

公 用 保 存

小・中学校および義務教育学校

特別支援学級・通級指導教室

教育課程編成ガイドブック

令和2年(2020年)3月

滋賀県教育委員会

は じ め に

平成 19 年(2007 年)4 月に学校教育法の一部改正が施行され、特別な教育的支援を要する子どもに対して、障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を行う「特別支援教育」の推進が規定され、取組が進んできているところです。

文部科学省では、平成 24 年(2012 年)7 月に中央教育審議会初等中等教育分科会において「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進(報告)」がまとめられ、「就学相談・就学先決定の在り方」、「合理的配慮や基礎的環境整備」、「多様な学びの場」、「学校間や関係機関との連携」、「交流及び共同学習等の一層の推進」、「教職員の専門性向上」等について示されました。このことは、今回の学習指導要領等の改訂に反映していることがわかります。今回改訂された小学校・中学校学習指導要領における特別支援教育に関して充実された内容の要点として、次の 5 点を挙げることができます。

- ・ 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継続的に行うこと
- ・ 特別支援学級および通級による指導に関する教育課程編成の基本的な考え方
- ・ 特別支援学級に在籍する児童生徒および通級による指導を受ける全ての児童生徒に対する個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と活用
- ・ 各教科等の授業における学習上の困難に応じた指導内容や指導方法の工夫
- ・ 障害者理解教育、心のバリアフリーのための交流及び共同学習の推進

障害のある子どもと障害のない子どもが共に学べるインクルーシブ教育システムの構築を進めるためには、障害のある子どもの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を克服するための適切な指導と必要な支援を、カリキュラム・マネジメントに基づきながら各学校で具体化し、地域全体へと特別支援教育を充実させていく必要があります。

本県では、特別な教育的支援を要する子どもたちへの教育が「あたりまえの教育」となるよう、体制推進にあたっている各市町や学校を支援するべく、これまでもガイドブック等を作成してきました。今回、小中高等学校および特別支援学校学習指導要領の改訂を踏まえ、本県作成の「特別支援教育ガイドブック」のうち、小学校・中学校および義務教育学校 特別支援学級・通級指導教室における教育課程編成に関わる内容を取りあげて見直しを行い、『小・中学校および義務教育学校 特別支援学級・通級指導教室教育課程編成ガイドブック』として作成しました。

本ガイドブックが、特別支援学級や通級指導教室における教育課程編成に活用されることを願っています。

* この「ガイドブック」では、以下、「小学校」は「義務教育学校前期課程」を、「中学校」は、「義務教育学校後期課程」を含めています。

目 次

第1部 障害の理解と支援について

第1章 知的障害のある子どもたち

- 1 知的障害とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
- 2 知的障害のある子どもの特性と教育的対応・・・・・・・・ 1

第2章 肢体不自由のある子どもたち

- 1 肢体不自由とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
- 2 肢体不自由のある子どもの特性と教育的対応・・・・・・・・ 2

第3章 病弱・身体虚弱の子どもたち

- 1 病弱・身体虚弱とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4
- 2 病弱・身体虚弱の子どもたちの特性と教育的対応・・・・ 4

第4章 視覚障害のある子どもたち

- 1 視覚障害とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5
- 2 視覚障害のある子どもの特性と教育的対応・・・・・・・・ 6

第5章 聴覚障害のある子どもたち

- 1 聴覚障害とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
- 2 聴覚障害のある子どもの特性と教育的対応・・・・・・・・ 7

第6章 自閉症またはそれに類する障害のある子どもたち

- 1 自閉症またはそれに類する障害とは・・・・・・・・・・・・・ 8
- 2 自閉症またはそれに類する障害のある子どもの特性と教育的対応・・・・ 8

第7章 情緒障害のある子どもたち

- 1 情緒障害とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 11
- 2 情緒障害のある子どもの特性と教育的対応・・・・・・・・ 11

第8章 言語障害のある子どもたち

- 1 言語障害とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13
- 2 言語障害のある子どもの特性と教育的対応・・・・・・・・ 14

第9章 発達障害のある子どもたち

- 1 発達障害とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15
- 2 発達障害のある子どもの特性と教育的対応・・・・・・・・ 16

第2部 特別支援学級

第1章 特別支援学級の学級編制について

- 1 特別支援学級に関する法令上の規定・・・・・・・・・・・・・ 20
 - (1) 特別支援学級の設置・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 20
 - (2) 特別支援学級の対象・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 20
 - (3) 県内の特別支援学級・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 23

