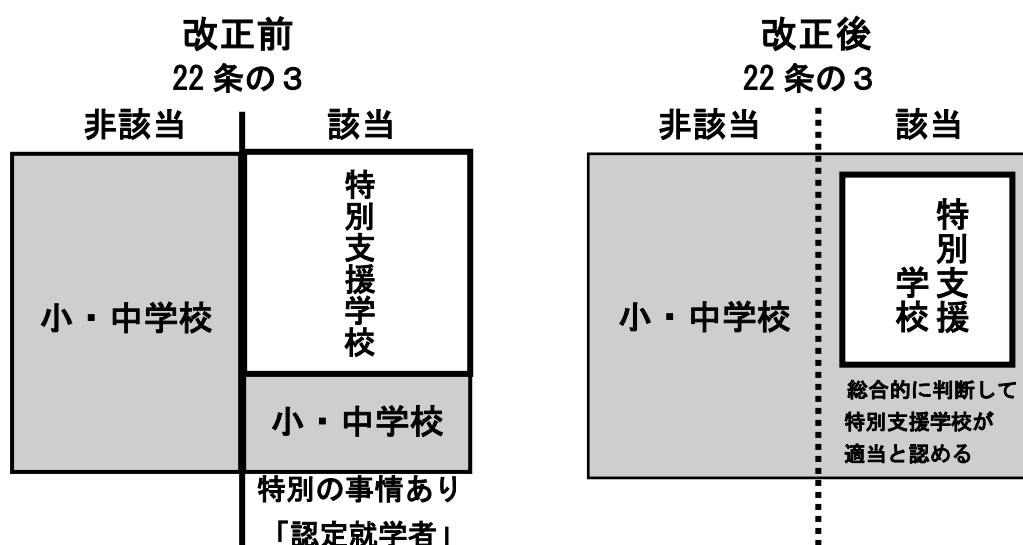
(1) 就学相談

① 就学指導に関係する法令等 ～学びの場決定のためのものさし～

通級による指導及び特別支援学級、特別支援学校の対象となる障害の種類と程度については、法令や通知（9－（1）－4【表】参照）に示されています。

平成25年9月に改正された学校教育法施行令により就学手続きの大幅な見直しが行われ、障害の状態を基に就学先を決定する仕組みから、障害の状態等を踏まえた総合的な観点を基に就学先を決定する仕組みへと改められています。

就学先を決定する仕組みの改正(学校教育法施行令)



【図】 就学先を決定する仕組みの改正

Point

☆特別支援学校への就学は、「学校教育法施行令第 22 条 3」の該当者でなければできません。小・中学校への就学は、「学校教育法施行令第 22 条 3」の該当者にとっても、選択肢の一つです。

☆ 9－（１）－ 4 【表】に示されている障害の種類や程度に該当するとともに、「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」、「本人・保護者の意向や専門家の意見」等を総合的に勘案して、市町教育委員会が適切な学びの場を決定します。

② 十分な情報収集と情報提供

『自立と社会参加を見据えて、その時点の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる場はどこか』、『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場はどこか』。その答えを導き出すために、就学先の検討に当たってはたくさんの情報が必要です。

Point 1 【送り出す側】

★早い時期から学校見学・教育相談に行きましょう！

・『見ないとわからない』『話を聞かないとわからない』

★担任も学校見学・教育相談について行きましょう！

・送り出す側から見た学びの場の評価は、就学先の判断のための貴重な情報です。

★実際の授業場面を見学しましょう！

・施設見学だけでは、その学校について理解できません。特別支援学校では、実際の授業に参加できる体験入学会等の機会を有効に活用しましょう。

★選択肢となりうる学校は全て見学しましょう！

・学校（学級）ごとの様々な違いを理解することは、就学先を考えるうえで重要です。特別支援学校や公立小・中学校では随時、教育相談を受け付けています。

★就学は幼児児童生徒の将来に関わることです。十分に時間をとるようにしましょう。

Point 2【受け入れ側】

★十分な情報提供を！

- ・施設設備、教育課程、支援体制等を具体的に説明しましょう。また、実際の授業場面や様々な活動の様子を見学してもらいましょう。

★十分な情報収集を！

- ・受け入れ側から見た幼児児童生徒の評価は、就学先の判断のための貴重な情報です。

★原則、就学先についての意見は言わない。

- ・行く先々で、就学先について様々な意見を言われ、混乱してしまう保護者がいます。学校（学級）の特色や他校との違いなど、「就学先の判断の材料」となるものを提供しましょう。

香川県教育委員会では、障害のある幼児児童生徒等の保護者等に対し、特別支援教育に関する正しい理解と認識を図るための取組を行っています。

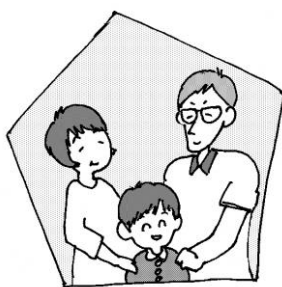
参考

「香川の特別支援教育要覧」

県内の通級指導教室の概要（学校・学級数、児童生徒の数等）や小・中学校の特別支援学級、特別支援学校、就学手続きの解説、福祉・医療・労働等関係機関一覧等

以下で閲覧・ダウンロードすることができます。

特別支援教育課HP <https://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsusien/>

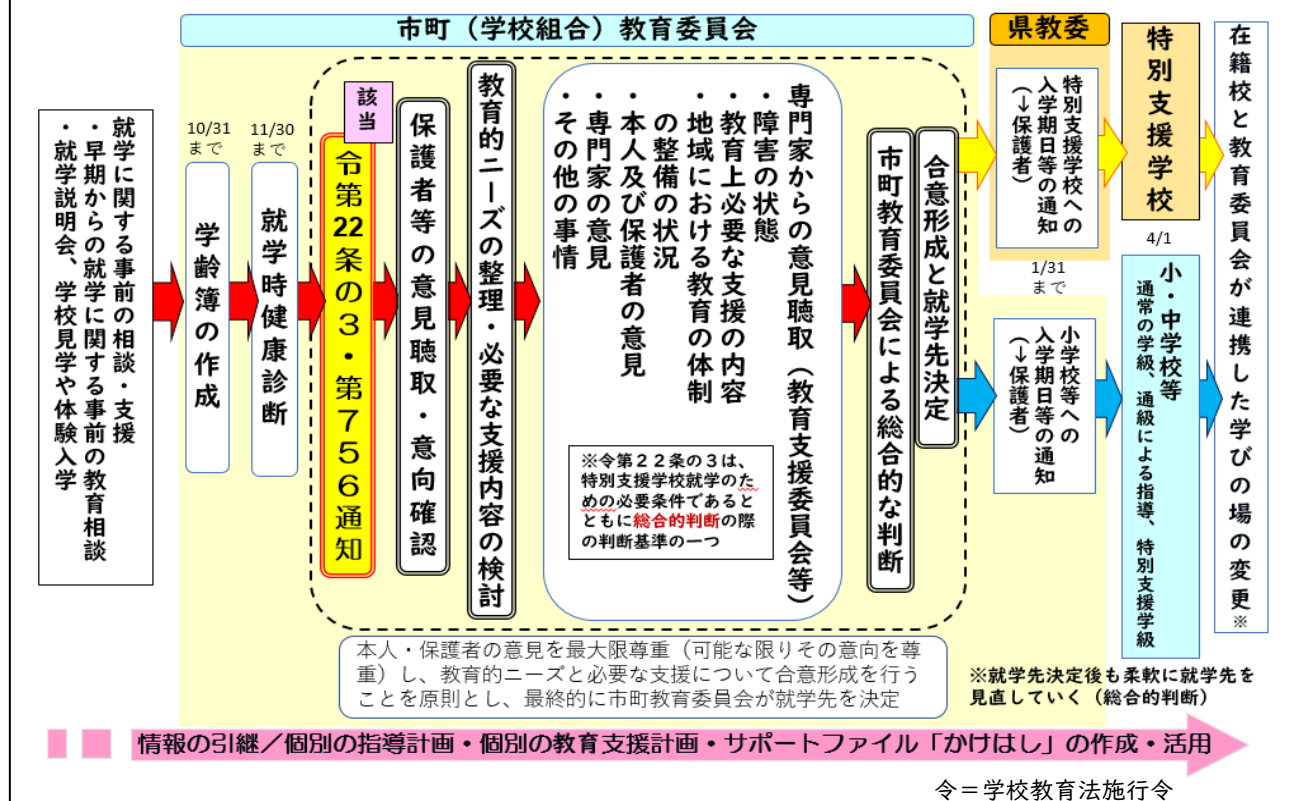


【表】 就学に関する参考法令等

区分	特別支援学校 (学校教育法施行令第22条の3)	特別支援学級 (25 文科初第 756 号通知)	通級による指導 (25 文科初第 756 号通知) (17 文科初第 1178 号通知)
視覚障害	両眼の視力がおおむね 0.3 未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの	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	拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの
聴覚障害	両耳の聴力レベルがおおむね 60 デシベル以上のものうち、補聴器等の使用によっても通常の話を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの	補聴器等の使用によっても通常の話を解することが困難な程度のもの	補聴器等の使用によっても通常の話を解することが困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの
知的障害	① 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの ② 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないものうち、社会生活への適応が著しく困難なもの	知的発達の遅滞があり、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であるもの	
肢体不自由	① 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの ② 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないものうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの	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	
病弱・ 身体虚弱	① 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの ② 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの	① 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 ② 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	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
言語障害		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	口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者(これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。)で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
自閉症・ 情緒障害		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の ② 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	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 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			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
注意欠陥 多動性障害			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) 就学手続き

障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）



【図】 障害のある児童生徒の就学先決定について

① 就学に関する手続き

ア 学齢簿の作成

市町教育委員会は、毎年10月31日までに10月1日現在において、その市町に住所の存する新入学者について、あらかじめ学齢簿を作成する必要があります。

＜学校教育法施行令第2条、学校教育法施行規則第31条＞

イ 就学時健康診断

市町の教育委員会は、学齢簿の作成後、11月30日までに（就学に関する手続きの実施に支障がない場合にあっては12月31日までに）、就学予定者の健康診断を行う必要があります。

＜学校保健安全法施行令第1条＞

ウ 市町教育委員会が「特別支援学校への就学が適当である」と認める者の就学手続き

（ア）市町の教育委員会は、就学予定者のうち、保護者及び専門家からの意見聴取（教育支援委員会）等を踏まえ、学校教育法施行令第22条3に規定する程度の障害があり、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状況その他

の事情を勘案して、その住所の存する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について、県の教育委員会に対し、12月31日までに、その氏名及び特別支援学校に就学させる旨を通知し、併せて学齢簿の謄本を送付する必要があります。

＜学校教育法施行令第11条第1項、第2項＞

(イ) 県の教育委員会は、就学すべき特別支援学校、入学期日等を1月31日までに通知します。同時に、当該児童生徒等を就学させるべき特別支援学校の校長および当該児童生徒等の住所の存する市町の教育委員会に対し当該児童生徒の氏名及び入学期日等を通知します。

＜学校教育法施行令第14条第1項、第2項、第15条＞

エ 市町教育委員会が「特別支援学校への就学が適当である」と認める者以外の就学手続き

学校教育法施行令第22条3に規定する程度の障害がある者（以下「視覚障害者等」という。）を含め、市町教育委員会が「小・中学校への就学が適当である」と認める者について、保護者に就学すべき小・中学校、入学期日等を1月31日までに通知する必要があります。

＜学校教育法施行令第5条第1項第2項＞

② 小・中学校から特別支援学校（小・中学部）への転学手続き

ア 小・中学校に在学する学齢児童生徒で、「視覚障害者等になった者」があるときもしくは、「その障害の状態、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、その他の変化により、当該小・中学校に就学させることが適当でなくなったと思料するもの」があるときは、その小・中学校の校長は、速やかにその学齢児童生徒の住所の存する市町の教育委員会に対しその旨を通知する必要があります。

＜学校教育法施行令第12条第1項、第2項 第12条の2第1項＞

イ 市町の教育委員会は、アの通知を受けた学齢児童生徒について、保護者及び専門家からの意見聴取（教育支援委員会）等を踏まえ、その住所の存する県立特別支援学校に就学させることが適当であると認める場合、県の教育委員会に対し速やかにその者の氏名を通知する必要があります。その時に、該当学齢児童生徒の学齢簿の謄本も併せて添付する必要があります。

＜学校教育法施行令第12条の2 第2項＞

ウ 県の教育委員会は、イの通知を受けた学齢児童生徒について、その保護者に対し、就学すべき特別支援学校、入学期日を通知します。

＜学校教育法施行令第14条第1項、第2項＞

エ 県の教育委員会は、ウの通知と同時に当該児童生徒を就学させるべき特別支援学校の校長及び当該児童生徒の住所の存する市町の教育委員会に対し、当該児童生徒の氏名及び入学期日を通知します。

＜学校教育法施行令第15条＞

③ 特別支援学校（小・中学部）から小・中学校への転学手続き

ア 特別支援学校に在学する学齢児童生徒で、「視覚障害者等でなくなった者」があるときもしくは、「その障害の状態、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、その他の変化により、当該特別支援学校に就学させることが適当でなくなったと思料するもの」があるときは、その特別支援学校の校長は、速やかにその学齢児童生徒の住所の存する県の教育委員会に対しその旨を通知する必要があります。

＜学校教育法施行令第6条の2、第6条の3＞

イ 県の教育委員会は、アの通知を受けた学齢児童生徒について、その学齢児童生徒の住所の存する市町教育委員会に対し、その者の氏名及び視覚障害者等でなくなった旨を通知します。

＜学校教育法施行令第6条の2第2項、第6条の3第2項＞

ウ 市町教育委員会は、イの通知を受けた学齢児童生徒について、保護者及び専門家からの意見聴取（教育支援委員会）等を踏まえ、住所の存する小・中学校に就学させることが適当であると認める場合、その保護者に対し、速やかに小・中学校への就学通知をするとともに、同時に就学させるべき小・中学校の校長に対し学齢児童生徒の氏名及び入学期日を通知する必要があります。

＜学校教育法施行令第6条第3項、第7条＞

④ 区域外就学

児童生徒等のうち市町教育委員会が「特別支援学校への就学が適当である」と認める者を、その住所の存する都道府県の設置する特別支援学校以外の特別支援学校に就学させようとする場合には、その保護者は、就学させようとする特別支援学校が他の都道府県の設置するものであるときは当該都道府県の教育委員会の、その他のものであるときは当該特別支援学校における就学を承諾する権限を有する者の就学を承諾する書面を添え、その旨をその学齢児童生徒の住所の存する市町の教育委員会に届け出る必要があります。

＜学校教育法施行令第17条＞

ア 他の都道府県から本県の設置する特別支援学校に就学する場合

保護者は、本県教育委員会に「区域外就学の願い出書」を提出し、本県教育委員会の就学承諾書とその学齢児童生徒の住所の存する市町村教育委員会に提出し、その市町村教育委員会を経由して、住所の存する都道府県の教育委員会に届け出る必要があります。

＜学校教育法施行令第17条、第13条の2＞

イ 他の都道府県等の設置する特別支援学校へ就学する場合

主に病気治療のため、入院先の病院に併設している県外の肢体不自由や病弱の特別支援学校等に就学する場合は、手続きは、就学先の都道府県により異なり、添付する書類も（住民票や診断書、学齢簿等）異なることが多いため、事前に就学先の都道府県教育委員会に問い合わせが必要です。

⑤ 中学校から県内特別支援学校の高等部に進学する場合

香川県内には、高等部のある県立特別支援学校として、視覚障害者を対象とした視覚支援学校、聴覚障害者を対象とした聴覚支援学校、肢体不自由者を対象とした高松支援学校、病弱者を対象とした善通寺支援学校、知的障害者を対象とした香川東部支援学校、香川中部支援学校、香川丸亀支援学校及び香川西部支援学校が設置されています。また、知的障害者を対象とした香川大学教育学部附属特別支援学校も国により設置されています。

それぞれの特別支援学校においては、障害に応じた特色のある教育課程を編成し、生徒の自立と社会参加を目指した教育が行われています。

中学校から、各特別支援学校の高等部に進学するためには、各特別支援学校に出願し、実施される入学者選考試験を受ける必要があります。出願資格や手続き、試験の日程、選考方法等については、「香川県立特別支援学校入学者選考要綱」及び「各県立特別支援学校募集要項」に定められています。要項は、11月～12月頃に配布され、特別支援教育課と各特別支援学校のホームページに掲載されます。

<https://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsusien/> 【特別支援教育課HP】

Point

- ★出願資格は、学校教育法施行令第22条の3に規定する障害の程度に該当する者で、中学校等を卒業又は修了する見込みのある者もしくは卒業した者。
- ★知的障害者である幼児児童生徒に教育を行う特別支援学校の場合、療育手帳の有無は「学校教育法施行令第22条の3に規定する知的障害の程度に該当するか否か」を判断する材料の一つ。
- ★中学校は、出願希望者に、できるだけ早い時期に必ず保護者同伴で志願先特別支援学校の教育相談を受けるか体験入学に参加するよう指導する。
- ★県立特別支援学校の併願はできない。
- ★県立特別支援学校と入試日程の重ならない県立高等学校、私立高等学校、香川大学教育学部附属特別支援学校高等部との併願は可能。



10 指導・支援に関する相談機関・関係機関

(1) 巡回相談

※内容については変更することがありますので、毎年の要項で確認してください。

① 目的

小・中学校、高等学校

県教育委員会から委嘱された巡回相談員が、小学校、中学校、高等学校を巡回し、主として通常の学級に在籍する発達障害のある（可能性がある場合も含む）児童生徒の指導内容・方法に関する指導・助言を行います。それにより、児童生徒に対する適切な指導と必要な支援を実施するとともに、校内の総合的な支援体制の整備を推進・充実することを目指しています。

特別支援学校

特別支援学校においては、巡回相談員が特別支援学校に訪問する、または、特別支援学校の教員が巡回相談員の所属先へ訪問することにより、特別支援学校に在籍する幼児児童生徒の指導内容・方法に関する指導・助言を行います。それにより、専門的な指導を充実することを目指しています。

② 対象

主として通常の学級に在籍する発達障害のある（可能性がある場合も含む）児童生徒（診断の有無は関係ありません）及び特別支援学校に在籍する幼児児童生徒

③ 内容

- ア 相談員 県教育委員会が委嘱する巡回相談員
- ・巡回専門指導員（教員 0B）
 - ・専門家（大学教員、医師、理学療法士、言語聴覚士、視能訓練士等）
- イ 巡回先 公立・私立の小学校、中学校、高等学校
公立特別支援学校
- ウ 訪問回数 1校につき原則年間1回
- エ 形態 授業参観や、巡回相談員と管理職及び担当者・関係者との懇談等