第2章 教育課程の編成について

- 1 カリキュラム・マネジメントに基づく教育課程・・・・・・・・ 24
- 2 教育課程の編成について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 24
- 3 基本的な考え方・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 25

| | | |
|----------------------------|---|----|
| 4 | 特別なニーズのある児童生徒に対する教育課程の編成 ～何を学ぶか・何ができるようになるか～ | 26 |
| (1) | 教育課程の検討 | 26 |
| (2) | 特別の教育課程で可能なこと | 28 |
| (3) | 重複障害者等に関する教育課程の取扱い | 29 |
| 5 | 特別の教育課程の実際 | 31 |
| (1) | 知的障害のない児童生徒の場合 | 31 |
| (2) | 知的障害のある児童生徒の場合 | 31 |
| 6 | 「自立活動」の指導 | 39 |
| 7 | 特別支援学級の授業時数等 | 41 |
| 8 | 教科用図書 | 42 |
| (1) | 特別支援学級における教科用図書の取り扱い | 42 |
| (2) | 拡大教科書等について | 42 |
| (3) | 学習者用デジタル教科書について | 43 |
| 第3章 交流及び共同学習について | | |
| 1 | 交流及び共同学習とは | 49 |
| 2 | 交流及び共同学習の実施にあたって | 50 |
| 3 | 交流及び共同学習の実際 | 50 |
| 4 | 交流及び共同学習の進め方 | 51 |
| (1) | ねらいの焦点化 | 51 |
| (2) | 効果的な学習の形態の設定や内容の工夫 | 51 |
| (3) | 指導形態の工夫 | 51 |
| (4) | 適切な支援の工夫 | 51 |
| (5) | 通常の学級の児童生徒への配慮 | 51 |
| 5 | 交流及び共同学習等を活用した「特別支援学級の弾力的運用」 | 52 |
| (1) | 交流及び共同学習等を利用した弾力的運用の工夫 | 52 |
| (2) | 弾力的運用の留意点 | 52 |
| 第4章 キャリア教育と進路指導について | | |
| 1 | キャリア教育と職業教育 | 53 |
| 2 | キャリア教育の法的根拠 | 53 |
| 3 | 特別支援教育とキャリア教育 | 54 |
| 4 | キャリア教育の基本的方向性 | 55 |
| 5 | 特別支援学級におけるキャリア教育 | 57 |
| 6 | キャリア教育と進路指導 | 58 |

第3部 通級指導教室

第1章 通級による指導について

| | | |
|-----|--------------------|----|
| 1 | 通級による指導とは | 61 |
| 2 | 通級による指導の対象となる児童生徒 | 62 |
| 3 | 通級による指導を行うにあたって | 63 |
| (1) | 通級による指導を行う判断について | 64 |
| (2) | 通級指導教室における障害種別について | 64 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| (3) 各学校等における支援体制の活用について | 64 |
| (4) 医学的な診断の取扱いについて | 64 |
| (5) 学習障害または注意欠陥多動性障害の児童生徒について | 64 |
| 第2章 教育課程の編成と授業時間について | |
| 1 通級による指導における特別な教育課程 | 65 |
| 2 指導時間について | 65 |
| 第3章 在籍する学校および学級との連携について | |
| 1 通級による指導の成果を通常の学級で生かすために | 66 |
| 2 通級による指導の記録について | 67 |
| 3 指導要録の記載について | 67 |
| 第4部 特別支援学級・通級指導教室教育課程実施計画 | |
| 第1章 法令上の規定と届け出について | 69 |
| 第2章 「特別支援学級教育課程実施計画書」記入上の注意事項 | 69 |
| 1 学級の種別 | 69 |
| 2 学級の名称 | 69 |
| 3 学級担任 | 70 |
| 4 在籍児童生徒 | 70 |
| 5 校長の特別支援教育方針 | 71 |
| 6 学級担任の学級経営方針 | 71 |
| 7 特別支援学級経営上の重点事項 | 71 |
| 8 交流及び共同学習について | 71 |
| 9 個別の指導計画（概要版）について | 71 |
| 10 教育課程の編成 | 72 |
| ☆ 特別支援学級教育課程実施計画書様式 | 74 |
| 第3章 「通級指導教室教育課程実施計画書」記入上の注意事項 | 80 |
| 1 教室の種別 | 80 |
| 2 教室の名称 | 80 |
| 3 担当者 | 80 |
| 4 通級児童生徒 | 80 |
| 5 校長の特別支援教育方針 | 81 |
| 6 教室担当の教室経営方針 | 81 |
| 7 通級指導教室経営上の重点事項 | 81 |
| 8 個別の指導計画（概要版）について | 81 |
| ☆ 通級指導教室教育課程実施計画書様式 | 83 |
| ☆ 個別の教育支援計画（概要版）様式 | 87 |
| 特別支援教育の関係法令等（条項の抜粋） | 89 |
| 参考・引用文献 | 97 |

○特別支援教育の関係通知等は、「別冊」に記載

第1部 障害の理解と支援について

障害に係る特別な支援を行う際に必要となる「障害の理解と支援」について、その概略を述べます。教育的対応に関する留意事項等は、主に学齢期の児童生徒を対象とし、特別支援学級および通級による指導における特別な教育課程編成に役立つことを想定して記載しています。

第1章 知的障害のある子どもたち

1 知的障害とは

知的障害とは、一般に、同年齢の子どもと比べて、「認知や言語などにかかわる知的機能」が著しく劣り、「他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力」も不十分であるので、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いわれています。