④ 留意事項

○高松市は、高松市教育委員会が定める実施要項に基づいて実施しています。高松市以外の市町は、香川県教育委員会が定める実施要項に基づいて実施しています。

巡回相談に係る文書は、毎年4月に学校に送られます。

1年生やクラス替え等で環境が変わった児童生徒等の様子がまだはっきりとしない場合もありますが、相談が必要となる可能性も考えながら検討し、積極的に活用してください。

(2) 連携訪問

※内容については変更することがありますので、毎年の要項で確認してください。

① 目的

特別支援学校の教員が、学校及び園を訪問する等して、対象の幼児児童生徒に対する指導内容・方法について指導・助言を行うことにより、学校等が、幼児児童生徒に対する適切な指導と必要な支援を実施するとともに、校内の総合的な支援体制の整備を推進・充実することを目指しています。

② 対象

- ・小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒
- ・保育所、幼稚園、認定こども園、小・中学校の通常の学級、高等学校、特別支援学校に在籍する障害のある幼児児童生徒（発達障害は含まない）

③ 内容

ア 相談員 特別支援学校の教員

障害の種類	連携先
視覚障害	香川県立視覚支援学校
聴覚障害	香川県立聴覚支援学校
肢体不自由	香川県立高松支援学校 香川県立香川東部支援学校 香川県立香川西部支援学校
病弱・身体虚弱	香川県立善通寺支援学校
知的障害 自閉症・情緒障害	香川県立小豆島みんなの支援学校 香川県立香川東部支援学校 香川県立香川中部支援学校 香川県立香川丸亀支援学校 香川県立香川西部支援学校 香川大学教育学部附属特別支援学校

* 申込みの際、知的障害、自閉症・情緒障害については、地域での連携を考慮してください。

イ 訪問先 国公立・私立の保育所（園）、幼稚園、こども園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校

ウ 訪問回数 障害種別ごとに年間2回まで（2回目は、継続相談のみとする）

エ 形態

- ・連携訪問相談員による授業参観、管理職及び担当者・関係者との懇談等
- ・連携訪問を希望する学校による特別支援学校の訪問、授業参観等

④ 留意事項

○高松市は、高松市教育委員会が定める実施要項に基づいて実施しています。高松市以外の市町は、香川県教育委員会が定める実施要項に基づいて実施しています。

連携訪問に係る文書は、毎年4月に学校に送られます。

新しく特別支援学級担任になった場合や、新しく特別支援学級在籍になった児童生徒がいる場合等は、特に積極的に活用してください。

(3) 特別支援学校のセンター的機能

特別支援学校は、地域における特別支援教育のセンターとして、各学校の要請に応じて、教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努める旨が、学校教育法第74条に明確に位置付けられています。

① 特別支援学校のセンター的機能とは

これまで特別支援学校が蓄積してきた障害のある幼児児童生徒の教育に関する知見を各地域で最大限に活用する観点から、特別支援学校は小・中学校等を含む関係機関や保護者に対し、障害のある幼児児童生徒の教育についての助言又は援助を行います。

香川県の県立9校の特別支援学校では、次のような名称をつけ、地域のセンター的役割を担っています。各特別支援学校の相談センターに直接連絡し、相談してください。詳細については、各県立特別支援学校のホームページをご覧ください。

特別支援学校	センター名
香川県立小豆島みんなの支援学校	学びと育ちの相談センター
香川県立香川東部支援学校	
香川県立香川中部支援学校	
香川県立香川丸亀支援学校	
香川県立香川西部支援学校	
香川県立視覚支援学校	見えにくさと学びの相談センター (視覚障害教育支援センター)
香川県立聴覚支援学校	きこえとことばの相談支援センター
香川県立高松支援学校	からだと学びの相談センター
香川県立善通寺支援学校	こころとからだの相談センター

② センター的機能の具体例

- 小・中学校等の教員への支援
 - ・ 障害のある幼児児童生徒に対する個別の指導内容・方法について助言
- 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
 - ・ 就学前の幼児に対する指導及びその保護者からの相談
- 福祉、医療、労働等の関係機関等との連絡・調整機能
 - ・ 関係機関の紹介、支援計画等の作成支援
- 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
 - ・ 小・中学校等の教員に対する研修の講師を務める。
- 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能
 - ・ 教材の紹介や情報提供

「就学前定期的相談・指導事業」

障害のある幼児やその保護者に対し、視覚支援学校、聴覚支援学校及び知的障害を対象とする県立特別支援学校6校において、年間5～10回程度の継続した相談・指導を定期的に実施しています。

香川県立視覚支援学校：のびのび・eye 教室

香川県立聴覚支援学校：さんさん交流

香川県立香川東部支援学校：わくわく教室

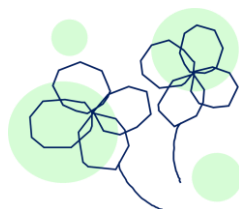
香川県立香川中部支援学校：にこにこ教室

香川県立香川丸亀支援学校：青の山げんき教室

香川県立香川西部支援学校：どろんこ教室

※香川大学教育学部附属特別支援学校の「やまもも教室」では、相談・指導を実施しています。

*詳細については、各特別支援学校のホームページでご確認ください。



(4) 各種支援制度

① 特別支援教育就学奨励費

障害のある児童生徒が特別支援学校や小・中学校の特別支援学級等で学ぶ際に、保護者が負担する教育関係経費について、家庭の経済状況等に応じ、国及び地方公共団体が補助する仕組みです。

特別支援学級に在籍する児童生徒に係る就学奨励費は、各市町が支給し、対象となる経費は、交通費、学校給食費、学用品購入費、修学旅行費等があります。保護者の負担能力の程度に応じ、全部又は一部について、特別支援教育就学奨励費を支給します。

* 学校教育法施行令第 22 条の 3 に定める障害の程度に該当する通常の学級に在籍する児童生徒についても、補助対象となっています。

② 障害に関する手帳

ア 障害に関する手帳の種類

公的機関で、一定程度の障害があるという認定を受けると障害に関する手帳が発行されます。具体的には**身体障害者手帳**、**療育手帳**、**精神障害者保健福祉手帳**に分類されます。

手帳の種類	対象	等級等	更新	申請先
身体障害者手帳	疾病や事故等により、身体に永続する障害のある人	1 級～6 級	なし（再認定時期が記載されている場合は、それまでに再認定を受ける必要がある） ※障害の程度が変わる場合は、診断書等を添えて申請を行う	居住地の障害福祉担当課
療育手帳 ※香川県の場合の名称。地域によって呼び名が異なる場合がある。「愛の手帳」「みどりの手帳」等	障害福祉相談所で知的障害と判定された人（知的機能の障害が 18 歳までにあらわれ、特別の支援を必要とする状態にある人）	①（最重度） A（重度） ②（中度） B（軽度）	交付の際定められた再判定時期 ※18 歳未満は、概ね 2～3 年ごと	居住地の障害福祉担当課
精神障害者保健福祉手帳	精神障害のため日常生活や社会生活に困難のある人	1 級～3 級	2 年	居住地の障害福祉担当課

イ 障害に関する手帳取得のメリット

手帳取得の主なメリットとしては、以下の点が挙げられます。

- 税金の控除（所得税、住民税、自動車税等）
- 医療費の助成
- 各種サービスの割引（鉄道・バス・タクシー運賃、高速道路・有料道路料金、公共施設の入場料、NHKの受信料、携帯電話の料金等（詳しくは運営会社等にお問い合わせください））
- ハローワークの障害者求人への応募 → 企業就労のチャンスが広がる

参照

手帳の交付を受けた方が受けられるサービスの詳細について

香川県健康福祉部障害福祉課HP

トップ>相談・支援制度>福祉制度>障害福祉制度の利用案内

https://www.pref.kagawa.lg.jp/shogaifukushi/sodan_shien/fukushi_seido/riyo_annai.html



③ 障害福祉サービスの活用

家庭での生活、地域での生活の質を高め、豊かにしていくために活用できるのが放課後等デイサービスや移動支援等の障害福祉サービスです。放課後に利用する、休日に利用する等、児童生徒等の生活スタイルに合わせての活用、もしくは、生活の幅を広げる、対人関係を広げるといった教育的ニーズに合わせての活用が考えられます。いずれにしても個別の教育支援計画やサポートファイル「かけはし」等を活用しての障害福祉サービス事業所との連携は、児童生徒の成長のためには不可欠です。（参考：30 文科 357 号「教育と福祉の一層に連携等の推進について（通知）」におけるトライアングルプロジェクト）

ア 障害福祉サービスを利用するためには

障害福祉サービスを利用するためには、居住市町等の指定特定相談支援事業者 서비스에等利用計画を作成してもらう必要があります。相談支援事業所では、本人や保護者のニーズに基づき、ケアマネジメントを行い、きめ細かな福祉サービスの利用計画を作成してもらえます。

※指定特定相談支援事業者については、居住市町の福祉担当課にお問い合わせください。

イ 主な障害福祉サービスの内容

※詳しい内容等については、居住市町の福祉担当課にお問い合わせください。

（ア）放課後等デイサービス

- ・学校（幼稚園、大学を除く）に就学している障害のある児童生徒が対象です。
- ・放課後や夏休み等の長期休暇中において、生活能力向上のための訓練等を継続的に提供

することにより、学校と連携・協働して障害児の自立を促進するとともに、創作的活動、作業活動、地域交流の機会や余暇の提供等、放課後等の居場所づくりを行います。

(イ) 短期入所（ショートステイ）

- ・ 自宅で介護を行っている方が病気等の理由により介護を行うことができない場合に、障害のある児童生徒等が障害者支援施設や児童福祉施設等に短期間入所することで、入浴、排せつ、食事のほか、必要な介護を受けることができます。介護者にとってのレスパイトサービス（休息）としての役割も担っています。

(ウ) 移動支援

- ・ 屋外での移動が困難な障害のある児童生徒等を対象に、地域での自立生活や社会参加を目的とする外出支援のサービスです。事業の具体的な内容は市町ごとに定められています。

(エ) 行動援護

- ・ 行動に著しい困難を有する知的障害や精神障害のある児童生徒等が、行動する際の危険を回避するために必要な援護、外出時における移動中の介護、排せつ、食事等の介護のほか、行動する際に必要な援助を行います。障害の特性を理解した専門のヘルパーがこれらのサービスを行います。
- ・ 排せつおよび食事等の介護その他の行動する際に必要な援助や、初めての場所で不安定になり不適切な行動につながらないようにあらかじめ目的地での行動等を理解するための支援も含まれます。

(オ) 居宅介護（ホームヘルプ）

- ・ ホームヘルパーが自宅を訪問して、入浴、排せつ、食事等の介護、調理、洗濯、掃除等の家事、生活等に関する相談や助言等、生活全般にわたる援助を行います。利用者本人のために使われるサービスです。

a 身体介護

- ・ 入浴、排泄、食事、衣服着脱等の介助

b 家事援助

- ・ 調理、洗濯、掃除、生活必需品の買い物等

c 通院等介助

- ・ 病院への通院等、官公署での公的手続、障害福祉サービス等を受けるための相談に係る移動介助

「通級による指導」実施上の手引き

小・中学校編

香川県教育委員会

（令和7年3月改訂）

目 次

I 「通級による指導」の概要

1 「通級による指導」とは・・・・・・・・・・・・・・・・	1
2 対象とすることが適当な児童生徒・・・・・・・・	2
3 「通級による指導」に係る法規・・・・・・・・	5

II 「通級による指導」に係る手続き

1 指導を始めるとき（同一市町の場合）・・・・・	6
2 指導を始めるとき（市町が異なる場合）・・・・・	7
3 指導を始めるとき（特別支援学校の場合）・・・・・	8
4 指導を終了するとき（同一市町内の場合）・・・・・	9
5 指導を終了するとき（市町が異なる場合）・・・・・	10
6 指導を終了するとき（特別支援学校の場合）・・・・・	11

III 「通級による指導」を開始する場合の通知

1 通級による指導の児童生徒氏名等の通知・・・・・	12
2 児童生徒氏名及び通級指導校等の通知・・・・・	13
3 特別の教育課程の編成及び通知・・・・・	17

IV 「通級による指導」を終了する場合の通知・・・・・ 19

I 「通級による指導」の概要

1 「通級による指導」とは

(1) 趣 旨

障害のある児童生徒に対する教育においては、児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、障害による学習上又は生活上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うことが必要である。「通級による指導」とは、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が、各教科等の大部分の授業を通常の学級で受けながら、一部の授業について、障害に応じた特別の指導を「通級指導教室」といった特別な場で受ける指導形態のことで、障害の状態がそれぞれ異なる個々の児童生徒に対し、個別指導を中心とした特別の指導をきめ細かに、かつ弾力的に提供するものである。

(2) 在 籍

小・中学校の通常学級に在籍する。

(3) 障 害

就学に関する参考法令等（９－（１）－４【表】参照）による。

(4) 対 象

言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、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（特別支援学級の児童生徒は除く）

(5) 指導の場

特別の指導の場（通級指導教室等）としては次の場が考えられる。

- ・児童生徒が在籍する学校（在学校という）
- ・在学校以外の小・中学校や特別支援学校の小・中学部の特別な指導の場

(6) 指導内容

障害に応じた特別の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導（自立活動）とし、特に必要のあるときは、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。ただし、この場合も、あくまで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して行われることが必要であり、単なる各教科の遅れを補充するための指導とはならないようにしなければなりません。

(7) 教育課程

特別の指導の場による指導を、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。

(8) 授業時数

障害の状態の改善又は克服を目的とする指導については、年間 35 単位時間からおおむね年間 280 単位時間（週 1～8 時間）以内の範囲で行うことを標準とする。

ただし、学習障害及び注意欠陥多動性障害の児童生徒については、年間授業時数の上限は他の障害種別と同じにするものの、月 1 単位時間程度でも指導上の効果が期待できる場合があることから、年間 10 単位時間（月 1 単位時間程度）を下限として指導できることとする。

(9) 指導方法

障害の程度に応じた個別指導を基本とする。必要に応じてソーシャルスキル等、複数（グループ）による指導を行うこともできる。

(10) 担当教員

本務となる学校以外において通級による指導を行う場合（巡回指導）には、あらかじめ兼務発令や当該学校の非常勤講師の発令を行うことになる。

2 対象とすることが適当な児童生徒

「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 日付け文科初第 291 号 文部科学省初等中等教育局長通知)及び「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 日付け文科初第 1178 号 文部科学省初等中等教育局長通知)より、通級による指導の対象となる障害の種類とその程度は、以下の通りとなるが、通級による指導を行う場合は、通常の学級での適応性や通級に要する時間等にも十分考慮をすること。

(1) 言語障害者

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（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

(2) 自閉症者

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

(3) 情緒障害者

主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

(4) 弱視者

拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの

(5) 難聴者

補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの

(6) 学習障害者

全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

(7) 注意欠陥多動性障害者

年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

(8) 肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者

肢体不自由、病弱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

※なお、本県では4種類の通級指導教室を設置しています。(言語障害、弱視、難聴、LD・ADHD等)

[留意事項]

ア 学校教育法施行規則第140条の規定に基づき、通級による指導における特別の教育課程の編成、授業時数については平成5年文部省告示第7号により別に定められていること。同条の規定により特別の教育課程を編成して指導を行う場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考として実施すること。

イ 通級により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、指導要領において、通級により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当たっては、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つの障害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もの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チーム・ティーチングの活用、学習内容の習得や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 「通級による指導」に係る法規

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。

- 1 言語障害者
- 2 自閉症者
- 3 情緒障害者
- 4 弱視者
- 5 難聴者
- 6 学習障害者
- 7 注意欠陥多動性障害者
- 8 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

第141条

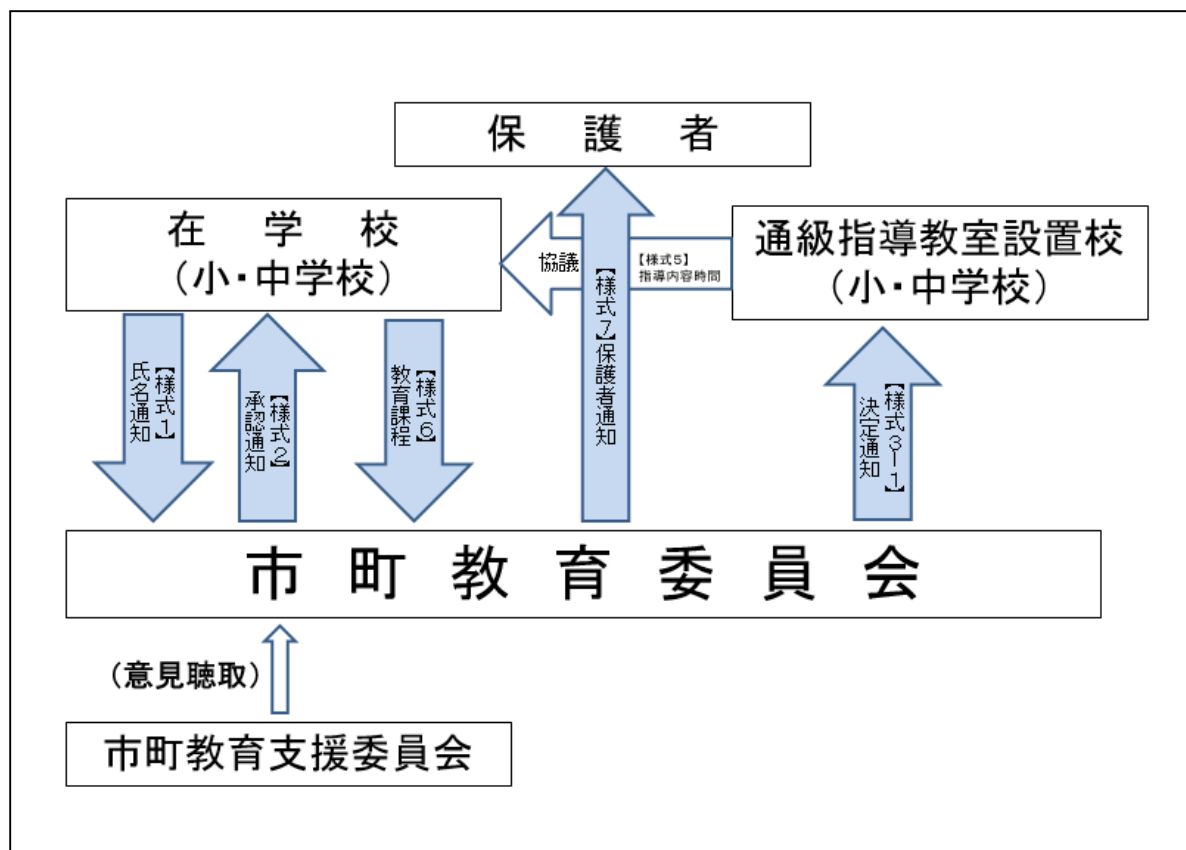
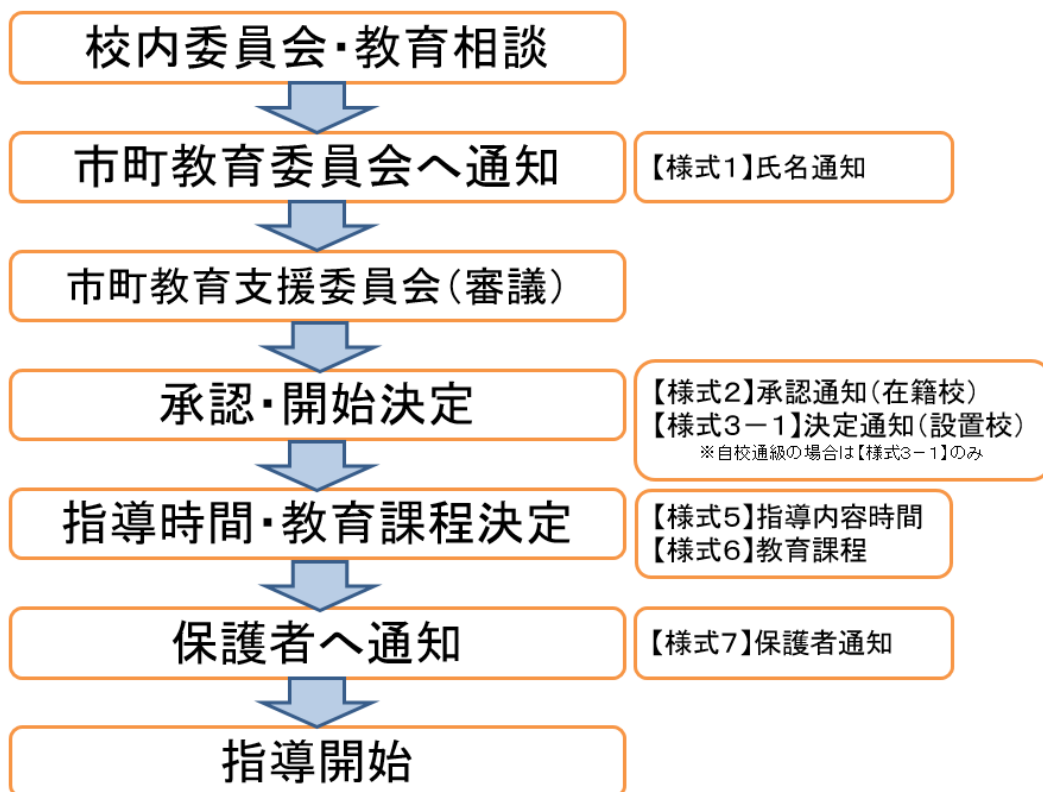
前条の規定により特別の教育課程による場合においては、校長は、児童又は生徒が、当該小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の設置者の定めるところにより他の小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校又は特別支援学校の小学部、中学部若しくは高等部において受けた授業を、当該小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校において受けた当該特別の教育課程に係る授業とみなすことができる。

（平成18年文部科学省令第22号により学校教育法施行規則の一部を改正）

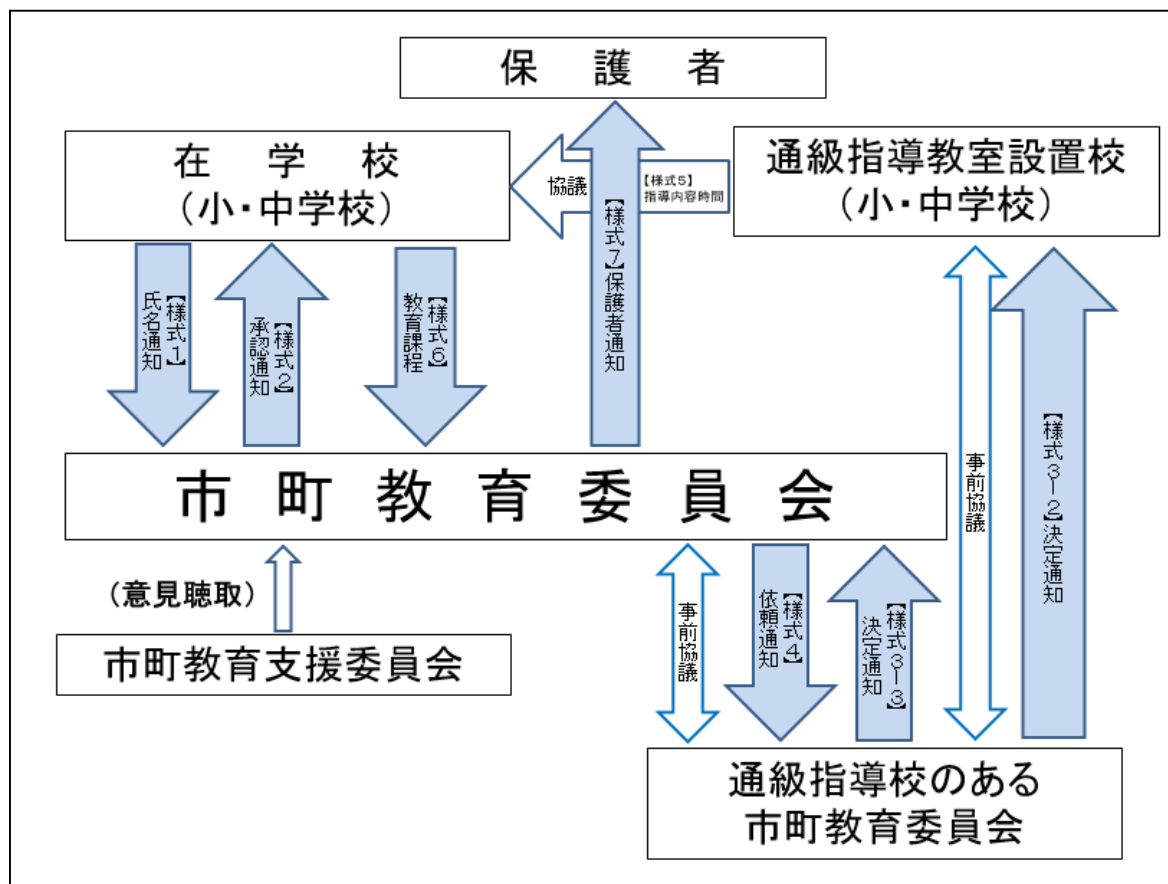
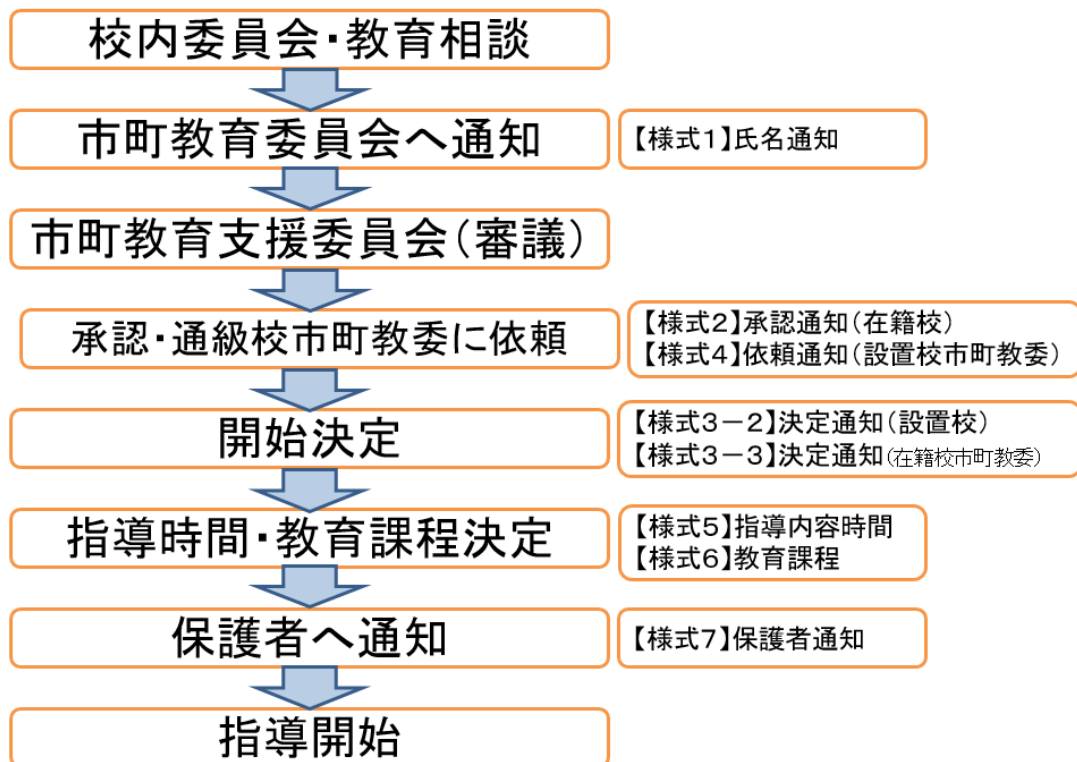
（平成19年文部科学省令第40号により学校教育法施行規則の一部を改正）

Ⅱ 「通級による指導」に係る手続き

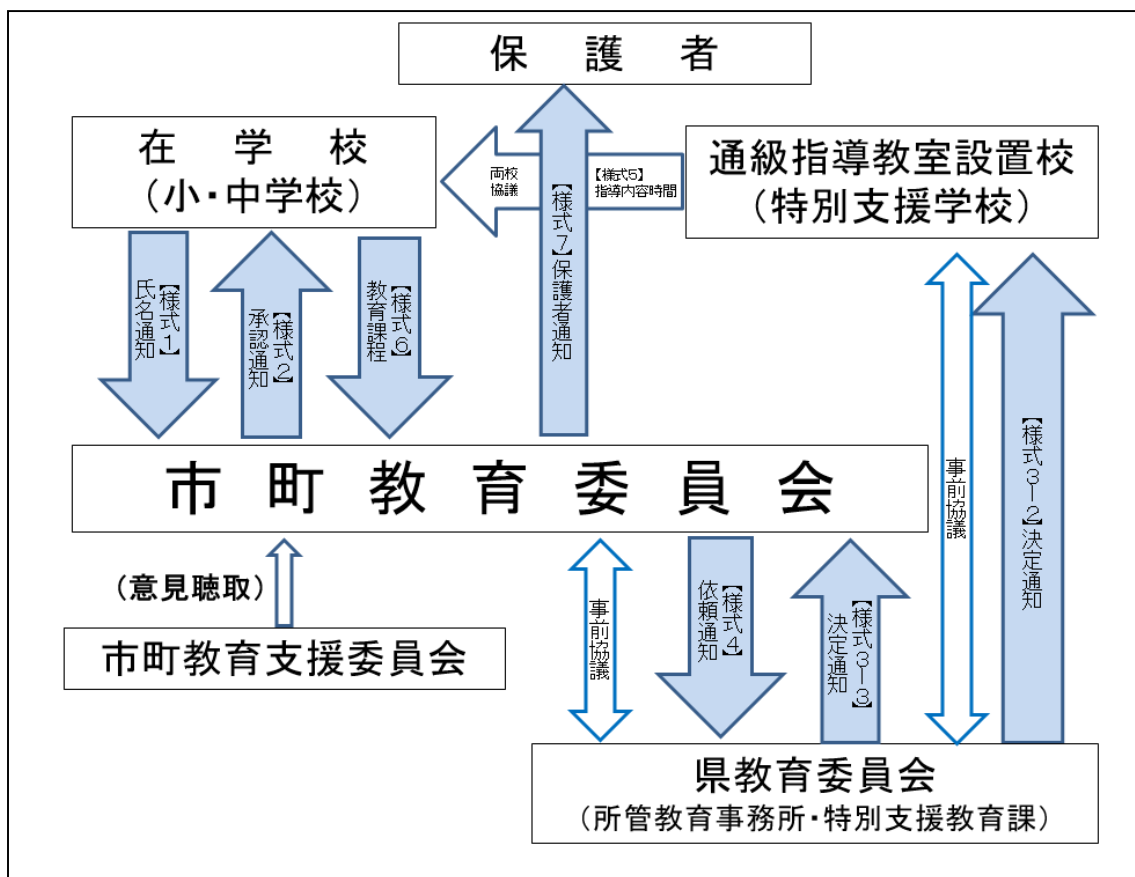
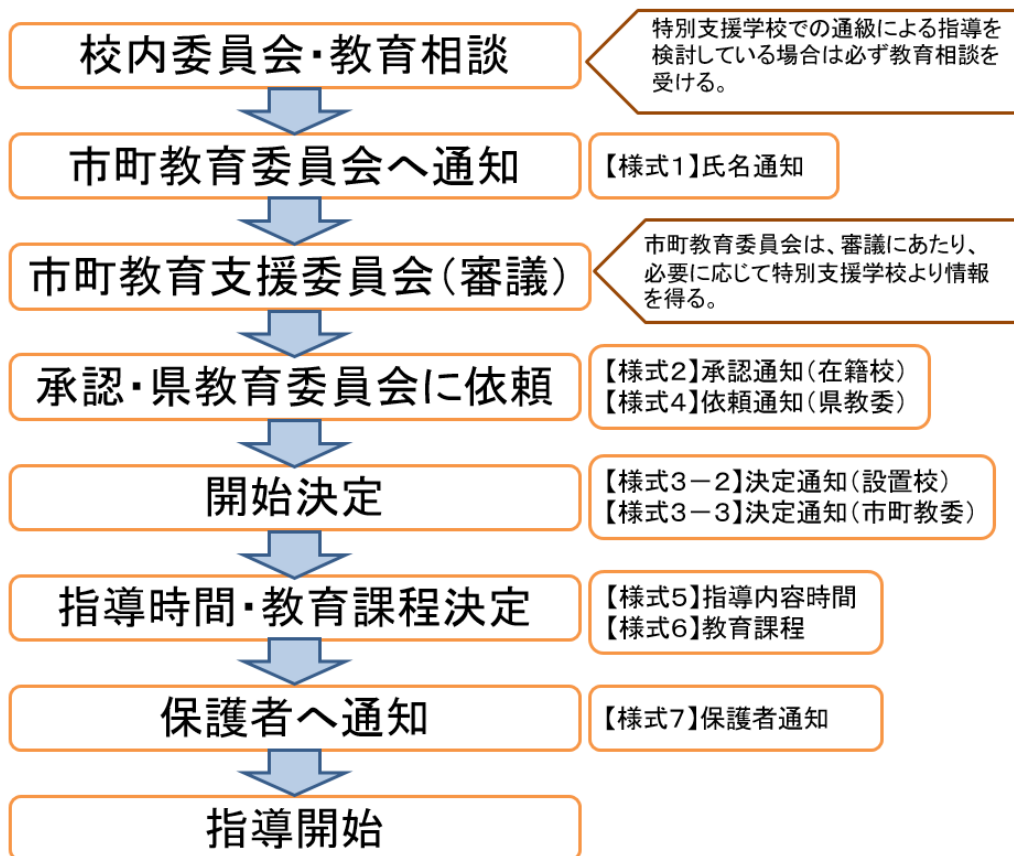
1 指導を始めるとき(同一市町内の場合)



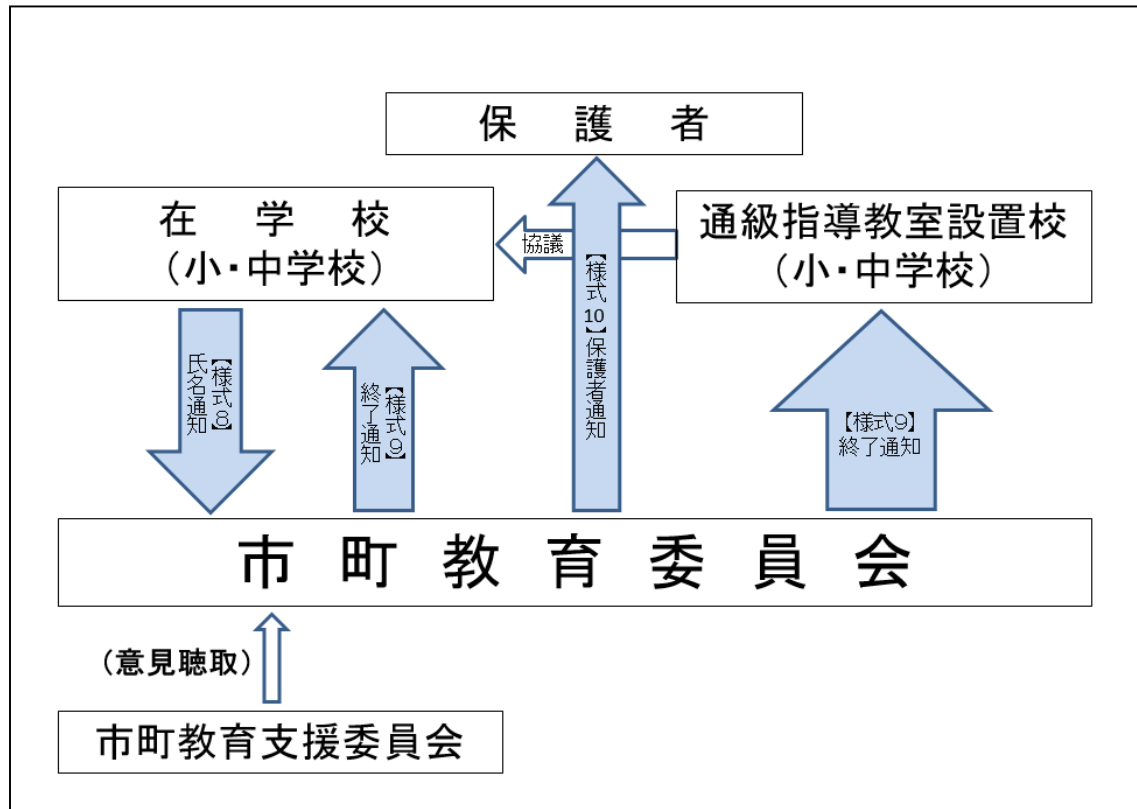
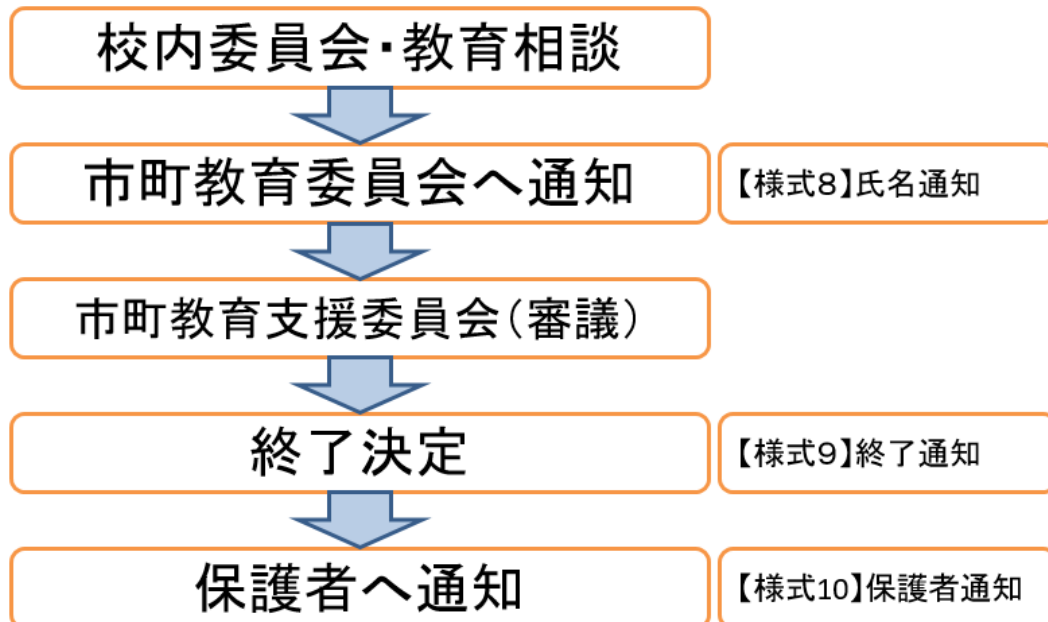
2 指導を始めるとき(市町が異なる場合)