例えば、教育的対応を含む広い意味での環境条件を整備することによって、障害の状態はある程度軽減されたり、知的発達の遅れがあまり目立たなくなったりする場合があります。つまり、知的障害の状態を把握するためには、個人の条件だけでなく、環境的・社会的条件との関係にも着目する必要があるということです。

2 知的障害のある子どもの特性と教育的対応

知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられます。また、実際的な生活経験が不足しがちです。したがって、一人ひとりの実態を踏まえながら、生活に結びついた具体的な学習活動を中心に据え、実際的な状況下で指導することが大切です。特に視覚障害や聴覚障害、肢体不自由など、他の障害を併せ有する場合は、より一層のきめ細かな配慮が必要となります。

さらに、教材・教具や補助用具を含めた学習環境の効果的な設定をはじめとして、児童生徒へのかかわり方の一貫性や継続性の確保、在籍する児童生徒に関する周囲の理解などの環境条件も整え、知的障害のある児童生徒の学習活動への主体的な参加や経験の拡大を促していくことも大切です。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

- ・児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織しましょう。
- ・児童生徒が、自ら見通しをもって行動できるよう、日課や学習環境などを分かりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活が送れるようにしましょう。

- ・望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に必要な技能や習慣が身に付くように指導しましょう。
- ・職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能および態度が育つように指導しましょう。
- ・生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実地的な状況下で指導しましょう。
- ・生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるように指導しましょう。
- ・児童生徒の興味・関心や得意な面を考慮し、教材・教具等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、学習活動への意欲が育つように指導しましょう。
- ・できる限り成功経験を豊富にするとともに、自発的・自主的な活動を大切に、主体的活動を促すように指導しましょう。
- ・児童生徒一人ひとりが集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるように指導しましょう。
- ・児童生徒一人ひとりの発達の不均衡な面や情緒の不安定さなどの課題に応じて指導を徹底するようにしましょう。

第2章 肢体不自由のある子どもたち

1 肢体不自由とは

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、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態をいいます。肢体不自由の程度は、一人ひとり異なっているため、その把握に当たっては、学習上または生活上どのような困難があるのか、それは補助的手段の活用によってどの程度軽減されるのか、といった観点から行うことが必要です。

2 肢体不自由のある子どもの特性と教育的対応

肢体不自由のある児童生徒は、上肢、下肢または体幹の運動・動作の障害のため、日常生活や学習上の運動・動作の全部または一部に困難があります。これらの運動・動作には、起立や歩行のように、主に下肢や平衡反応にかかわるもの、書字や食事のように、主に上肢や目と手の協応動作にかかわるもの、物の持ち運び、衣服の着脱、用便のように、肢体全体にかかわるものがあります。このような困難は、姿勢保持の工夫と運動・動作の補助的手段の活用によって軽減されることが少なくありません。また、移動等の困難さは施設設備等の基礎的環境整備により、状況が変わり得るものです。しかし、知的障害や言語障害、また感覚障害のある児童生徒もあり、障害の状

態や程度は一人ひとり異なっているので、その把握にあたっては日常生活や学習上どのような困難があるのか、補助的手段によってどの程度軽減されるのか、といった観点など多面的に行う必要があります。

肢体不自由のある子どもたちは、運動・動作の制限による直接的経験の不足に伴い、社会や事物・事象等に対する理解が不十分になることがあります。そのため、表現する意欲に欠けたり、表現することを苦手としたりすることも少なくありません。また、周囲の人々から支援を受ける場面が多く、結果として受動的で自発性が乏しくなることもあります。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

- ・医療機関で診療や療育を受けている児童生徒が多いので、連携を密にして禁止事項や運動制限、留意事項などを聴取し、指導に生かしましょう。
- ・トイレ、廊下、階段の手すりなど、可能な限り安全な環境を整えましょう。
- ・体験的な活動を通して表現する意欲を高めるために、日常生活や学習活動において不思議なことや面白いことに気付いたり、美しいものに感動したりする機会を設定しましょう。
- ・自分の手で触れたり、実際の場面を見たり、具体物を操作したり、いろいろな素材に親しみ作品を作ったりする体験的な活動を計画的に確保しましょう。
- ・表現する意欲を高めながら、言語発達の程度や身体の動きに応じて、表現するために必要な知識、技能、態度および習慣の育成に努めましょう。
- ・各教科において実践的・体験的な活動を展開する際には、自立活動の時間との密接な関連を図りましょう。
- ・障害の状態等によって学習に時間がかかること、自立活動の時間があること、医療機関での治療や機能訓練等が行われるなどの関係から授業時間が制約される場合は、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどして指導内容を適切に精選しましょう。
- ・学習活動に応じて適切な姿勢を保持できるように適切ないすや机を用意し、教材・教具を工夫しましょう。
- ・脳性疾患等の児童生徒は、見て理解したり聞いて理解したりすることに困難がある場合があります。課題を提示するときに注目すべきところを強調したり、視覚・聴覚の両方を活用できるようにしたりするなど、指導方法を工夫しましょう。
- ・身体の動きや意思の表出の状態等に応じて、適切な補助用具や補助的手段を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めましょう。
- ・車いすや歩行器などを使用している児童生徒については、障害の状態に応じて可能な限り自分で操作できるようにするとともに、移動支援の際には安全に留意し、児童生徒が怖がらないよう支援しましょう。

- ・日常生活でできることを増やし、自信や自立心を養いましょう。

第3章 病弱・身体虚弱の子どもたち

1 病弱・身体虚弱とは

病弱も身体虚弱も、医学用語ではなく一般的な用語です。病弱とは心身の病気のため弱っている状態を表しています。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表しています。これらの用語は、このような状態が継続して起こる、または繰り返し起こる場合に用いられており、例えば風邪のように一時的な場合は該当しません。病弱及び身体虚弱の子どもの中には、医師や看護師、心理の専門家等による治療だけでなく、学習への不安、病気や治療への不安、生活規制等によるストレスなどの病弱児の心身の状態を踏まえた教育が必要です。

2 病弱・身体虚弱の子どもの特性と教育的対応

病弱・身体虚弱の状態や生活環境などに応じた適切な教育を行うことは、生活を充実させ、心理的な安定を促すとともに心身の成長・発達に好ましい影響を与え、情緒の安定や意欲の向上が治療効果を高めたり、健康状態の回復・改善を促したりすることもあります。病弱・身体虚弱に係る教育は、病気に対する自己管理能力を育成する指導が必要です。このことから、病弱・身体虚弱に係る「生活規制」は、「生活の自己管理」と考えることが大切です。健康の維持や回復・改善のために必要な運動、食事、安静、服薬等に関して守らなければならない様々な生活規制や病気の特性は、疾患によって異なりますから、家庭や医療機関との連携により、十分把握に努めて指導することが大切です。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

- ・医療機関との連携を密にして、禁止事項、活動時間や活動量等の運動制限、食物や環境等についての留意事項などを聴取し、養護教諭と連携した指導に努めましょう。
- ・種々の要因により、一般に学習時間に制約があったり、学習の空白や遅れ、身体活動の制限等をともなったりする場合があります。病気の状態や特性などを十分考慮し、指導内容を精選して基礎的・基本的な事項に重点を置きましょう。
- ・病弱(院内)学級において短期間の入院や入退院を繰り返す児童生徒については、前籍校での指導内容や学習進度を踏まえて指導の連続性に配慮しましょう。
- ・各教科の指導内容で、特に心身の活動にかかわる内容については、自立活動との関連を図り、学習効果を一層高めるようにしましょう。
- ・病気による種々の制限があることから、体験が不足しがちになります。児童生徒

が実際に体験できるよう指導方法を工夫しましょう。

- ・指導方法を工夫しても直接的な体験活動ができない場合は、間接体験や疑似体験、仮想体験等を取り入れたり、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用しましょう。
- ・実態に応じて教材・教具を工夫したり、補助用具を活用したりして、児童生徒が学習に自主的に参加し、学習効果が高められるようにしましょう。
- ・児童生徒の病気の状態等を考慮し、学習活動が負担過重とならないようにしましょう。
- ・体調の急変など、想定される緊急事態への対応について調査・検討し、必要に応じてマニュアル化して共通理解するなど、全職員が把握するようにしましょう。
- ・学校に在籍する喀痰吸引や経管栄養等の医療的ケアが日常的に必要な児童生徒等（以下「医療的ケア児」という。）は年々増加するとともに、人工呼吸器の管理等の高度な医療的ケアを必要とする児童生徒等が学校に通うようになるなど、医療的ケア児を取り巻く環境が変わりつつあります。医療的ケア児に対する支援については、特別支援教育コーディネーターや学級担任等が保護者や医療機関、教育委員会と連携した上で、看護師が指示書や個別マニュアルに基づいて対応を行います。

第4章 視覚障害のある子どもたち

1 視覚障害とは

視覚障害とは、視機能の永続的な低下により、学習や生活に支障がある状態をいいます。学習では、動作の模倣、文字の読み書き、事物の確認の困難等があります。また、生活では、移動の困難、相手の表情等が分からないことからのコミュニケーションの困難等があります。

視覚障害には、視力障害・視野障害・色覚障害・光覚障害等があり、両眼ともに視機能の低下があつて、手術や矯正（眼鏡やコンタクトレンズなど）によつても回復や改善が十分ではなく、障害が固定している状態を指します。

明暗もわからず視力が全くない状態を全盲といいます。全盲の場合や、視力があつても非常に低く、文字や形態等を視覚的に認知することがほとんど不可能な場合は、点字による指導が必要です。また、視力低下がそれほどではなく通常の文字を使用した教育が可能なものを弱視といいます。

視力以外の視機能障害で、特に教育上特別な配慮が必要になるものとしては、視野が狭くなつたり中心部だけが見えなかつたりする視野障害や、暗順応障害（暗くなるとほとんど見えなくなる：夜盲）と明順応障害（明るいところでまぶしさのため見えにくくなる：昼盲）からなる光覚障害があります。

2 視覚障害のある子どもの特性と教育的対応

外界からの情報の80%以上が視覚を通して得られているといわれていますが、視覚障害のある児童生徒は、この視覚情報が十分に得られないために、日常生活や学習において様々な支障や困難を伴います。