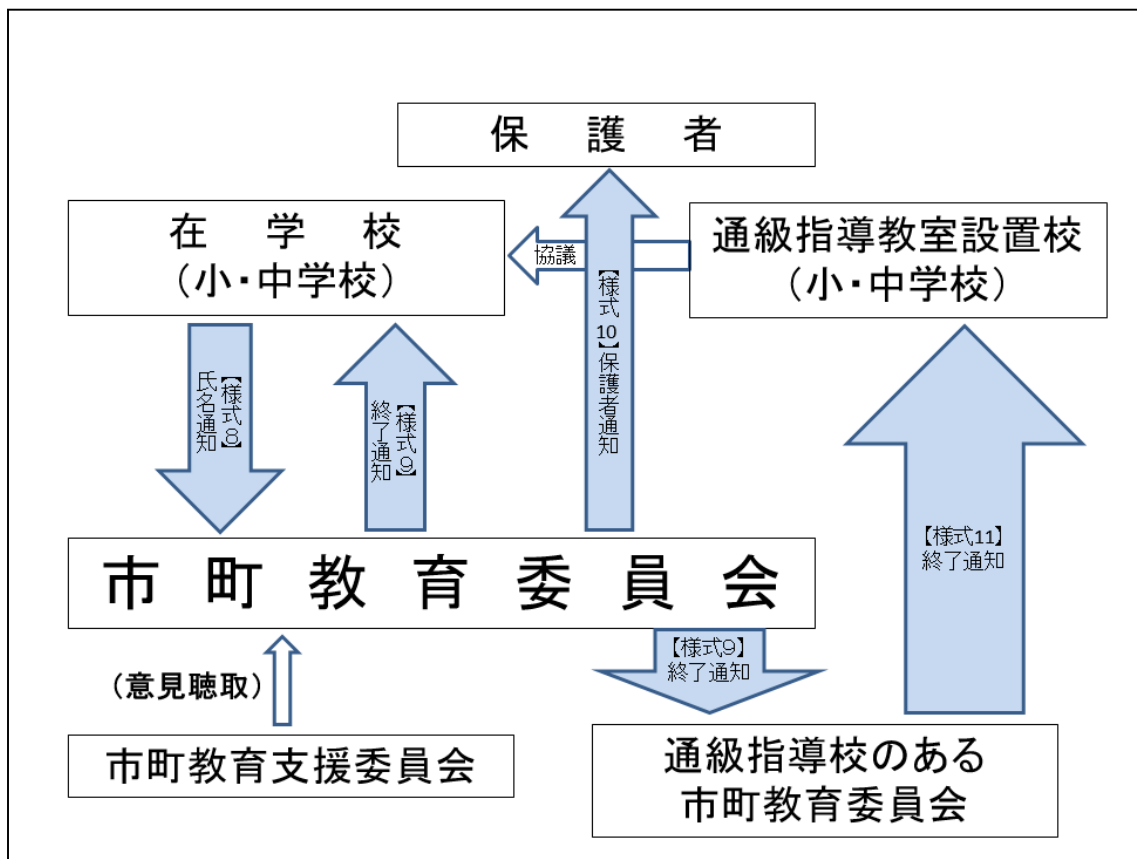
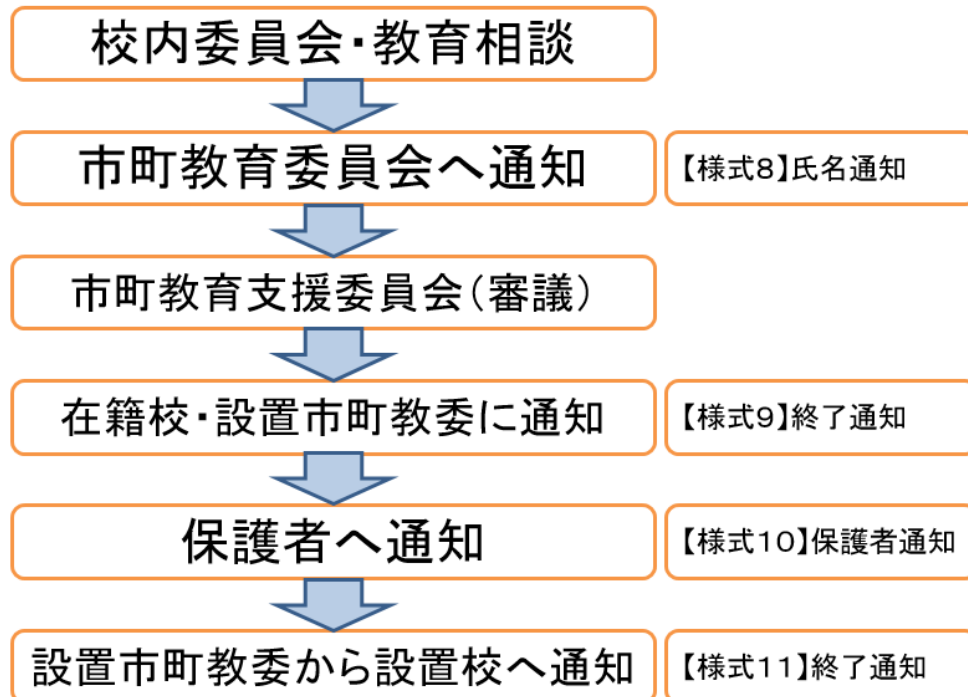
3 指導を始めるとき（特別支援学校の場合）



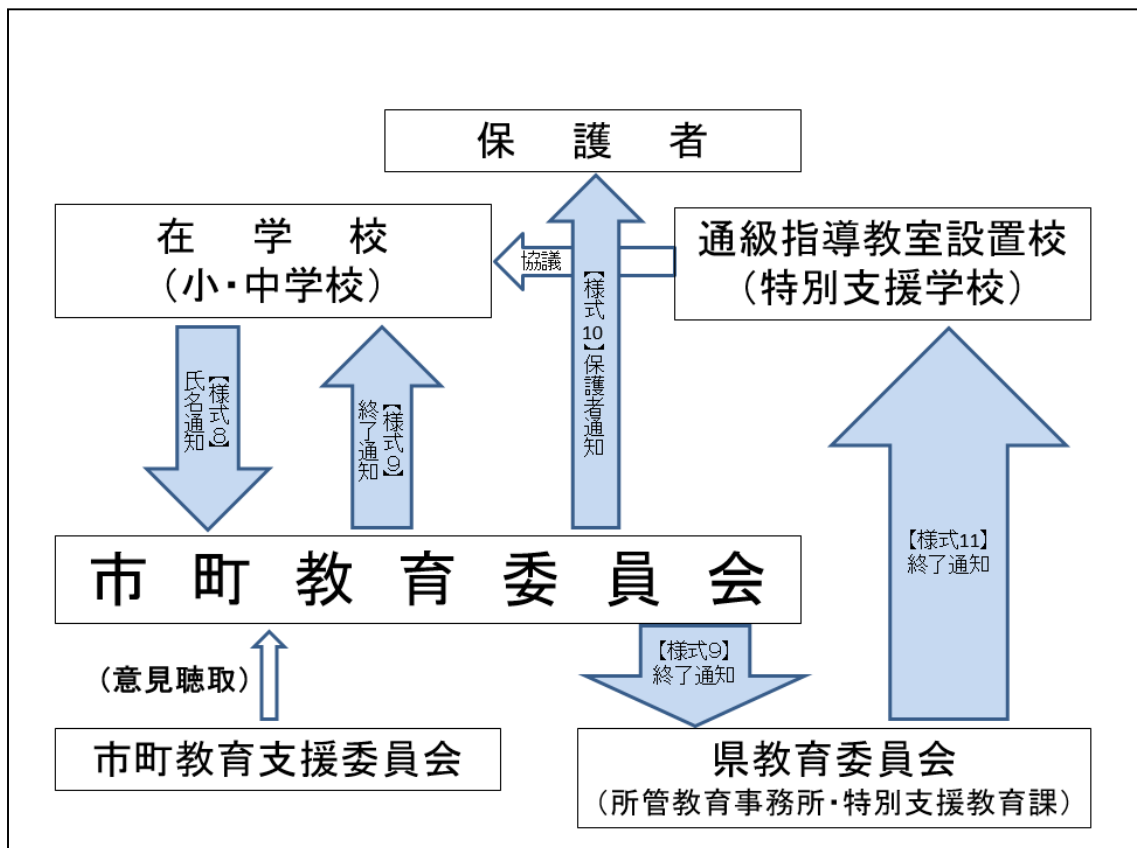
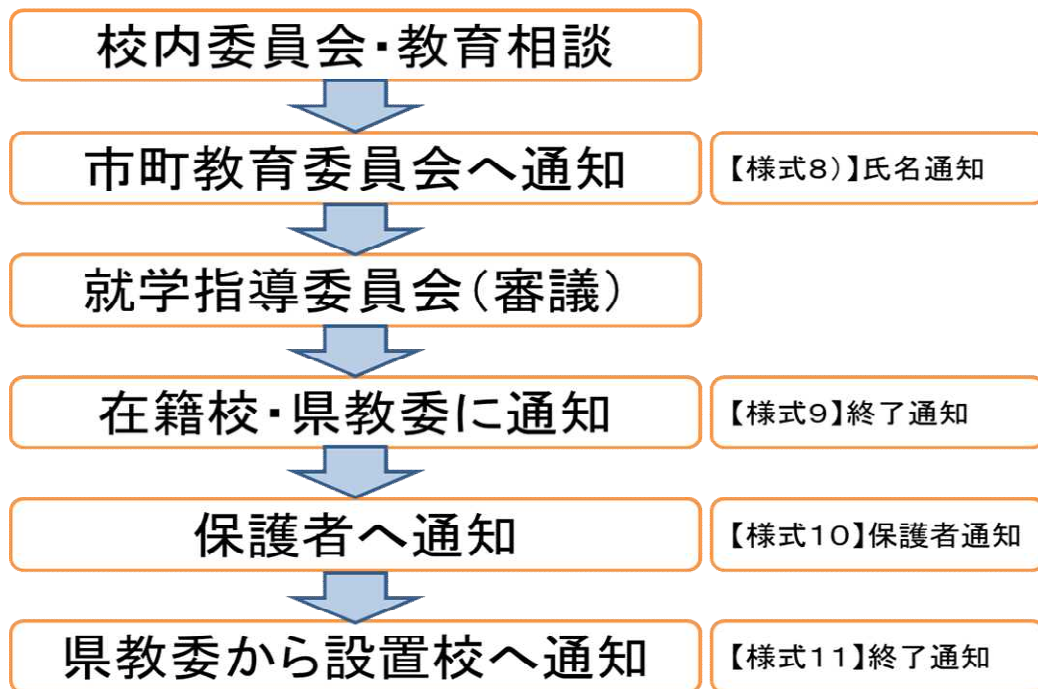
4 指導を終了するとき(同一市町内の場合)



5 指導を終了するとき(市町が異なる場合)



6 指導を終了するとき（特別支援学校の場合）



Ⅲ「通級による指導」を開始する場合の通知

1 通級による指導の児童生徒氏名等の通知

校長は、在籍児童生徒（来年度就学予定者を含む。）のうち、校内教育支援委員会等において、通級による指導を受けさせる必要があると判断された者がいた場合、〔様式 1 氏名通知〕で市町教育委員会に通知する。

- * 保護者の同意が得られていること。
- * 校内教育支援委員会での判断に当たっては、特別支援教育コーディネーター、特別支援学級担任、関係機関等の意見を参考とすることが望ましい。

〔様式 1 氏名通知〕

令和 年 月 日

（県・市町）教育委員会教育長 殿

（在 学 校）
校長

通級による指導の児童生徒について（通知）

下記の児童生徒は、学校教育法施行規則第140条に該当しますので、氏名等を下記のとおり通知します。

記

番号	ふりがな 氏 名 （生年月日）	学年 性別	住 所	保護者 氏名	障害の状況	指導を 受けた 学校名

2 児童生徒氏名及び通級指導校等の通知

市町教育委員会は、校長から1の通知を受けた児童生徒について、通級による指導を受けさせることが適当と認める時は、当該児童生徒の在籍する学校（以下「在学学校」という。）の校長に当該児童生徒の氏名及び通級による指導を受けさせる学校（以下「通級指導校」という。）等を〔様式2承認通知〕で、また通級指導校の校長に当該児童生徒氏名及び在学学校等を〔様式3-1決定通知〕で通知する。なお、自校通級の場合は〔様式3-1決定通知のみ〕この通知に当たっては、市町教育支援委員会等の意見を聴取するものとする。

なお、通級指導校が他の市町立の小・中の場合には当該市町教育委員会と、県立特別支援学校の場合は県教育委員会と事前に協議し、〔様式4依頼通知〕で通知する。この通知を受けた当該教育委員会は、その旨を〔様式3-2決定通知〕で通級指導校に通知し、〔様式3-3決定通知〕で依頼のあった市町教育委員会に通知する。

〔様式2 承認通知〕

第 号
令和 年 月 日

（在学学校）
校長 様

（県・市町）教育委員会
教育長

通級による指導の児童生徒について（通知）

下記の児童生徒は、学校教育法施行規則第140条に該当しますので、氏名等を下記のとおり通知します。

記

番号	ふりがな 氏 名 (生年月日)	在学学校名	学年 性別	住 所	保護者氏名	通級指導校名

〔様式 3-1 決定通知（同一市町）〕

第 号
令和 年 月 日

（市町）立（通級指導校）学校
校長 様

（市町）教育委員会
教育長

通級による指導の児童生徒について（通知）

下記の児童生徒は、学校教育法施行規則第140条に該当し、貴校で通級による指導を受けることが適当と判断しますので、当該児童生徒氏名及び在学学校等を、下記のとおり通知します。

記

番号	ふりがな 氏 名 (生年月日)	在学学校名	学年 性別	住 所	保護者 氏 名	障害の状況	備考

〔様式 3-2 決定通知（他市町、県）〕

第 令和 年 月 日 号

（県・市町）立（在学校） 学校
校長 様

（県・市町）教育委員会
教育長

通級による指導の児童生徒について（通知）

このことについて、〇〇教育委員会より別添（写）のとおり通知がありました。
ついては、下記の児童生徒は、貴校で通級による指導を受けることが適当と判断します
ので、当該児童生徒氏名及び在学校等を下記のとおり通知します。

記

番号	ふりがな 氏 名 (生年月日)	在学校名	学年 性別	住 所	保護者名	備 考

〔様式 3-3 決定通知（他市町、県）〕

第 令和 年 月 日 号

（市町）教育委員会教育長 殿

（県・市町）教育委員会
教育長

通級による指導の児童生徒について（通知）

令和 年 月 日付け第 号で通知のあった児童生徒について、下記に
より受け入れますので通知します。

記

児童生徒氏名		性別	
生年月日			
在学校名		学年	
保護者氏名			
現住所			
通級指導校			
指導開始期日			

〔様式4 依頼通知（他市町、県）〕

第 号
令和 年 月 日

（県・市町）教育委員会
教育長 様

（市町）教育委員会
教育長

通級による指導の児童生徒について（通知）

下記の児童生徒は、学校教育法施行規則第140条に該当しますので、当該児童生徒氏名及び在学学校等を下記のとおり通知します。

記

番号	ふりがな 氏 名 (生年月日)	在学学校名	学 年 性 別	住 所	保護者 氏 名	指導を受け たい学校名	障害の状況

3 特別の教育課程の編成及び通知

通級による指導を受ける児童生徒の特別の教育課程は、届け出なければならない。

- (1) 在学校及び通級指導校の校長は、2の通知を受けた時、当該児童生徒に係る教育課程の編成（指導内容及び指導時間等）について協議を行う。
- (2) 通級指導校の校長は、前項の協議が終了した時は、当該児童生徒に係る当該学校における指導内容及び指導時間を在学校の校長に〔様式5 指導時間〕で通知する。
- (3) 在学校の校長は、前項の通知を受けた時は、当該児童生徒に係る特別の教育課程を編成し、市町教育委員会に〔様式6 教育課程〕で通知する。
- (4) 市町教育委員会は、校長からの「通級による指導」に伴う特別の教育課程を取りまとめ、〔様式7 保護者通知〕で保護者に通知する。

〔様式5 指導時間〕

令和 年 月 日

（在 学 校）

校長

様

（市町）立（通級指導校）学校
校長

通級による指導について（通知）

このことについて、下記のとおり通知します。

記

在学校・学年	立	学校	年
児童生徒氏名			
指導開始日	令和	年	月 日
通級を受ける 曜日・時間 及び指導時間	曜日 時 分～	時 分	指導時数 時間
	曜日 時 分～	時 分	指導時数 時間
	曜日 時 分～	時 分	指導時数 時間
指導内容			

〔様式7 保護者通知〕

第 号
令和 年 月 日

（保護者氏名） 様

（県・市町）教育委員会
教育長

通級による指導について（通知）

下記のとおり、通級による指導を実施する旨通知します。

記

在学学校・学年	立 学校 年
児童生徒氏名	
通級を受ける学校	立 学校
通級による指導の 開始年月日	令和 年 月 日
通級を受ける 曜日・時間 及び指導時間	曜日 時 分～ 時 分 曜日 時 分～ 時 分 曜日 時 分～ 時 分

Ⅳ「通級による指導」を終了する場合の通知

- (1) 在学校の校長は、他の小学校等において通級による指導を受けている児童生徒について、通級指導校の校長の意見を聴いた上で、当該指導を受けさせる必要がなくなったものと判断する時は、市町教育委員会にその旨を〔様式 8 氏名通知〕で通知する。
- (2) 市町教育委員会は、(1) の通知を受けた児童生徒について、通級による指導を受けさせる必要がないと認める時は、在 school 及び通級指導校の校長に対しその旨を〔様式 9 終了通知〕で通知し、当該児童生徒の保護者に対してはその旨を〔様式 10 保護者通知〕で通知する。この通知に当たっては、市町教育支援委員会（県教育委員会）等の意見を聴取するものとする。
- (3) 他市町立の小・中学校で通級による指導を受けていた場合は当該市町教育委員会に、県立特別支援学校で通級による指導を受けていた場合は香川県教育委員会に、〔様式 9〕で通知する。また、〔様式 9 終了通知〕の通知を受けた香川県教育委員会又は市町教育委員会は、それぞれの該当する通級指導校の校長にその旨を〔様式 11 終了通知〕で通知する。