一般に、全盲の場合は、視覚を必要とする行動の際、聴覚や触覚など、視覚以外の感覚を活用しています。なかでも、日常生活における環境の判断は聴覚の働きに頼ることが多く、外気の流れやにおいを感じることも併せて活用しています。

弱視の場合は、見ようとする物に目を著しく近づけるという特徴があります。また、比較的よく見える方の眼を使ってみようとするので、遠近感覚が不十分になり、ボール遊びや眼と手の協応動作などが不得意である場合が多くなります。

視野の狭窄が強い場合には、横から近づいてくるものに気づきにくくなります。ボールを受ける場合、単に視力低下だけならば受け止めようとする動作が見られますが、視野狭窄があるとボールが身体に当たるまで気づかない場合もあります。

夜盲があると、明るいところでは不自由はありませんが少しでも暗い所では手探りになります。夕方になると戸外で遊べなくなり、雨降りの日は行動が慎重になる傾向があります。また、視野狭窄が強い場合も、夜盲と同じような行動が見られることが多くなります。

視覚障害のある児童生徒は、視覚による情報収集が困難なために、限られた情報や経験の範囲内で概念を形成する場合があります。特に実体や具体的経験を伴わない言葉による説明だけで事物・事象や動作を理解してしまう傾向が見られます。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

- ・必要に応じて見やすい学習環境を整えましょう。

例) *教室の全体照明や机上照明について、照度を調整する。

*直射日光を避けたり教室の照度を調節したりするためのカーテン等を設置する。

*良い姿勢で読書や作業を行うことができる机や書見台を整備する。

*反射光によるまぶしさをおさえることができる黒板を設置する。

- ・拡大教科書や拡大教材を有効に活用しましょう。
- ・教材拡大映像設備や各種弱視レンズ類等の視覚補助具を有効に活用しましょう。
- ・明確に認知できる教材・教具を工夫しましょう。
- ・動いているものや遠くにあるものを理解するなど、困難な内容については、一人ひとりの児童生徒に即した指導内容を精選し、基礎的・基本的事項の理解や導入段階の指導に重点を置きましょう。また、観察・実験等の内容や方法を工夫しましょう。
- ・コンピュータ等の情報機器を活用し、視覚的情報の入手困難な点を補って、問題解決的な学習等に主体的に取り組むことができるように工夫しましょう。

- ・系統的な地図指導や図形指導、活動の過程を的確に把握するための配慮などによって、空間や時間の概念形成を図ったり、実習や実技などの学習において、自分を基準とした位置関係で周囲の状況を把握したりして、見通しを持って行動できるように指導しましょう。

第5章 聴覚障害のある子どもたち

1 聴覚障害とは

聴覚障害とは、聴覚機能の永続的な低下の総称です。聴力障害、聴覚過敏、錯聴、耳鳴りなどがこの中に含まれますが、聴覚感度の低下を示す聴力障害がほとんどであるため、一般的に聴覚障害といえば聴力障害のことを指します。聴覚障害は、外界の音の振動を受け止め、内耳の感覚細胞まで送り込む働きをする伝音部分に障害のある伝音性聴覚障害と、送り込まれた音の振動を感覚細胞で感じ、神経の興奮に換えて脳に送る感音部分に障害のある感音性聴覚障害に分けられます。また、両方が併存するものを混合性の聴覚障害といいます。一般に、伝音性の聴覚障害では音が小さく聞こえ、感音性の聴覚障害では小さく聞こえるだけでなく、音がひずんで聞こえることが多くあります。また、低音または高音が特に聞こえにくいものや、特定の音域だけが聞こえにくいもの、どの音域も聞こえにくいものなど、様々な聴力型による分類があります。さらに、障害の程度としては、かすかな音や声を聞き取りにくい日常生活にほとんど支障のないものから、身近な音や声が全く聞こえないものまであります。

2 聴覚障害のある子どもの特性と教育的対応

子どもは、いろいろな経験をする際に音や音声を同時に聞くことによってその意味を知り、聞きたいという気持ちが深まり、さらに聞きわかる能力が伸びることで言葉も発達していきます。こうした聴覚の発達は、ごく幼いうちから急速に始まっています。したがって、教育においては、言語獲得以前に聴覚障害が生じたのか、あるいはその後かということが、その後の成長発達を考え、適切な教育的対応を行う上で重要な意味を持ちます。その点からも、発達を促進するためには、可能な限り聴覚障害の早期の発見と、早期からの教育的対応が必要となります。

聴覚障害のある児童生徒については、聴覚を通じた情報獲得が不十分なため、言葉の発達に課題が生じます。比較的、聴力がある場合には、日常よく使われる語句は自然に理解し、話すようになることが多いですが、文の形で言葉を使うことや、抽象度の高い語句を理解できなかつたりして、学習にも影響することが少なくありません。また、音声の違いを聞き分けたり、明瞭に発音したりすることにも困難が生じます。また、他者からの声かけや話しかけが通じにくく、また自分から話しかけることに消極的になったりするため、周囲の人々との円滑なコミュニケーションが難しいことも

あります。

一般的には、聴覚障害の程度が重いほど、話し言葉によるコミュニケーションが困難になります。しかし、補聴器や人工内耳等による聴覚活用や読話（口形、表情などから話を読み取る）の能力も含めると、聴覚障害の程度と会話の能力は必ずしも比例するものではありません。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

聴覚に障害のある児童に必要な指導内容としては、

- ・ 保有する聴覚を活用すること
- ・ 音声言語（話し言葉）の受容（聞き取りおよび読話）と表出（話すこと）およびコミュニケーションに関すること
- ・ 児童の具体的な経験等に照らし合わせて、言語（語句、文、文章）の意味理解を促進し、思考へ発展させること
- ・ 読書の拡充など、言語概念の形成に関すること
- ・ 人間関係の拡充、常識の補充に関すること
- ・ 障害の自覚や心理的な諸問題に関すること
- ・ 進路に関すること

などの特別な指導内容が必要となります。また、指導内容についての手だてと同時に、指導方法上の特別な手だてが必要です。授業の中で、言語の意味理解が不十分な場合や学習内容の理解に遅れがある場合には、必要な経験を補充したり、進度を調整したり、個に応じた指導を増やしたりします。さらに、障害の状況や発達段階等に応じて、多様なコミュニケーション手段（聴覚活用、読話、発音・発語、文字、キュード・スピーチ、指文字、手話など）を適切に選択し、活用することも大切です。また、可能な限り視覚的に情報が獲得しやすいような種々の教材・教具や、コンピュータ等の情報機器を有効に活用する工夫が必要です。しかし、こうした指導内容や手だては、すべての聴覚障害のある児童生徒に一律に必要なものではなく、児童生徒の障害の状態等を的確に把握し、適切に精選することが望まれます。

第6章 自閉症またはそれに類する障害のある子どもたち

1 自閉症またはそれに類する障害とは

自閉症またはそれに類する障害には様々な状態像があり、その概念は歴史とともに変遷してきています。下記に概略を示します。

なお、自閉症・情緒障害特別支援学級において教育することが適当な場合は、自閉症またはそれに類するもののために意思疎通や対人関係の形成が困難であり、通常の学級での学習では成果を上げることができず、特別な教育内容・方法による指導を必要とする場合です。また、知的障害を併せ有する場合は、知的障害特別支援学級にお

ける教育を検討します。

2 自閉症またはそれに類する障害のある子どもの特性と教育的対応

(1) 自閉症に関わる用語について

米国精神医学会から刊行されている DSM-5（精神疾患の分類と診断・統計マニュアル第5版）が日本でも医学的診断のスタンダードとして用いられています。この中で自閉症は、広汎性発達障害という名称は使われず、限局性学習症（SLD）や注意欠如多動症（ADHD）と同じく神経発達症群の中の診断名のひとつとして分類され、自閉症スペクトラム障害／自閉スペクトラム症（Autism Spestram Disorder 略称 ASD）という用語に訳されています。これにあわせて、世界保健機関（WHO）が新たに作成した国際疾病分類第11版（ICD-11）でも、従来10版（ICD-10）で用いられていた広汎性発達障害は ASD という用語に変更されています。また、米国精神医学会刊行の DSM-4-TR（精神疾患の分類と診断・統計マニュアル第4版）まで用いられていたアスペルガー障害という用語は用いられなくなりました。

(2) 自閉スペクトラム症の特性について

DSM-5 では、ASD の診断基準として、基本的な特徴を2つの観点から記述しています。一つ目は、社会的コミュニケーションの障害です。これは、簡単に言うと他人との関係が希薄で社会的な関係を上手に作るのが苦手で、意志伝達の質的な障害、つまり言葉を適切に使用してコミュニケーションをとることが難しいという特徴です。二つ目は、「限定された興味」です。想像力の発達が十分でなく、行動や興味・活動が限定され、反復的で常同的であるということです。つまり様々な場面で想像力を駆使した遊びや活動が困難であり、個々の興味関心が狭く、特定の物や人などに強くこだわる人が多いという特徴です。

これらの基本的特徴の現れ方は、その人の年齢や発達段階、時期によって大きく変わりますが、中核的な特徴は生涯続くといわれています。

*DSM-5 では、こだわりが診断の必須項目となり、感覚過敏について記載されるようになりました。

(3) スペクトラムという考え方について

自閉スペクトラム症という名称のスペクトラムという概念は、20世紀後半に英国の小児科医ローナ・ウィングがアスペルガーの概念を報告するとともに自閉症自体のとらえ方として提唱し、近年広く知られるようになった概念です。自閉症に含まれる状態像が、知的障害を伴う重度の障害からアスペルガー障害などといった言語発達に問題のない知的に高いものまで幅広く連続し、さらに健常者との境界も不明確であることを表現したものです。