〔様式 8 氏名通知〕

令和 年 月 日

(県・市町) 教育委員会教育長 殿

(在 school) 学校
校長

通級による指導の児童生徒について（通知）

下記の児童生徒は、学校教育法施行規則第 140 条に該当しなくなったので、氏名等を下記のとおり通知します。

記

番 号	ふりがな 氏 名 (生年月日)	性 別	学 年	住 所	保護者氏名	通級指導校名 指導終了日
						年 月 日
						年 月 日
						年 月 日

〔様式9 終了通知〕

第 号
令和 年 月 日

(市町)立(在学校) 校長 様
(市町)立(通級指導校)校長 様
(県・他市町)教育委員会教育長 様

(市町)教育委員会
教育長

通級による指導の児童生徒について(通知)

下記の児童生徒は、学校教育法施行規則第140条に該当しなくなったので、
氏名等を下記のとおり通知します。

記

番 号	ふりがな 氏 名 (生年月日)	在学校名	学年 性別	住 所	保護者氏名	通級指導校名 指導終了日
						年 月 日
						年 月 日
						年 月 日

〔様式10 保護者通知〕

第 号
令和 年 月 日

(保護者氏名) 様

(市町)教育委員会
教育長

「通級による指導」の終了について(通知)

下記の児童生徒は、通級による指導が終了したので通知します。

記

在学校・学年	立 学校 年
児童生徒氏名	
通級を受けていた学校	立 学校
通級による指導の終了 年月日	令和 年 月 日

〔様式 11 終了通知〕

第 号
令和 年 月 日

(県・市町) 立 (通級指導校) 学校
校長 様

(県・市町) 教育委員会
教育長

通級による指導の児童生徒について (通知)

このことについて、〇〇教育委員会教育長より別添 (写) のとおり通知があったので通知します。

個別の教育支援計画の参考様式

【プロフィールシート】

1. 本人に関する情報

①氏名	フリガナ		②性別		③生年月日	
④園・学校名					⑤学年・組	
⑥学校長名						
⑦学びの場	☐ 通常の学級 ☐ 通級による指導（自校・他校・巡回） 障害種別：					
	☐ 特別支援学級 障害種別：					
	☐ 特別支援学校 障害種別：					
⑧障害の状態等	主障害			他の障害		
	診断名					
	手帳の取得状況	手帳（ 年 月交付）		等級		
		手帳（ 年 月交付）		等級		
⑨教育歴 （在籍年月日）	幼稚園等	園名：（○年○月○日～○年○月○日）				
	小学校段階	学校名：（○年○月○日～○年○月○日）				
		学校名：（○年○月○日～○年○月○日）				
	中学校段階	学校名：（○年○月○日～○年○月○日）				
		学校名：（○年○月○日～○年○月○日）				
	高等学校段階	学校名：（○年○月○日～○年○月○日）				
⑩検査	検査名		検査名		備考	
	実施機関		実施機関			
	実施日		実施日			
	結果		結果			
	資料	☐ 有 ☐ 無	資料	☐ 有 ☐ 無		

2. 家庭に関する情報

①住所	〒		②保護者	
③連絡先	☎	（ ）	☎	（ ）
	☎	（ ）	☎	（ ）
④備考				

3. 関係機関に関する情報

①支援を受けた日（期間）	②機関名	③担当者名	④主な支援・助言内容等

4. 備考

--	--

個別の教育支援計画の参考様式

【支援シート（本年度の具体的な支援内容等）】

1. 本人に関する情報

①氏名

(フリガナ)

②学年・組

--

③担当者

担任	通級指導教室担当	特別支援教育 コーディネーター		
〇〇〇〇	●●●●	□□□□		

※ 本計画の作成（Plan）・実施（Do）・評価（Check）・改善（Action）にかかわる全ての者を記入すること。

④願い

本人の願い	
保護者の願い	

⑤主な実態

学校・家庭 でのようす	得意なこと 好きなこと	
	苦手なこと	

※「苦手なこと」の欄には、学校生活、家庭生活で、特に支障をきたしている状況を記入すること。

2. 支援の方向性

① 支援の目標	

② 合理的配慮を含む支援の内容	

※ （上段：青枠）必要な合理的配慮の観点等を記入、選択すること。

（下段：白枠）上段の観点等に沿って合理的配慮を含む支援の内容を個別具体的に記入すること。

③ 支援の目標に 対する関係機 関等との連携	関係機関名	支援の内容

3. 評価

① 支援の目標の評価	
② 合理的配慮を含む支援の内容の評価	

※年度途中に評価する場合も有り得るので、その都度、評価の年月日と結果を記入すること。

4. 引継ぎ事項（進級、進学、転校）

① 本人の願い	
② 保護者の願い	
③ 支援の目標	
④ 合理的配慮を含む支援の内容	
⑤ 支援の目標に対する関係機関等との連携	

5. 備考（特に配慮すべき点など）

--

6. 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

資料3

「個別の指導計画」様式例・記入例

個 別 の 指 導 計 画

(. . 作成) 担任名

氏 名	生年月日	年	月	日	歳	第	学年	組
現 在 の 実 態	子ども保護者の願い							
	学 習 面							
	生 活 ・ 行 動 面							
	社 会 性 ・ 情 緒 面							
	重 点 的 に 取 り 組 む 指 導 の 観 点							

今 年 度 の 目 標 (長期目標)		主な指導の場
学 習 面		
生 活 面 ・ 行 動 面		
社 会 性 ・ 対 人 関 係		

(1) 学 期 の 取 り 組 み					
	指 導 目 標 (短期目標)	指 導 の 手 立 て	評 価 (◎ ○ △)		来学期の指導の方向性
学習面／生活・行動面 社会性・対人関係					

(2) 学 期 の 取 り 組 み					
	指 導 目 標 (短期目標)	指 導 の 手 立 て	評 価 (◎ ○ △)		来学期の指導の方向性
学習面／生活・行動面 社会性・対人関係					

(3) 学 期 の 取 り 組 み					
	指 導 目 標 (短期目標)	指 導 の 手 立 て	評 価 (◎ ○ △)		来年度の指導の方向性
学習面／生活・行動面 社会性・対人関係					

※評価：◎おおむね達成した ○一部達成した △達成していない

個別の指導計画

記入例

(. . 作成) 担任名 ○ ○ ○ ○

氏 名 ○ ○ ○ ○		生年月日	年 月 日 13歳	第 1 学年 3組
現 在 の 実 態	子ども保護者の願い	・勉強が分かるようになりたい。友だちと仲良くしたい。(本人) ・将来、自立した生活ができるようになってほしい。(保護者)		
	学習面	・小学校4年生までの漢字の読み書きができるが、文章の読み取りや作文を書くことは苦手である。 ・足し算、引き算は、指を使って計算することができるが、文章題になると立式が難しい。 ・体を動かすことは好きで、体育の学習には意欲的に取り組む。		
	生活・行動面	・休み時間、外で元気に遊ぶことができる。 ・毎日、げんきのよい挨拶をすることができる。 ・清掃や作業活動にまじめに取り組むことができる。 ・顔洗い、歯磨き、服装を整えることができていないことが多い。		
	社会性・情緒面	・教師の話を聞いているが、内容を理解していないことがあり、行動が不十分なことがある。 ・自分のしたいことを譲れず、思いを押し通してしまうので、トラブルになることがある。 ・誰にでも親しみを込めて話しかけることができる。		
重点的に取り組む指導の観点		・文章を読んだり、書いたりする力を身に付ける。 ・体を清潔に保ち、服装を整える。 ・友だちとのかかわりの中で、我慢したり、譲ったりする。		

今年度の目標(長期目標)		主な指導の場
学習面	・小学校中学年程度の文章を読んだり、書いたりすることができる。	・特別支援学級 ・定期考査
生活行動面・	・自分で体を清潔に保ち、服装を整えることができる。	・特別支援学級 ・学校生活全般
対人関係・社会性・	・友だちとのかかわりの中で、我慢したり、譲ったりすることができる。	・特別支援学級 ・交流学級 ・学校生活全般

(1) 学 期 の 取 り 組 み				
	指 導 目 標 (短期目標)	指 導 の 手 立 て	指導の評価 (◎ ○ △)	来学期の指導の方向性
学習面／生活・対人関係 社会性・対人関係	・小学校低学年程度の短い文章を読んで内容を理解することができる。 ・顔洗い、歯磨き、服装を整えることができる。 ・特別支援学級の友だちとのかかわりの中で、我慢したり、譲ったりすることができる。	・読解ドリルを実施することで、継続的に練習し、習得できるようにする。 ・朝の会で、顔洗い、歯磨き等について確認し、できていたら好きなキャラクターのシールを貼る。服装が乱れていたら声をかける。 ・道徳の学習で身近な問題について考えたり、ソーシャルスキルトレーニングを取り入れたりする。	◎ ・5W1Hを意識したり、さし絵などを手がかりにしたりして、2年生程度の文章の読解ができるようになってきた。 ○ ・顔洗い、歯磨きは雑ではあるができていることが増えた。服装は乱れていることが多い。 △ ・その場になると自分の気持ちを抑えられず、友だちとトラブルになることがある。	・目標が達成できたので、目標を変えて取り組む。 ・良い服装を意識できるように視覚的支援を取り入れる。 ・実際の場面において注意するより、できたことを褒めるようにし、自尊感情を高める。

(2) 学 期 の 取 り 組 み				
	指 導 目 標 (短期目標)	指 導 の 手 立 て	指導の評価 (◎ ○ △)	来学期の指導の方向性
学習面／生活・対人関係 社会性・対人関係	・自分の経験したことについて、5文程度の作文が書ける。 ・服装を整える習慣を付ける。 ・特別支援学級の友だちとのかかわりの中で、我慢したり、譲ったりすることができる。	・行事や活動の振り返りとして、写真やビデオを手がかりに作文や日記を書く機会を設ける。 ・よい服装を鏡の横に掲示し、すぐに自分の服装と見比べて点検できるようにする。 ・学習や遊びの中で、友だちと一緒にルールを決め、我慢したり、譲ったりできたことを褒める。		

(3) 学 期 の 取 り 組 み				
	指 導 目 標 (短期目標)	指 導 の 手 立 て	指導の評価 (◎ ○ △)	来学期の指導の方向性
学習面／生活・対人関係 社会性・対人関係				

※評価：◎おおむね達成した ○一部達成した △達成していない

個別の指導計画

作成のポイント

(. . . 作成) 担任名

氏 名	生年月日	年	月	日	歳	第	学年	組
現 在 の 実 態	子ども保護者の願い	※できるだけ、保護者や本人の願いを取り入れ、計画・評価に参画してもらうことが望まれます。						
	学習面	※教科等の習得状況、学習習慣の形成、学習意欲、学習上の配慮事項など ※各教科等における、得意な面や苦手な面について記入します。						
	生活・行動面	※基本的な生活習慣、健康面の状態、安全、生活リズムなど ※学校生活を送る上で、気がかりな行動の様子とその行動が起こるきっかけとなる事柄や状況などを記入します。						
	社会性・情緒面	※興味・関心、指示理解、意思表示、情緒、集中力など ※集団での活動や友達とのかかわりなどの様子、コミュニケーションに関する課題などを記入します。						
重点的に取り組む指導の観点	※上記の実態を総合的に分析し、生活や学習上の困難を改善・克服するために、重点的に取り組む指導の観点をまとめ、箇条書きで記入します。							

「現在の実態」の欄は、できるだけ多く記入しましょう。

※「学習面(遊び・運動面)」、「生活・行動面」、「社会性・情緒面」の3項目について、できるだけ多くの情報を書き込みます。

※つまずきや課題だけでなく、得意なことも指導・支援のヒントになることが考えられるので、できるだけ記入しましょう。

今年度の目標(長期目標)		主な指導の場
学習面	※一年間程度の期間を設定して目標をたてます。	※学校内で考えられる学びの場から、目標達成に向けた指導の場を記入します。
生活行動面・社会性・対人関係	「長期目標」は、優先順位をつけて、2~3項目に絞ってたてましょう。 ※緊急性があるもの、成果が期待できるものから優先的に設定しましょう。 ※必要に応じて、見直しや修正をしましょう。 ※将来の自立や社会参加につながる目標を設定しましょう。	

() 学 期 の 取 り 組 み		
	指導目標（短期目標）	指導の手立て
学習面／生活・行動面 社会性・対人関係	※学期ごとの期間を設定して目標をたてます。 「短期目標」は、具体的な目標をたてましょう。 ※数値目標を明示するなど、できるだけ肯定的で具体的な記述にしましょう。 ※スモールステップの課題を意識して設定しましょう。 ※評価が可能な目標をたてましょう。	※短期目標を達成するために必要な支援内容や方法を設定します。 目標達成のための、具体的な手立てを設定しましょう。 ※幼児児童生徒の特性に配慮し、無理なく取り組めるようにしましょう。 ※受検上の配慮につながるとされる支援等、「合理的配慮」として実施する配慮について具体的に記入しましょう。
	評価（◎ ○ △）	来学期の指導の方向性
学習面／生活・行動面 社会性・対人関係	◎ ○ △	※学習評価について、幼児児童生徒の立場で記入します。 「評価は、できるだけ可視化しましょう。」 ※学期の取組について、3段階で評価しましょう。 ◎：おおむね達成した ○：一部達成した
	◎ ○ △	※評価に基づき、来学期（年度）の方向性を記入します。 教師側の評価を行い、見直しましょう。 ※指導の評価として、目標設定や指導内容・方法は適切であったかなどの観点で見直し、改善しましょう。
() 学 期 の 取 り 組 み		
	指導目標（短期目標）	具体的手立て
学習面／生活・行動面 社会性・対人関係	前学期終了時の方向性を基に、指導目標や具体的手立てを設定しましょう。 ※目標が達成できた場合（◎）は、次の目標に移行しましょう。 ※目標が未達成の場合（○、△）は、目標を見直したり、手立てを変えて継続して取り組んだりしましょう。	
	指導の評価（◎ ○ △）	来学期の指導の方向性
学習面／生活・行動面 社会性・対人関係	◎ ○ △	

子どもたちを豊かに支える相談支援ファイル

サポートファイル



「かけはし」



乳幼児から成人に至るまで、専門機関の連携による
一貫した支援の実現を目指します！

保護者の皆様へ

(サポートファイル「かけはし」について)

1 ファイルについて

本ファイルは、お子様の成長に従って保育所、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学、専門学校、そして就労にいたる各段階において記入し、お子様への指導・支援を円滑に行い、また移行、継続していくことを目的とします。

作成に当たっては、教育、医療、福祉、保健、労働等の各関係諸機関の担当者が、会議を開き、共通理解のもとに作成しています。

このファイルの作成は、お子様の「支援を要する内容」や「継続的支援によって変容した内容」、また、どのような機関と連携を図り、どのような支援者と関わってきたか等、後々の支援者にその情報を引き継ぐこととなり、一貫した指導・支援を実現するためにとても有効です。

2 ファイルの記入について

お子様の発育過程で、何らかの気づきにより、学校園（所）や病院、福祉機関等に相談された結果、支援を受けることとなった段階から記入します。ファイルの各項目は、保護者の方が書く欄と、各支援者が支援内容やその評価を書く欄からなり、それぞれの支援者が保護者の方と相談しながら記入していくこととなっています。

教育、医療、福祉等の各支援機関が情報を共有し、有効で効果的な支援ができるよう、お子様の成長に即して記入していきます。

3 ファイルの管理について

ファイルは、保護者の方で管理をお願いします。個人情報に記載されていくこととなりますから、紛失しないように大切に管理してください。

記入の際は、ファイルを保護者が持参し、支援者とともに相談しながら定期的に記入していくこととなります。

お子様を支援する際に、各支援機関が共通して認識しておくことで、その後の支援・指導に有効となる内容をしっかり考えて記入します。ファイル自体の管理も大切ですが、記載内容の管理もとても大切です。

4 守秘義務について

本ファイルを記入する者、もしくは記載内容を参考として支援をする者が、本ファイルに記載されている内容やお子様の支援状況、さらには家庭的、個人的諸事情等においてその情報を公開することはありません。本内容は、あくまでも継続的・包括的な指導・支援をするために活用するもので、それ以外の目的で使用するものではありません。

ファイルⅠ（基礎情報）

初記入年月日（令和 年 月 日）

ふりがな 氏 名			性 別	男・女	生 年 月 日	年 月 日	
ふりがな 保護者 氏 名			住 所	〒			
			TEL	TEL			
家 族 構 成	続柄	氏 名	生 年	続柄	氏 名	生 年	
備 考							

相 談 の き っ かけ	相談者（ ） 記載者（ ）			
幼 児 ・ 児 童 ・ 生 徒 の 各 成 長 段 階 に お け る 様 態				記入者
各教育段階	よ い 点 (得意なこと・好きなこと)	気 になる 点 (苦手なこと)	配 慮 点	
3 歳 児 (3歳時に記入)				
就 学 前 (6歳時に記入)				
小学校(前) (小3修了時に記入)				
小学校(後) (小6卒業時に記入)				
中 学 校 (中3卒業時に記入)				
高 等 学 校 (卒業時に記入)				
大 学 専門学校 そ の 他				

訓練歴 相談歴 健診歴 利用機関等	年月日	支援機関名	支援者名	様態像（障害名・病名） 年月日・病院名・医師名		
				医療歴	年月日	受診医療機関名

検査結果等	年月日	検査結果等	機関名	手帳等	名称	種別・級	年月日	備考

各種福祉サービス受給状況

教育諸機関在籍歴			
期間	校園（所）名	期間	校園（所）名

ファイルⅡ (長期展望と支援)

氏名 ()

(N o .)

本人・保護者	支援の方針・内容・評価等		
願 い ・ 目 標 (年 月 日)	家庭・学校等	教育・福祉・医療 保健・労働等	機関・担当者名 (年 月 日)

子どもの出生・発達記録

記入者（ ） 記入日（令和 年 月 日）
該当項目に○印または必要事項を記入しましょう。

□妊娠中の状態

- 父母の健康状態 母親：[健康 よくない（病名： ）]
父親：[健康 よくない（病名： ）]
- 次のような状態がありましたか [妊娠中毒症 異常出血 流産しかけた その他]
- 薬を飲んでいましたか [飲んでいない 飲んでいた（難 ）]
- たばこを吸っていましたか [吸っていない 吸っていた（1日 本）]
- お酒を飲んでいましたか [飲んでいない 飲んでいた（1日 回）]
- その他、医師や助産師等から何か指導を受けたことがありますか。
[]

□出産時の状態

- 出生時の父母年齢 [父親（ ）歳 母親（ ）歳]
- 妊娠期間 （ ）週
- 分娩状態 [特に問題なし 帝王切開 微弱陣痛 鉗子分娩 吸引分娩
早期破水 無痛分娩 仮死状態 異常体位 その他（ ）]
- 分娩所要時間等 [（ ）時間]

□新生児の状態

身長	c m	胸 囲	c m	胎 数	単・多（ 胎）
体 重	g	頭 囲	c m	保育器	無・有（ 日）

- 健康状態（哺乳力、黄疸等）
- 身体状態（身体機能等）
- その他

☐ 主な発達過程 わかる範囲で記入しましょう。 ※「未」...未獲得のこと	
☐ 首がすわる ()歳()月・未 ☐ あやすと笑う ()歳()月・未 ☐ 寝返りをうつ ()歳()月・未 ☐ お座りをする ()歳()月・未 ☐ ハイハイをする ()歳()月・未 ☐ 人見知りをする ()歳()月・未 ☐ おしゃべりをする ()歳()月・未 ☐ ように声を出す ()歳()月・未 ☐ 呼ぶと振り向く ()歳()月・未 ☐ 一人で立つ ()歳()月・未 ☐ 一人で歩く ()歳()月・未	☐ 指さしをする ()歳()月・未 ☐ バイバイと手を振る ()歳()月・未 ☐ 一人で走る ()歳()月・未 ☐ 「パパ・ママ」など意味のあることばを話す ()歳()月・未 ☐ 「わんわん来た」などの二語文を話す ()歳()月・未 ☐ ごっこ遊びをする ()歳()月・未 ☐ マル印をまねて書く ()歳()月・未 ☐ おむつがはずれる ()歳()月・未 ☐ ボタンをはめられる ()歳()月・未
☐ 夜泣きがひどかった [はい ()歳頃)・いいえ] ☐ 「ママ」など一旦出ていた言葉が出なくなった [ある ()歳頃)・ない] ☐ 言葉以外でできていたことができなくなった [ある ()歳頃)・ない]	
☐ 乳幼児期の状態 該当する項目に○印をつけましょう。 年齢的特徴が見られた場合は、その年齢も記入しましょう。	
☒ 歩き始めてからの様子 () ()歳頃) 落ち着かず、動き回り、目が離せなかった。 () ()歳頃) じっとしていて動かないことが多かった。 () ()歳頃) 迷子になることが多かった。 [その他：] ☒ 言葉に関する問題 () ()歳頃) 言葉が出るのが遅かった。 () ()歳頃) 言葉が出るのは普通だったが、その後、語い数が増えなかった。 () ()歳頃) 話しかけられた言葉をそのまま返すこと（オーム返し）が多かった。 () ()歳頃) 吃音が目立った。 () ()歳頃) 家庭ではよくしゃべったが、人前ではしゃべらなかった。 () ()歳頃) 自分の興味のあることを一方的にしゃべっていた。 () ()歳頃) 話の内容が一貫せず何を言いたいのかよく分からないことがあった。 () 拗音・長音・促音などの発音が十分に発達しなかった。 [その他：] ☒ 要求表現について () ()歳頃) 何でも自分でやってしまう () ()歳頃) 言葉で表現せず人の手を引っ張っていく。 () ()歳頃) 指さしや身振りで表現する。 [その他：] ☒ 特徴的行動 () ()歳頃) あやしてくれる人と視線が合わなかった。 () ()歳頃) 名前を呼んでも振り向かなかった。 () ()歳頃) よく動き、着替えやおむつを替えるのが大変だった。 () ()歳頃) 人との接触を嫌がり抱っこをすると体をよじるような行動をとった。 () ()歳頃) 環境変化には過敏に反応した。 () ()歳頃) 周りの子どもたちと遊ぶよりは一人で遊ぶことが多かった。 () ()歳頃) 変わった遊びや癖があった。 [その他：]	

職業等の記録

[illegible]

ファイル記入の手引き

本手引きは、保護者や記入者が、記載する内容を共通理解するためのものです。基本的には、ここに示した内容を記入してください。また、必要がある場合は、一部付加、変更することも可能です。記入例を添付していますので参考にしてください。

◆ ファイルⅠ（基礎情報）表

- ① 初記入年月日…本ファイルを一番はじめに作成記入した年月日。
- ② 氏名（ふりがな）…対象の幼児・児童・生徒・学生（以下「対象者」という。）の氏名およびふりがな。
- ③ 性別…対象者の性別。
- ④ 生年月日…対象者の生年月日。
- ⑤ 保護者氏名…対象者の保護者氏名およびふりがな。
保護者の変更に対応するため、上部より詰めて記入。
- ⑥ 住所・TEL…保護者の住所、連絡先電話番号。保護者と対象者の住所等が異なる場合は、必要に応じて両方を記載。記載スペースが足りない場合は、⑦下欄の備考欄を活用するか、別紙に記入して添付する。
- ⑦ 家族構成…対象者の家族構成。
続柄…兄弟姉妹については、「兄」・「弟」・「姉」・「妹」と記入する。
氏名…姓については、同一であれば省略してもよい。
生年…生年は、西暦、元号どちらでもよい。
元号で記載する場合は、アルファベットの頭文字で表記。
昭和…S、平成…H、令和…R

※ ①～⑦については可能な限り保護者が記入する。

- ⑧ 相談等のきっかけ…教育・福祉・保健・医療等の機関へ相談や受診をしようと思ったきっかけ（気づき等）を記入する。

例：すぐ横で、名前を呼び、声をかけても、反応しないことがよくある。
耳が聞こえていないのではないかと思い耳鼻科を受診したが、異常なしと言われた。聴覚的認知困難があるのではないかと思い相談に来た。

相談者（ 母親 ） 記載者（〇〇〇〇，小児科医）

⑨ 各成長段階における様態

対象者の各成長段階の様態について、よい点、気になる点、配慮点を記入する。

記入は、それぞれの項目の（ ）内に記載されている時期に、顕著なもの、特徴的なものを中心に記入する。配慮点については、日常生活上の注意点や交友関係、学習上の配慮等が該当する。記入は、教育機関の関係者を中心にその他関係諸機関の担当者が保護者と相談しながら記入する。大学等への進学後、記入できる支援者がいない場合は、保護者が記入する。これらの情報は、移行支援に生かされることはもちろん、対象の子どもの様態変化を端的に伝える上でも意味のあるものである。

◆ ファイルⅠ（基礎情報）裏

⑩ 訓練歴・相談歴・健診歴・利用機関等

対象者の訓練歴、相談歴、健診歴、利用機関等を記入する。詳細内容は、「支援ファイルⅡ」に記入する。ここでは、年月日、支援機関名、支援者のみを記入する。記入しきれない場合は別紙に記入し添付する。

⑪ 様態像（障害名・病名等）、年月日、病院名・医師名…様態について記入する。医療機関を受診し、診断を受けた場合はその内容を同欄に記入する。記入は、医師もしくは保護者が行う。診断名が年齢に応じて変化した場合も、同欄に記入する。 （保護者が行う場合は医師から聞き取った内容を記入する。）

⑫ 医療歴…医療機関の受診・指導歴を記入。同医療機関に継続的に受診している場合は、年月日欄にその期間を記入する。詳細内容は、「支援ファイルⅡ」に記入する。ここでは、受診年月日と医療機関名のみを記入する。

⑬ 検査結果等…発達検査・心理検査・適性検査等の、各種検査について、検査を受けた年月日、検査名と結果、検査者名を記入する。

⑭ 手帳等…身体障害者手帳、療育手帳、精神障害者保健福祉手帳等について、各手帳の名称、種別・等級、取得年月日を記入する。複数の手帳を有する場合はすべてを記入する。

⑮ 各種福祉サービス受給状況

障害者自立支援法に基づく障害福祉サービス（介護給付費・訓練等給付費）、さらには、各市町独自に支給される福祉サービス等を記入する。この情報は、関係諸機関が連携的に支援する上で参考となる。

主なサービス…特別障害者手当、障害児福祉手当、児童扶養手当、特別児童福祉手当行動援護、補装具の交付、日常生活用具の給付、児童デイサービス、短期入所等

⑯ 教育諸機関在籍歴

教育機関の在籍歴を記入する。保育所、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の在籍歴となる。転校歴等も記入する。この情報は、学校園間連携をする上で参考とする。

◆ ファイルⅡ（長期展望と支援）

⑰ 氏名…対象者の氏名を記入する。

⑱ No. …記入枚数に応じて順次ファイルナンバーを記入する。1・2・3……。

⑲ 本人・保護者の願い・目標

本人・保護者の様態変容に関する願いや目標を記入。この記入に基づき、家庭および各支援機関は、本人・保護者と相談の上、支援方針を決め、支援を実践していく。

⑳ 支援の方針・内容・評価

家庭および各支援機関は、支援方針、具体的な支援内容を記入する。支援の状況に応じて適宜評価を行い、支援方針の改善および発展を思考し記入していく。また、支援機関、支援担当者、支援年月日も記入し、経年の支援状況の詳細が把握できるよう具体的に記入する。

※ 記入に関しては、時系列とし、支援のない欄は空白とする。例えば、家庭・学校等の欄に記入し、その期間、それ以外の「教育、福祉、医療、保健、労働等」の支援を受けていない場合は、その欄は空白となる。

ファイルⅠ（基礎情報）

記入サンプル1

初記入年月日（令和〇年 〇月 〇日）

ふりがな 氏 名	△△△ △△△ 〇〇 〇〇	性 別	男	生 年 月 日	〇年 〇月 〇日
ふりがな 保護者 氏 名	△△△ △△△ 〇〇 〇〇	住 所	〒◇◇◇◇—◇◇◇◇◇ 〇〇市〇〇町〇〇◇◇◇番地◇		
		T E L	Tel ◇◇◇◇—◇◇◇◇—◇◇◇◇◇		
家 族 構 成	続柄	氏 名	生 年	続柄	氏 名
	父	〇〇 〇〇	〇年		
	母	〇〇 〇〇	〇年		
	妹	〇〇 〇〇	〇年		
	備考				

相 談 の き っ かけ	幼稚園の頃から落ち着きがなかったが、小3になっても興味関心のあることだけで頭がいっぱいになってしまい、自分をコントロールできず、対人関係もうまくいかなかった。相談者（ 母親 ）記載者（00小学校 00 00）			
幼 児 ・ 児 童 ・ 生 徒 の 各 成 長 段 階 に お け る 様 態				記入者
各教育段階	よ い 点 （得意なこと・好きなこと）	気 になる 点 （苦手なこと）	配 慮 点	〇〇
3 歳 児 （3歳時に記入）	・人懐こく、人見知りしない。 （母より）	・よく動き落ち着かない。 （母より）	初記入時以前の段階は、保護者、教師等に聴取し、記入可能であれば分かる範囲で記入することとする。	〇〇
就 学 前 （6歳時に記入）	・明るく元気。 ・TVゲーム好き（母より）	・順番が待てない。 ・絵本を読むのが苦手		〇〇
小学校(前) （小3修了時に記入）	・理解が速く計算が得意。 ・ポケモンが好き。（前担任）	・話し出すと止まらない。 ・ケズミスが多い。（前担任）	・聞き漏らしが多いので個別の声掛けをする。	〇〇
小学校(後) （小6卒業時に記入）	・好きなことは長時間集中できる。 ・パソコンが得意。	・感情的になり、友達とうまくいかず落ち込むことがある。	・得意なことを生かし自己肯定感を高める。 ・自分を客観的に振り返る学習をする。	〇〇
中 学 校 （中3卒業時に記入）	・部活動を通して体力、忍耐力が身につく。 ・テニス部	・携帯電話に夢中である。 ・読書はあまりしない。	・得意なことを生かし自己肯定感を高める。 ・好きなことは時間やルールを決めてする。	〇〇
高 等 学 校 （卒業時に記入）				
大 学 専門学校 そ の 他				

訓練歴 相談歴 健診歴 利用機関等	年月日	支援機関名	支援者名	様態像（障害名・病名） 年月日・病院名・医師名		
	○.8.3	香川大学教育学部特別支援教室すばる（相談）	○○○○	離席や忘れ物が多く、集中して物事に取り組むことが難しい（ADHD）（○.8.26） ◇◇◇◇病院、◇◇医師 不注意に加え、学習内容の定着が難しく、特に漢字の読み書きや作文には苦手意識を強くもっている。（ADHD、LD）（○.9.27） ○○○○病院、△△医師		
	○.11.2	発達障害者支援センターアルプスかがわ（相談）	○○○○			
				医療歴	年月日	受診医療機関名
					○.8.26	◇◇◇◇病院・◇◇医師 （●●●●を服用 朝1/2）
					○.6.9	◇◇◇◇病院・◇◇医師 （●●●●を服用 朝1/2 昼1/2）
					○.4.8	◇◇◇◇病院・◇◇医師 （●●●●を服用 朝1 昼1）
					○.9.7	◇◇◇◇病院・◇◇医師 （◆◆◆服用 朝1）

検 査 結 果 等	年 月 日	検 査 結 果 等	機 関 名	手帳等	名 称	種別・級	年 月 日	備 考
	○.8.1	WISC-V（FIQ100）	○○（〇〇病院）					
	○.5.1	WISC-V（FIQ101）	○○（〇〇病院）					
各種福祉サービス受給状況								

教育諸機関在籍歴			
期間	校 園（所）名	期 間	校 園（所）名
○年4月～○年3月	◇◇幼稚園	○年4月～	香川県立◇◇高等学校（全日制）
○年4月～○年3月	◇◇町立◇◇小学校		
○年4月～○年3月	◇◇町立◇◇中学校		

ファイルⅡ（長期展望と支援）

記入サンプル1

氏名（ ○○ ○○ ）

（No. 1 ）

本人・保護者	支援の方針・内容・評価等		
願い・目標 （年 月 日）	家庭・学校等	教育・福祉・医療 保健・労働等	機関・担当者名 （年 月 日）
（○.9.7） 本人：友達と一緒に楽しみたい。 保護者：落ち着いて勉強したり、話を聞いたりすることができるようになって欲しい。	【支援方針】 家庭、学校：うまくできたことや頑張れていることを具体的に伝えていく。 学校：友達とのトラブルについては、シミュレーションや振り返りの機会をもつ。 【評価：○.3.10】 「こうすればよかった」とカバーする方法を自分なりに見つけることができるようになってきた。 （△△小学校、○○○○）	医療：薬の量の調整をしたいので学校での様子を知らせて欲しい。 医療：成長に合わせて薬の量を見直す予定。思春期を迎えるので得意なこと好きなことを生かして自己肯定感を大切にしたい。	（○.9.26） ◇◇病院◇◇医師 （○.3.5） ◇◇病院◇◇医師
（○.5.7） 本人：部活動を頑張りたい。 保護者：苦手なことにも少しずつ挑戦して、高校に進学して欲しい。	【支援方針】 家庭、学校：うまくできたことや頑張れていることを具体的に伝えていく。 学校：学校生活、部活動を通して体力、ルール、人との接し方を身に着けていく。 【評価：○.3.13】 学校生活、特に部活動を通じて体力や忍耐力が身につき自信につながった。 （△△中学校、○○○○）		
（○.5.20） 本人：好きなパソコンを将来の仕事につなげられるようにしたい。 保護者：将来の就労につながるよう進路を考えたり、学校生活を送ったりして欲しい。			

ファイル I (基礎情報)

記入サンプル 2

初記入年月日 (令和〇年〇月〇日)

ふりがな 氏 名	△△△ △△△ 〇〇 〇〇	性 別	男	生 年 月 日	〇年 5 月 1 日	
ふりがな 保護者 氏 名	△△△ △△△ 〇〇 〇〇	住 所	〒◇◇◇◇-◇◇◇◇◇ 〇〇市〇〇町〇〇◇◇◇番地◇			
		T E L	Tel ◇◇◇◇-◇◇◇-◇◇◇◇◇			
家 族 構 成	続柄	氏 名	生 年	続柄	氏 名	生 年
	父	〇〇 〇〇	〇年	祖母	〇〇 〇〇	〇年
	母	〇〇 〇〇	〇年			
	弟	〇〇 〇〇	〇年			
	祖父	〇〇 〇〇	〇年			
	備考 : 父〇〇 〇〇 (〇年8月死去)					

相 談 の き っ かけ	・ 2 歳を過ぎたあたりから、言葉が十分でないことと特定のものへのこだわりがあることから、心配していた。3 歳児健診のとき市の保健師に相談したところ、〇〇園の療育センターを紹介された。 相談者 (母親) 記載者 (〇〇園療育センター ◇◇)				
幼 児 ・ 児 童 ・ 生 徒 の 各 成 長 段 階 に お け る 様 態					記入者
各教育段階	よ い 点 (得意なこと・好きなこと)	気 になる 点 (苦手なこと)	配 慮 点		
3 歳児 (3歳時に記入)	・ ミニカーがあれば、落ち着いて過ごせる。	・ 大勢の中でいるときに指先で耳をふさいで動けなくなることに。	・ 大勢の中で不安定なときは、イヤーマフをする。	〇〇	
就 学 前 (6歳時に記入)	・ 車の名前をたくさん言える。	・ 言葉で十分説明できないときに、自分の手をかむこと。	・ 落ち着くためのスペースを確保しておく。	〇〇	
小学校(前) (小3修了時に記入)	・ 広告紙を使ってゴミ箱を丁寧に折ることができる。 ・ 自転車に乗ることができる。	・ 自分の思いが通らないときに、物を投げたりすること。	・ 投げて危険なものは机の近くに置かないようにする。	〇〇	
小学校(後) (小6卒業時に記入)	・ 手先を使った細かい作業課題に根気よく取り組むことができる。	・ 自転車に乗って、自由に出かけてしまうこと。	・ 自転車の鍵の管理をする。(許可制)	〇〇	
中 学 校 (中3卒業時に記入)	・ 車のプラモデルを一人で作ることができる。	・ 一度に二つ以上の指示を理解することが苦手である。	・ 1 回の指示は一つずつ、必要であれば写真なども用いる。	〇〇	
高等部 高等学校 (卒業時に記入)	・ 糸鋸盤を使って組み木の細工を切ることができる。	・ 長時間の立ち仕事が苦手である。	・ 手先の細かさを生かせるために、座って取り組める仕事を目指す。	〇〇	
大 学 専門学校 そ の 他					

訓練歴 相談歴 健診歴 利用機関等	年月日	支 援 機 関 名	支援者名	様態像（障害名・病 名） 年月日・病院名・医師名		
	○.8.1	・1歳半健診	○○	自閉症、ADHD（○.12.2） ◇◇◇◇病院、◇◇医師		
	○.7.3	・市保健センター （発達相談）	○○			
	○.7.3	・3歳児健診	○○			
	○.11.1	・◇◇園療育センター （言語聴覚療法と作業療法）	○○			
	○.1.5	・児童相談所 （発達相談）	○○			
	○.6.9	・◇◇リハビリセンター （言語聴覚療法と作業療法）	○○	医療歴	年月日	受診医療機関名
	中 略				○.12. 2	◇◇病院・◇◇医師
	○.4.1	・香川障害者職業センター （ジョブコーチ支援）	○○			

検査結果等	年月日	検査結果等	機関名	手帳等	名称	種別・級	年月日	備考
	○.3. 1	田中ビネー（IQ65）	○○（障害福祉相談所）		療育手帳	B	○.3.20	中略
	○.7.30	WISC-V（FIQ50）	○○（○○病院）		療育手帳	⑤	○.3.18	
	○.3.1	田中ビネー（IQ60）	○○（障害福祉相談所）					