(4) 「自閉的傾向」と自閉スペクトラム症

幼児児童生徒の中には、「自閉的傾向」があると医療機関で診断される場合があります。また、学校現場では子どもの状態像から「自閉的な傾向」があるといった言葉を用いることもあります。前者において使用される「自閉的傾向」とは、ASDの診断基準を満たさない場合や、子どもの状態像がASDという概念に近い場合などが想定されます。また、後者の学校現場で使用しがちな「自閉的な傾向」という言葉だけでは、その子どもへの具体的な対応や支援を考えることはできません。より具体的な状態像を把握する必要があります。

(5) 診断名と教育的対応

診断された幼児児童生徒は、同じ診断名であっても、その困難さは一人ひとり異なります。その点について、平成19年4月1日付け「特別支援教育の推進について」（19文科初発第125号：別冊資料p10）には、「障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。また、医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること。」と述べられていることに留意が必要です。上述したようにASDという診断名は、ことばのない自閉症から知的に高い自閉症までを含みます。知的障害を有する重い自閉症と知的に高い自閉症では当然教育的ニーズは異なります。また、同じ知的に高い自閉症という診断名でも自閉性の強さや置かれた環境などによっても教育的ニーズは異なります。このことは医療におけるASDという診断名だけでは教育的ニーズを表現できないということになります。したがって診断は就学指導の際に不可欠ではなく参考程度と考えておくのがよいでしょう。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

- ・一日の学校生活の流れや日課等を理解しやすくして見通しを持たせ、児童生徒の心理的な安定を促し、固執性が目立たないように配慮しながら生活に必要な諸技能が身に付くようにしましょう。
- ・日常の生活習慣については、家庭と密に連携した指導に努めましょう。
- ・身体動作のアンバランスが見られることがあるので、動作模倣、遊具や道具を使った運動等により、自ら身体を動かそうとする意欲を育て、協応動作など運動機能の調和的な発達を図りましょう。
- ・感覚の過敏さに配慮しながら諸感覚を正しく活用することにより、目的のある行動を形成できるようにしましょう。
- ・人の話を聞く、返事やあいさつをするなど対人関係に必要な態度を形成し、人との関わりを深める基礎づくりをしましょう。

- ・友だちや教師と一緒に活動する喜びや楽しさを味わい、集団の雰囲気になれるとともに、遊びや係活動などいろいろな活動を通じて集団での役割や相手の立場が理解できるようにしましょう。
- ・聴覚理解のみに頼った指示、抽象的内容、見通しのもてないこと、変化に富む授業など苦手なことに配慮し、視覚的な情報提示、具体的内容、目標や目安をはっきりさせること、構造化された授業など、得意なことを生かしましょう。

第7章 情緒障害のある子どもたち

1 情緒障害とは

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

情緒障害の現れ方としては、自分自身が脅かされると感じるため、閉じこもるような傾向が強くなったり、適切な対人関係を形成できなかつたりする一方で、他人を攻撃したり破壊的であつたりするような行動も見られます。

情緒障害教育の対象としては、主として心理的な要因による社会生活への適応が困難である程度のもので、選択性かん黙や不登校等が考えられます。

しかし、下記に示すとおり、選択性かん黙や不登校は、他の障害や要因の2次的障害となって現れていることがあるなど、状態の的確な把握や原因の究明等がかなり困難な上、対応の仕方によっては学習の場を変えることでさらに社会生活への適応を難しくさせる場合もあるので、主たる障害が情緒障害の場合、本県では、基本的に通常の学級在籍とし、個に応じた指導方法を検討することとしています。

したがって通常の学級に在籍し、選択性かん黙については通級による指導等を行う方法を、不登校については適応指導教室や教育相談機関を利用する方法等を、児童生徒の状態に応じて検討することが望ましいといえます。

2 情緒障害のある子どもの特性および教育的対応

(1) 選択性かん黙

選択性かん黙は、単なる人見知りや羞恥心からではなく、言葉を話す機能に障害がないのに、特定の場面、例えば教室の中や決まった人物に対して話をする事ができない状態を指します。

以前は、原因は心因性であると考えられてきましたが、虐待（ネグレクトなど）やトラウマ（心的外傷）よりも、不安や緊張をより強くもちやすい抑制的な気質が大きな要因ではないかという指摘もあります。また、最近では、選択性かん黙の背景に発達障害と関連した不適応が認められる場合も多くなっています。

選択性かん黙の子どもの多くは、家庭内では家族と普通に話ができるにもかかわらず、家から一歩出た途端に、あるいは学校園に入った途端に話さなくなります。特定の子どもや先生と話ができる場合もありますが、話をしないだけでなく、行動に時間がかかったり、まったく動けなかったりする（体を固くしている）状態を伴うことがあります。また、入園、入学など新しい環境への参加をきっかけに選択性かん黙となることが多く見られます。さらに、腹痛・吐き気・おう吐・下痢・頭痛など、不安の強さを示唆する身体症状を示すことがあります。集団が苦手なため不登校となることもあります。家庭では問題なく過ごしていることが多いために対応が遅れがちとなり、不登校の長期化を招きやすい点に注意が必要です。