各種福祉サービス受給状況

- ・特別児童手当受給
- ・地域生活支援事業利用者証

教育諸機関在籍歴			
期 間	校 園（所） 名	期 間	校 園（所） 名
○年5月～○年3月	◇◇保育所	○年4月～○年3月	◇◇市立◇◇中学校 （知的障害特別支援学級）
○年4月～○年3月	◇◇市立◇◇幼稚園	○年4月～○年3月	香川県立◇◇支援学校
○年4月～○年3月	◇◇市立◇◇小学校 （知的障害特別支援学級）		

ファイルⅡ (長期展望と支援)

記入サンプル2

氏名 (○○ ○○)

(No. ◇)

本人・保護者	支援の方針・内容・評価等		
願　い　・　目　標 (年　月　日　)	家　庭　・　学　校　等	教　育　・　福　祉　・　医　療 保　健　・　労　働　等	機　関・担　当　者　名 (年　月　日　)
・本人に合ったコミュニケーション方法を身につけ、思いを伝えられようになる。 (○.11.1)	【方針】父親と自閉症親の会主催のコミュニケーション方法の勉強会に参加する。(家庭)	【方針】言語聴覚療法により言語の発達を促したり、運動療法により体幹をしっかりと保てるようにしたりする。	・○○園療育センター 言語聴覚士：○○○○ (○.11～)
中　略			
〔特別支援学校高等部3年頃〕 ・卒業後は一般企業で就職したい。 (○.5.10)	【方針】 ・自閉症のこだわりと手先の巧緻性を生かせる現場実習先をハローワークと連携して開拓する。(学校) ・家庭でも、実習可能な企業について情報収集し、学校に連絡する。(家庭) 【評価と方針】 ○○株式会社へ3週間の現場実習が決定した。実習先での就職を目指して家庭と学校が協力して取り組む。	【方針】 学校の要請により、本人の適正に応じた企業の情報提供及び求人紹介を行う。 【方針】 実習期間中、学校職員と実習先に同行し、今後の方向性について検討する。	・ハローワーク○○ 担当：○○○○ ・ハローワーク○○ 担当：○○○○
中　略			
〔特別支援学校高等部卒業前〕 ・○○株式会社での就職を継続したい。 (○.2.1)	【方針】 ・卒業後の3年間は、定期的に職場を訪問し状況を伺う。(学校) ・毎日休まず通勤できるように、生活リズムと食生活に気を配る。(家庭) ・職場での安定を図るために、障害者職業センターのジョブコーチを活用する。(学校・家庭) ・生活面での支援が必要になった場合も考え、就業・生活支援センター○○に登録する。(家庭)	【方針】 ・連絡ノートを作成し、家庭と会社間の連絡を密にする。(○○株式会社・家庭) ・ジョブコーチ支援を行う。(障害者職業センター) ・定期的に、職場を訪問し、ジョブコーチと連携しながら状況を把握する。	・○○株式会社 ○○○○ ・職業センター ○○○○ ・ハローワーク○○ 担当：○○○○

記入サンプル

[illegible]

資料5 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成率の状況（全国比較）

「令和5年度特別支援教育体制整備状況調査結果」より一部抜粋（文部科学省）

＜体制整備状況調査＞

（公立のみ）小学校・都道府県・政令指定都市別 実施率

令和5年5月1日現在

		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4										5						
		1		2		4																

＜体制整備状況調査＞

(公立のみ) 中学校・都道府県・政令指定都市別 実施率

令和5年5月1日現在

		1		2		3		4										5					
		校内委員 会の設置	実態把握 の実施	特別支援教育 コーディネーターの指名		個別の指導計画・個別の教育支援計画										教師の専門性							
				a	b	特別支援学級		通級による指導		a・b以外の通常の学級		d	e	b-1	b-2	b-3	b-4	b-5	b-6				
						a-1	a-2	b-1	b-2	c-1	c-2												
指名あり	専任	個別の指導計画の作成	個別の教育支援計画の作成	個別の指導計画の作成	個別の教育支援計画の作成	個別の指導計画の作成	個別の教育支援計画の作成	合理的配慮の明記	個別の教育支援計画の作成における関係機関等との情報共有	特別支援学校の教職経験	特別支援学級の学級担任の教職経験	特別支援学級の教科担任の教職経験	通級による指導の経験	特別支援教育コーディネーターの教職経験	b-1～b-5いずれも経験なし								
1	北海道	100.0%	100.0%	100.0%	31.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	93.6%	58.9%	99.6%	100.0%	3.9%	18.6%	30.2%	2.0%	3.8%	58.3%				
2	青森県	100.0%	98.6%	100.0%	17.4%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	61.4%	52.2%	95.8%	95.8%	2.8%	9.3%	36.4%	0.8%	2.2%	58.1%				
3	岩手県	99.3%	99.3%	100.0%	14.5%	98.4%	98.4%	100.0%	97.1%	64.2%	73.2%	82.8%	96.6%	0.7%	7.3%	36.8%	2.9%	2.6%	57.9%				
4	宮城県	100.0%	99.2%	100.0%	24.0%	99.9%	99.9%	99.3%	99.3%	52.6%	47.4%	91.5%	96.9%	4.9%	12.0%	54.7%	3.6%	3.3%	36.7%				
5	秋田県	100.0%	99.0%	100.0%	11.4%	100.0%	99.8%	99.1%	85.8%	97.6%	96.9%	93.3%	98.1%	0.2%	3.8%	37.7%	0.6%	1.0%	59.2%				
6	山形県	100.0%	100.0%	100.0%	20.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	98.0%	97.5%	100.0%	100.0%	0.7%	6.1%	59.0%	3.0%	1.1%	38.4%				
7	福島県	100.0%	99.0%	100.0%	13.4%	99.9%	99.0%	97.8%	96.7%	72.0%	77.0%	97.6%	98.1%	2.3%	4.0%	28.7%	2.5%	2.5%	67.6%				
8	茨城県	100.0%	100.0%	100.0%	8.7%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	74.7%	72.8%	95.6%	97.4%	0.4%	5.6%	34.1%	1.7%	1.0%	61.0%				
9	栃木県	100.0%	100.0%	100.0%	7.1%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	93.0%	94.8%	100.0%	100.0%	1.2%	9.3%	25.0%	1.6%	1.7%	67.4%				
10	群馬県	100.0%	98.1%	100.0%	17.3%	100.0%	100.0%	100.0%	99.3%	88.3%	83.0%	89.1%	98.1%	1.0%	4.0%	40.2%	1.0%	1.4%	56.7%				
11	埼玉県	100.0%	100.0%	100.0%	22.1%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	75.7%	75.4%	100.0%	99.2%	1.8%	6.4%	22.1%	1.8%	2.5%	69.0%				
12	千葉県	100.0%	99.0%	100.0%	8.4%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	90.1%	88.4%	97.1%	98.7%	1.7%	5.9%	41.1%	2.2%	2.8%	51.6%				
13	東京都	100.0%	100.0%	100.0%	35.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	71.7%	73.5%	100.0%	100.0%	2.3%	10.5%	8.4%	5.9%	4.8%	74.0%				
14	神奈川県	100.0%	99.4%	100.0%	36.2%	99.9%	99.8%	100.0%	100.0%	55.2%	75.5%	65.5%	96.0%	2.0%	7.7%	30.8%	3.2%	1.4%	60.4%				
15	新潟県	100.0%	97.1%	100.0%	26.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	41.6%	23.8%	91.3%	97.1%	4.7%	10.4%	47.3%	0.8%	3.3%	46.2%				
16	富山県	100.0%	100.0%	100.0%	7.8%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	83.2%	60.9%	97.4%	97.4%	0.9%	5.2%	35.5%	2.6%	2.3%	60.6%				
17	石川県	データなし（調査対象外）																					
18	福井県	100.0%	100.0%	100.0%	20.3%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	87.6%	90.3%	100.0%	100.0%	2.0%	8.2%	22.8%	3.2%	3.2%	69.8%				
19	山梨県	100.0%	100.0%	100.0%	31.7%	99.9%	99.7%	100.0%	100.0%	28.6%	33.3%	100.0%	100.0%	1.4%	13.4%	61.0%	0.8%	4.4%	34.6%				
20	長野県	99.5%	98.4%	100.0%	20.4%	100.0%	99.0%	97.6%	95.7%	72.7%	59.1%	91.4%	99.5%	4.0%	11.2%	67.9%	2.1%	3.3%	25.7%				
21	岐阜県	100.0%	100.0%	100.0%	0.6%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	80.5%	88.9%	100.0%	100.0%	1.5%	8.1%	39.4%	0.4%	2.1%	55.9%				
22	静岡県	100.0%	100.0%	99.4%	29.1%	100.0%	100.0%	99.6%	100.0%	90.8%	92.1%	83.1%	97.0%	1.6%	5.9%	35.9%	0.7%	2.0%	59.5%				
23	愛知県	100.0%	99.3%	100.0%	35.0%	99.9%	99.9%	99.8%	99.7%	86.4%	86.8%	95.0%	99.0%	0.4%	7.0%	50.1%	0.5%	1.2%	45.4%				
24	三重県	100.0%	100.0%	100.0%	30.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	87.9%	83.6%	86.0%	100.0%	2.0%	7.5%	32.5%	2.1%	3.0%	61.2%				
25	滋賀県	100.0%	100.0%	100.0%	34.7%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	90.8%	88.8%	89.8%	99.0%	0.4%	4.0%	47.5%	0.3%	1.4%	49.8%				
26	京都府	100.0%	100.0%	100.0%	24.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	79.2%	75.9%	87.5%	99.0%	3.9%	6.3%	35.0%	0.7%	2.7%	60.2%				
27	大阪府	100.0%	100.0%	100.0%	8.7%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	71.9%	68.7%	99.7%	100.0%	0.8%	8.0%	17.1%	0.5%	1.6%	75.7%				
28	兵庫県	100.0%	100.0%	100.0%	29.9%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	83.3%	76.1%	97.2%	100.0%	1.7%	6.3%	42.9%	1.2%	1.6%	51.5%				
29	奈良県	100.0%	100.0%	100.0%	33.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	96.0%	98.4%	90.3%	100.0%	1.2%	13.0%	36.9%	1.1%	3.2%	57.2%				
30	和歌山県	100.0%	100.0%	100.0%	12.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	46.4%	58.3%	100.0%	100.0%	0.9%	9.0%	42.8%	2.6%	3.3%	47.0%				
31	鳥取県	100.0%	100.0%	100.0%	22.4%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	94.8%	86.7%	89.7%	100.0%	2.0%	17.0%	68.1%	3.2%	1.5%	29.7%				
32	島根県	98.9%	100.0%	100.0%	2.1%	99.1%	97.4%	96.8%	91.5%	54.8%	54.1%	83.0%	100.0%	1.3%	11.3%	51.1%	1.1%	4.6%	46.1%				
33	岡山県	100.0%	100.0%	100.0%	13.9%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	99.1%	1.7%	11.0%	62.7%	2.4%	2.8%	33.5%				
34	広島県	100.0%	100.0%	99.4%	14.8%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	97.9%	98.0%	97.6%	98.2%	0.6%	5.7%	45.4%	0.5%	2.4%	50.6%				
35	山口県	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	84.5%	97.1%	100.0%	100.0%	3.5%	7.0%	33.0%	2.4%	2.2%	63.4%				
36	徳島県	100.0%	100.0%	100.0%	19.5%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	97.2%	100.0%	100.0%	100.0%	2.3%	12.9%	57.3%	2.6%	2.3%	39.4%				
37	香川県	100.0%	100.0%	100.0%	27.7%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	33.5%	9.3%	80.0%	95.4%	1.3%	6.4%	25.2%	1.6%	1.6%	70.9%				
38	愛媛県	100.0%	100.0%	100.0%	0.8%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	96.8%	94.3%	100.0%	100.0%	1.3%	5.5%	37.6%	0.6%	1.4%	59.0%				
39	高知県	99.0%	100.0%	100.0%	20.6%	100.0%	100.0%	100.0%	98.2%	86.6%	95.2%	90.7%	99.0%	0.2%	9.0%	34.3%	0.8%	2.9%	58.8%				
40	福岡県	100.0%	100.0%	100.0%	15.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	78.5%	77.8%	100.0%	98.5%	2.4%	7.8%	26.6%	0.5%	2.6%	67.1%				
41	佐賀県	100.0%	100.0%	100.0%	24.7%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	81.8%	76.9%	87.6%	97.8%	3.6%	10.6%	43.8%	0.6%	3.0%	53.3%				
42	長崎県	100.0%	100.0%	99.4%	19.8%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	91.8%	94.8%	97.6%	98.2%	1.6%	8.3%	49.3%	1.6%	3.1%	46.9%				
43	熊本県	99.2%	99.2%	100.0%	14.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	96.3%	96.8%	100.0%	99.2%	5.1%	6.4%	3.7%	0.0%	1.6%	87.5%				
44	大分県	100.0%	100.0%	100.0%	20.3%	99.9%	99.4%	98.3%	96.6%	95.5%	94.8%	97.5%	95.8%	2.2%	6.7%	17.1%	2.1%	2.9%	78.8%				
45	宮崎県	100.0%	100.0%	100.0%	24.4%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	89.5%	88.8%	91.3%	97.6%	0.9%	4.2%	38.2%	0.0%	0.7%	58.7%				
46	鹿児島県	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	98.3%	97.6%	99.1%	100.0%	0.9%	4.1%	22.0%	1.4%	2.1%	74.6%				
47	沖縄県	100.0%	97.9%	99.3%	35.5%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	95.1%	93.3%	93.7%	97.9%	1.7%	7.7%	25.5%	2.5%	3.3%	68.5%				
48	札幌市	100.0%	92.0%	100.0%	34.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	84.9%	86.2%	70.0%	100.0%	7.6%	17.1%	15.0%	0.6%	4.4%	74.3%				
49	仙台市	98.5%	100.0%	100.0%	16.7%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	84.9%	79.2%	84.8%	87.9%	1.2%	10.2%	49.6%	0.5%	3.9%	43.6%				
50	さいたま市	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	62.6%	76.9%	100.0%	100.0%	2.7%	8.9%	11.8%	1.0%	2.5%	82.5%				
51	千葉市	100.0%	94.6%	100.0%	12.5%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	62.3%	77.3%	100.0%	96.4%	3.6%	4.6%	25.3%	1.3%	1.7%	70.8%				
52	川崎市	100.0%	100.0%	100.0%	82.7%	99.9%	99.9%	100.0%	100.0%	64.4%	42.0%	100.0%	98.1%	5.0%	14.3%	31.8%	2.9%	0.7%	57.4%				
53	横浜市	100.0%	98.6%	100.0%	0.7%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	93.2%	96.7%	99.3%	98.6%	2.4%	9.5%	25.5%	0.8%	3.9%	66.2%				
54	相模原市	100.0%	91.9%	100.0%	48.6%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	81.0%	88.9%	64.9%	91.9%	2.7%	10.6%	26.0%	0.8%	1.1%	51.2%				
55	新潟市	100.0%	100.0%	100.0%	22.4%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	88.9%	95.8%	96.6%	91.4%	2.2%	8.3%	54.7%	1.1%	2.2%	34.8%				
56	静岡市	100.0%	100.0%	100.0%	39.5%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	76.3%	73.3%	88.4%	97.7%	4.7%	14.9%	36.6%	1.0%	4.1%	55.3%				
57	浜松市	100.0%	100.0%	100.0%	18.8%	100.0%																	

<体制整備状況調査>
(公立のみ) 高等学校・都道府県・政令指定都市別 実施率

令和5年5月1日現在

		1	2	3		4						5					
				特別支援教育 コーディネーターの指名		個別の指導計画・個別の教育支援計画						教師の専門性					
				a	b	通級による指導		a・b以外の通常の学級		d	e	b-1	b-2	b-3	b-4	b-5	b-6
				指名あり	専任	b-1	b-2	c-1	c-2	合理的配慮 の明記	個別の教育支援計画 の作成における関係 機関等との情報共有	特別支援 学校の教 職経験	特別支援 学級の学 級担任の 教職経験	特別支援 学級の教 科担任の 教職経験	通級による 指導の 経験	特別支援教育コー ディネーターの 教職経験	b-1～b-5いずれも経験なし
						個別の指 導計画の 作成	個別の教 育支援計 画の作成	個別の指 導計画の 作成	個別の教育支 援計画の作成								
1	北海道	100.0%	100.0%	100.0%	26.2%	100.0%	100.0%	78.9%	63.8%	97.7%	99.5%	2.3%	0.8%	1.4%	0.3%	3.6%	92.5%
2	青森県	97.8%	91.3%	100.0%	19.6%	98.3%	96.7%	39.4%	28.9%	71.7%	76.1%	1.2%	0.5%	0.7%	1.0%	1.2%	96.5%
3	岩手県	98.5%	97.0%	100.0%	25.8%	100.0%	100.0%	86.3%	75.2%	60.6%	87.9%	1.9%	0.4%	1.3%	0.6%	2.8%	94.7%
4	宮城県	98.6%	90.4%	100.0%	26.0%	91.4%	91.4%	4.5%	10.8%	63.0%	72.6%	3.2%	1.5%	1.4%	0.2%	0.5%	27.6%
5	秋田県	97.9%	83.0%	97.9%	6.5%	100.0%	63.2%	85.5%	85.3%	74.5%	89.4%	1.5%	0.5%	1.0%	0.0%	6.5%	92.0%
6	山形県	100.0%	100.0%	100.0%	23.9%	100.0%	100.0%	45.9%	66.3%	82.6%	82.6%	1.0%	0.3%	0.7%	1.4%	2.1%	95.1%
7	福島県	97.3%	94.5%	100.0%	34.2%	100.0%	50.0%	16.9%	26.7%	84.9%	82.2%	2.1%	0.5%	0.7%	0.2%	3.0%	95.6%
8	茨城県	100.0%	100.0%	100.0%	18.6%	100.0%	100.0%	71.8%	53.5%	76.3%	75.3%	1.2%	0.4%	0.9%	0.1%	1.5%	94.7%
9	栃木県	100.0%	100.0%	100.0%	6.6%	100.0%	100.0%	81.7%	76.6%	100.0%	98.4%	1.0%	0.2%	0.5%	0.7%	2.3%	95.3%
10	群馬県	100.0%	93.9%	100.0%	18.2%	96.6%	86.4%	83.3%	85.0%	93.9%	95.5%	6.5%	2.2%	2.4%	0.0%	2.7%	91.5%
11	埼玉県	100.0%	100.0%	100.0%	19.4%	100.0%	100.0%	51.2%	56.8%	100.0%	97.1%	4.3%	1.5%	1.2%	0.6%	1.6%	94.1%
12	千葉県	100.0%	92.1%	100.0%	18.3%	100.0%	100.0%	77.5%	85.5%	92.9%	100.0%	1.3%	0.6%	1.2%	0.4%	3.4%	91.7%
13	東京都	100.0%	100.0%	100.0%	37.2%	100.0%	100.0%	21.8%	19.3%	100.0%	100.0%	1.7%	0.6%	0.6%	0.6%	2.6%	86.2%
14	神奈川県	100.0%	73.2%	100.0%	23.9%	100.0%	100.0%	97.6%	90.4%	56.5%	67.4%	1.3%	0.9%	0.9%	0.5%	3.9%	81.4%
15	新潟県	100.0%	94.4%	100.0%	22.5%	100.0%	100.0%	96.3%	80.3%	84.3%	97.8%	2.7%	1.9%	2.5%	0.5%	3.6%	92.9%
16	富山県	100.0%	76.9%	100.0%	41.0%	100.0%	100.0%	67.6%	64.7%	64.1%	69.2%	25.6%	8.8%	7.9%	0.2%	0.2%	68.6%
17	石川県							データなし（調査対象外）									
18	福井県	100.0%	100.0%	100.0%	64.0%	100.0%	100.0%	33.3%	30.6%	100.0%	100.0%	2.4%	0.8%	1.6%	1.2%	0.0%	96.0%
19	山梨県	100.0%	100.0%	100.0%	34.5%	100.0%	42.9%	53.2%	78.9%	100.0%	100.0%	2.0%	0.0%	0.0%	1.5%	2.0%	96.6%
20	長野県	98.8%	97.6%	100.0%	32.9%	100.0%	56.0%	46.6%	73.9%	78.0%	89.0%	0.4%	0.1%	0.9%	0.2%	1.6%	97.2%
21	岐阜県	100.0%	92.4%	100.0%	50.0%	76.8%	81.8%	87.7%	88.5%	89.4%	89.4%	1.9%	0.2%	0.6%	0.4%	3.2%	92.4%
22	静岡県	100.0%	95.6%	100.0%	27.8%	100.0%	100.0%	73.6%	33.8%	83.3%	81.1%	2.0%	0.5%	0.8%	1.0%	2.0%	93.3%
23	愛知県	100.0%	96.7%	100.0%	36.7%	100.0%	100.0%	88.6%	78.8%	90.7%	86.0%	1.5%	0.2%	0.8%	1.3%	1.7%	94.2%
24	三重県	100.0%	94.7%	100.0%	77.2%	100.0%	100.0%	79.9%	74.2%	80.7%	94.7%	2.7%	0.7%	1.1%	0.7%	1.1%	95.6%
25	滋賀県	100.0%	100.0%	100.0%	82.6%	100.0%	100.0%	93.8%	94.7%	91.3%	97.8%	1.3%	0.0%	0.5%	0.3%	1.4%	97.0%
26	京都府	100.0%	100.0%	100.0%	22.6%	100.0%	100.0%	85.1%	77.2%	84.9%	94.3%	1.0%	0.4%	1.0%	0.8%	1.0%	96.7%
27	大阪府	100.0%	100.0%	100.0%	64.2%	100.0%	91.4%	79.9%	74.1%	85.4%	97.4%	4.7%	2.1%	2.9%	1.5%	1.8%	91.7%
28	兵庫県	100.0%	100.0%	100.0%	24.7%	100.0%	100.0%	78.0%	87.1%	93.8%	95.9%	2.2%	0.7%	1.2%	0.9%	1.5%	92.7%
29	奈良県	100.0%	100.0%	100.0%	14.7%	100.0%	100.0%	99.4%	98.8%	88.2%	100.0%	1.0%	0.7%	1.0%	0.2%	1.4%	96.6%
30	和歌山県	100.0%	100.0%	100.0%	60.5%	100.0%	100.0%	75.2%	60.0%	100.0%	100.0%	1.3%	0.8%	1.1%	0.5%	0.8%	92.8%
31	鳥取県	100.0%	100.0%	100.0%	87.5%	93.9%	78.8%	76.7%	70.1%	62.5%	87.5%	0.5%	0.0%	1.6%	0.0%	0.0%	97.8%
32	島根県	100.0%	97.3%	100.0%	40.5%	100.0%	100.0%	39.1%	42.1%	91.9%	94.6%	4.4%	0.0%	1.0%	1.0%	5.1%	90.2%
33	岡山県	100.0%	100.0%	100.0%	15.9%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	96.8%	96.8%	4.8%	1.2%	1.0%	0.4%	1.6%	93.9%
34	広島県	100.0%	100.0%	100.0%	16.7%	100.0%	100.0%	98.7%	98.7%	81.0%	83.3%	0.9%	0.2%	0.6%	0.1%	1.8%	96.2%
35	山口県	100.0%	100.0%	100.0%	14.3%	100.0%	100.0%	82.8%	96.8%	100.0%	100.0%	5.1%	1.8%	2.1%	0.6%	1.9%	92.6%
36	徳島県	100.0%	100.0%	100.0%	26.5%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	4.9%	0.0%	0.0%	0.7%	2.1%	93.3%
37	香川県	96.7%	86.7%	100.0%	20.0%	100.0%	100.0%	27.3%	15.0%	86.7%	86.7%	6.0%	2.2%	2.5%	0.6%	0.3%	92.7%
38	愛媛県	100.0%	100.0%	100.0%	23.2%	100.0%	100.0%	98.4%	98.1%	100.0%	100.0%	2.6%	0.5%	0.7%	0.7%	0.5%	96.5%
39	高知県	100.0%	94.1%	100.0%	52.9%	100.0%	58.3%	72.4%	53.8%	67.6%	85.3%	1.3%	0.0%	0.0%	0.5%	1.6%	96.5%
40	福岡県	100.0%	99.0%	100.0%	22.0%	100.0%	100.0%	74.2%	71.6%	97.0%	96.0%	1.5%	0.3%	0.9%	0.2%	1.6%	90.3%
41	佐賀県	100.0%	100.0%	100.0%	51.4%	100.0%	100.0%	96.8%	98.9%	80.0%	85.7%	19.5%	5.1%	6.7%	0.6%	2.2%	79.2%
42	長崎県	100.0%	100.0%	100.0%	33.3%	100.0%	100.0%	56.3%	84.4%	93.0%	84.2%	1.9%	0.6%	1.0%	1.2%	1.7%	95.0%
43	熊本県	100.0%	100.0%	100.0%	44.0%	100.0%	100.0%	87.4%	91.3%	100.0%	96.0%	7.8%	1.6%	1.0%	1.8%	2.6%	89.9%
44	大分県	100.0%	92.5%	100.0%	30.0%	100.0%	92.2%	100.0%	100.0%	95.0%	87.5%	4.8%	0.2%	0.6%	0.0%	1.3%	94.6%
45	宮崎県	100.0%	94.6%	100.0%	67.6%	100.0%	100.0%	36.7%	40.2%	94.6%	89.2%	2.0%	0.3%	0.5%	1.0%	1.0%	95.7%
46	鹿児島県	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	100.0%	100.0%	61.1%	48.9%	100.0%	92.6%	1.6%	0.5%	0.8%	0.5%	1.6%	96.2%
47	沖縄県	100.0%	96.6%	100.0%	33.9%	100.0%	100.0%	85.6%	86.3%	91.5%	93.2%	4.4%	1.7%	2.3%	0.4%	1.1%	83.3%
48	札幌市	100.0%	87.5%	100.0%	25.0%	100.0%	100.0%	50.0%	100.0%	87.5%	87.5%	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	99.1%
49	仙台市	100.0%	100.0%	100.0%	20.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	80.0%	80.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
50	さいたま市	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	-	-	-	-	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
51	千代田市	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	-	0.0%	0.0%	66.7%	100.0%	1.7%	1.7%	1.7%	0.0%	1.7%	95.0%
52	川崎市	100.0%	100.0%	100.0%	40.0%	-	-	0.0%	0.0%	100.0%	60.0%	0.0%	2.1%	3.2%	0.0%	13.7%	83.2%
53	横浜市	100.0%	66.7%	100.0%	0.0%	100.0%	100.0%	100.0%	-	88.9%	88.9%	0.9%	0.9%	0.4%	0.0%	4.4%	82.0%
54	相模原市	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
55	新潟市	100.0%	100.0%	100.0%	50.0%	-	-	-	-	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	25.0%	0.0%	0.0%	75.0%
56	静岡市	100.0%	100.0%	100.0%	50.0%	-	-	-	-	50.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.6%	5.6%	88.9%
57	浜松市	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	-	-	-	-	100.0%	100.0%	30.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	70.0%
58	名古屋市	100.0%	100.0%	100.0%	92.9%	23.1%	-	90.9%	100.0%	85.7%	100.0%	0.0%	0.5%	0.5%	0.0%	0.0%	99.5%
59	京都市	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	100.0%	100.0%	86.7%	86.7%	100.0%	100.0%	2.1%	1.4%	0.7%	1.4%	0.0%	95.9%
60	大阪市	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
61	堺市	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	-	-	-	-	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
62	神戸市	100.0%	100.0%	100.0%	50.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	87.5%	100.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	99.1%
63	岡山市	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	-	-	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
64	広島市	100.0%	100.0%	100.0%	62.5%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	87.5%	62.5%	3.5%	2.1%	2.1%	0.0%	1.4%	95.1%
65	北九州市	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
66	福岡市	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	-	100.0%	100.0%	100.0%	1.4%	0.0%	1.4%	0.0%	1.4%	95.8%
67	熊本市	100.0%	50.0%	100.0%	0.0%	100.0%	100.0%	-	-	50.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.6%	97.4%
68	全体	99.8%	96.2%	99.9%	31.0%	98.5%	95.5%	82.5%	81.5%	87.9%	91.1%	2.8%	0.9%	1.3%	0.6%	2.1%	88.2%

※「-」は対象となる学校数や児童生徒数が0であることを示す。

※ 高等学校には中等教育学校後期課程を含める。

※ 3「特別支援教育コーディネーターの指名」のb「専任」は、特別支援教育コーディネーターの指名をしている学校等のうち、専任として指名している学校等の割合を示す。

なお、本調査において専任とは、主たる職務として特別支援教育コーディネーターの役割を担うことができる、学校等において一定の配慮（学級・教科担任をもちなど）がなされていることを指す。

※ 4「個別の指導計画・個別の教育支援計画」のa-1「個別の指導計画の作成」、a-2「個別の教育支援計画の作成」は、特別支援学級に在籍する児童生徒のうち、実際に個別の指導計画、個別の教育支援計画が作成されている人数の割合を示す。

※ 4「個別の指導計画・個別の教育支援計画」のb-1「個別の指導計画の作成」、b-2「個別の教育支援計画の作成」は、通級による指導を受けている児童生徒のうち、実際に個別の指導計画、個別の教育支援計画が作成されている人数の割合を示す。

※ 4「

資料6

自立活動 指導目標・指導内容設定シート

学部・学年	
障害の種類・程度や状態等	

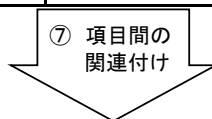
実態把握	① 障害の状態，発達や経験の程度，興味・関心，学習や生活の中で見られる長所やよさ，課題等について情報収集												
	②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に即して整理する												
	<table border="1"> <tr> <th>健康の保持</th> <th>心理的な安定</th> <th>人間関係の形成</th> <th>環境の把握</th> <th>身体の動き</th> <th>コミュニケーション</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	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						
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)を学习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												
	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												

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
	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



⑤ ④に基づき設定した指導目標	
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	

⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する(選定した項目のセルを塗りつぶし)						
指導目標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
	①生活のリズムや生活習慣の形成	①情緒の安定	①他者とのかかわりの基礎	①保有する感覚の活用	①姿勢と運動・動作の基本技能	①コミュニケーションの基礎的能力
	②病気の状態の理解と生活管理	②状況の理解と変化への対応	②他者の意図や感情の理解	②感覚や認知の特性についての理解と対応	②姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	②言語の受容と表出
	③身体各部の状態の理解と養護	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	③自己の理解と行動の調整	③感覚の補助及び代行手段の活用	③日常生活に必要な基本動作	③言語の形成と活用
	④障害の特性の理解と生活環境の調整		④集団への参加の基礎	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	④身体の移動能力	④コミュニケーション手段の選択と活用
	⑤健康状態の維持・改善			⑤認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	⑤作業に必要な動作と円滑な遂行	⑤状況に応じたコミュニケーション



⑧ 具体的な指導内容					
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	エ	オ

資料 7

公立高等学校入学者選抜における特別措置

(「香川県公立高等学校入学者選抜実施細目」より抜粋)

※内容については変更することがありますので、香川県教育委員会高校教育課のＨＰも参照してください。

特別措置願書・・・受検上の特別な配慮が必要な場合に作成します。

様式 7 (A4 番タテ)

特 別 措 置 願 書

令和 年 月 日

香川県 高等学校長 殿

中学校長 氏名

印

志願者氏名 _____ (性別)

上記の志願者に対し、下記により、受検上の特別な措置をお願いします。

記

1 障害の状況等

2 中学校等での定期考査や授業等における配慮事項

3 希望する措置事項

4 その他

- (注) 1 「1 障害の状況等」, 「2 中学校等での定期考査や授業等における配慮事項」, 「3 希望する措置事項」については、具体的に記入すること。
2 「4 その他」については、特記すべきことがある場合、記入すること。
3 「個別の指導計画」, 「個別の教育支援計画」を作成している場合は、保護者の了解を得たうえで添付すること。
4 ○年3月以前に中学校を卒業した入学志願者については、原則として障害の程度を証明できる資料を添付すること。

別 表

学力検査等における特別措置

下の表に、これまでの香川県公立高等学校入学者選抜において実施した特別措置の内容の一部を示しています。

障害の状況等	特 別 措 置 の 内 容
聴覚に障害のある場合	英語聞き取り問題において、座席を最前列とする
	補聴器の使用を認める
	英語聞き取り問題において、補聴器等を使用しても聞き取りが困難な受検者に対して、英語聞き取り問題の代替問題を作成し、別室で受検することを認める
視覚に障害のある場合	拡大鏡の使用を認める
	問題用紙、解答用紙を拡大する
	別室で時間延長をして、受検することを認める
肢体不自由の場合	車椅子の使用を認める
知的障害のある場合	問題用紙と解答用紙を連結した問題を作成し、受検することを認める
	適性検査問題において、問題文の漢字にルビをふった問題を作成し、受検することを認める
学習障害のある場合	学力検査の「国語」において、検査時間を15分延長することを認める
喘息の場合	携帯用吸入器の持込を認める
糖尿病の場合	座席を出入口付近とし、室外での補食を認める
その他	通常の受検室で受検することが困難な受検者に対して、別室での受検を認める
	介助が必要と認められる受検者に対して、介助者を配置することを認める

資料 8

一般就労・就労系障害福祉サービス

1 一般就労＜企業、特例子会社（※）＞

- ・正社員として就職
- ・契約社員として就職
- ・パートとして就職

（※）障害者の雇用の促進及び安定を図るため、事業主が障害者の雇用に特別の配慮をした子会社

2 就労系障害福祉サービス

望む生活のスタイル、自宅からの距離、通所手段・送迎の有無、施設設備（バリアフリー等）等を考慮して、一人ひとりに合った進路先を選ぶようにします。

サービス名	内容	備考
☆就労移行支援事業 （職業訓練型）	・一般就労を希望する人に、概ね2年の間、個別支援計画に基づき、一般企業等への就労に向けて必要な知識、能力の訓練を行います。 ・サービス内容は、事業所内や企業での作業や実習、適性に合った職場探し、就職後の職場定着支援等です。	・障害支援区分による利用制限はありません。 ・利用期間が限定されています。（標準利用期間：2年）
☆就労継続支援A型事業 （雇用型）	・一般企業等での就労が難しい人に、就労の機会を設け、職業能力の向上を図るためのサービスです。 ・利用者と雇用契約（最低賃金を保証）を結ぶと共に、必要に応じて一般就労への移行に向けた支援も行われます。	・障害支援区分による利用制限はありませんが、利用には一般就労並みの働く力、生活力が求められることがあります。 ・雇用契約に基づき、給料が支払われます。
☆就労継続支援B型事業 （非雇用型）	・一般企業等での就労が難しい人に、就労の機会を設け、職業能力の向上を図るためのサービスです。 ・卒業後すぐに利用するためには、在学中に就労移行支援事業所等で利用のためのアセスメントを受ける必要があります（令和6年時点）。	・障害支援区分による利用制限はありません。 ・事業所裁量の工賃が支払われます。雇用契約はありません。

引用・参考文献、関連通知等

<引用・参考文献>

文部科学省

- ・「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編」東洋館出版社（平成 29 年 7 月）
- ・「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編」東山書房（平成 29 年 7 月）
- ・「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総則編」東洋館出版社（平成 30 年 7 月）
- ・「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）」開隆堂（平成 30 年 3 月）
- ・「特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）」ジアース教育新社（令和 2 年 3 月）
- ・「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」開隆堂（平成 30 年 3 月）
- ・「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」開隆堂（平成 30 年 3 月）
- ・「改訂第 3 版 障害に応じた通級による指導の手引 解説と Q&A」第一法規（平成 30 年 8 月）
- ・「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～」（平成 29 年 3 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～」（令和 3 年 6 月）

香川県教育委員会事務局特別支援教育課

- ・「教員のための 特別支援教育ガイドブック」（平成 21 年 3 月）
- ・「特別支援教育支援員とともに効果的な支援を行うための手引」（令和 7 年 3 月）

<関連通知等>

中央教育審議会

- ・「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）」（平成 24 年 7 月）
- ・「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和 3 年 1 月）

文部科学省

- ・「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）
- ・「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）」（平成 30 年 8 月）
- ・「個別の教育支援計画の参考様式について（事務連絡）」（令和 3 年 6 月）
- ・「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」（令和 4 年 4 月）
- ・「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援に係る方策について（通知）」（令和 5 年 3 月）

<情報提供>

文部科学省ホームページ 特別支援教育について

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm

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

<http://nc.nise.go.jp/>

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

<http://inclusive.nise.go.jp/>

全国特別支援教育推進連盟ホームページ

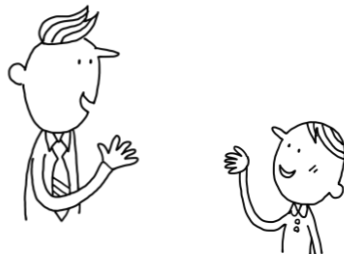
<https://suishinrenmei.jimdosite.com/>

国立障害者リハビリテーションセンター 発達障害情報・支援センターホームページ

<https://www.rehab.go.jp/ddis/>

香川県教育センターホームページ

<https://www.kagawa-edu.jp/educ01/>



【 編 集 】

香川県教育委員会事務局 特別支援教育課

笠井 幸博（課長）

増田 大輔（課長補佐）

谷口 公彦（副主幹兼主任指導主事）

岡 孝弘（主任指導主事）

森本 将弘（主任指導主事）

岡原 昌代（主任指導主事）

近藤 智子（主任指導主事）

すべての教員のための

特別支援教育ハンドブック

令和7年3月

香川県教育委員会事務局 特別支援教育課

〒760-8582 香川県高松市天神前6番1号

TEL 087-832-3757

FAX 087-806-0232

URL▶<https://www.pref.kagawa.jp/kenkyoui/>

E-mail▶tokubetsushien@pref.kagawa.lg.jp