さらに選択性かん黙の状態が著しい場合には、知的障害や自閉症などと区別しにくいこともあります。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・心理的にリラックスできる場面を作るなど、環境に配慮しましょう。
- ・話すことを強要せず、身振りやサインによるコミュニケーションや描画、作文など、自己表現となる活動を大切にしましょう。
- ・好きなことや得意なことを見つけて自信が持てるようにかかわりましょう。
- ・話し始めても驚いたり、大げさにほめたりすることのないようにしましょう。
- ・保護者や専門機関、スクールカウンセラーと密接に連携しましょう。

（２）不登校

不登校の要因や状態像は様々ですが、保護者や関係機関と連携を図り、心理や福祉の専門家の助言または援助を得ながら、社会的自立を目指す観点から、個々の状態に応じた情報の提供や必要な支援を行うことが大切です。情緒障害教育の対象としての不登校は、心理的、情緒的理由により、本人は登校しなければならないと意識しており、登校しようとするができないという社会的不適応になっている状態であり、意図的に登校を拒否する場合は対象ではありません。

しかし、登校できなくなると実際には学校という場で学習することが困難になり、学校における特別な教育課程の編成も難しくなることから、基本的に通常の学級において個に応じた指導方法を検討します。早期に発見して状態像および要因を明らかにし、長期の不登校とならないように早期に対応することが最も大切です。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・早期に発見するためには、児童生徒が発信するサイン（無気力、保健室に頻繁に行く、遅刻、早退等）を見逃さないようにしましょう。
- ・ゆったりとした気持ちで子どもの話を聞き、子どもの興味・関心に耳をかたむけましょう。

- ・「いつも気にかけている」というメッセージを伝え続けましょう。
- ・児童生徒の支援の際には、不登校のきっかけや継続理由、学校以外の場において行っている学習活動について、家庭訪問も含めた継続的な把握が必要です。さらに、不登校児童生徒の状況によっては、休養が必要な場合があることも留意しつつ、学校以外の多様で適切な学習活動の重要性も踏まえ、個々の状況に応じた学習活動等が行われるよう支援しましょう。
- ・学級担任のみならず、教育相談担当等の他の教師が、保護者や専門機関、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等と密接に連携・分担し、学校全体で支援を行いましょ。

(3) その他の情緒障害

その他として常同行動、チックなどが著しい場合には情緒障害教育の対象となることがありますが、本県ではいずれも主たる障害である場合には、基本的に通常の学級在籍とし、個に応じた指導方法を検討することとしています。

第8章 言語障害のある子どもたち

1 言語障害とは

言語障害とは、言語情報の伝達および処理過程における様々な障害を含む広範な概念です。一般的には、言語の受容から表出に至るまでのいずれかのレベルにおいて障害がある状態で、その実態は様々です。言語は、環境から学ぶことによって発達します。そのため、特に児童生徒を取り巻く環境のあり方が言語障害の状態に大きな影響を与えます。また、一般的に、言語障害は話さなければわからないことが多いため、障害の発見や対応が遅れたり、生活や学習への影響が少ないと考えられたりしがちです。しかし、児童生徒の苦しみは周囲の予想以上に大きく、劣等感、欲求不満など情緒面に大きな影響を及ぼすこともあります。したがって、指導のためには言語機能の状態とともに、本人の内面性に係る洞察も重要となります。

言語障害には、発達的にその状態を改善・克服できたり、状態が変化していったりするものが少なくありません。そのため、言語障害が主たる障害である児童生徒の場合には、通常の学級に在籍しつつ「通級指導教室」における指導を行う形態が、言語障害の特性に応じた教育を進める上で特に適しているといえます。なお、通級による指導の対象となる言語障害は、「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成25年10月4日付け25文科初第756号：本書別冊p36）において、「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」となっています。

言語障害は、児童生徒の日常のコミュニケーション、対人関係に大きく影響します。通級指導教室や医療（言語聴覚士等による療育）での特別な指導の場面だけでなく、そうした関係機関や保護者とも十分連携しながら、在籍する学級においても日常の指導を行うなど、柔軟に指導を進めていくように工夫する必要があります。

2 言語障害のある子どもの特性および教育的対応

(1) 構音障害

構音障害とは、「さかな」を「たかな」、「たいこ」を「たいと」など、一定の音をほぼ習慣的に誤って発音する状態です。口唇、舌、歯等の構音器官の構造や機能の異常が原因となって生ずる器質的構音障害と、聴覚や構音器官などに器質的疾患がない機能的構音障害があります。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・構音器官の運動機能が十分でない場合は、必要な運動機能の向上を目指して楽しく練習できるようにしましょう。
- ・発音の正誤の違いが弁別できない場合は、特定の音を聞き分けたり指摘したりするなど、楽しく音の認知力を高めましょう。
- ・単音、単語、文章、会話とスモールステップで練習し、どのレベルなら正しく構音できるかを見極めて、できないレベルでの言い直しは求めないようにしましょう。無理な言い直しは、自信や話す意欲を失わせてしまうことがあります。

(2) 吃音

吃音とは、話したい内容は明確であり、構音器官にまひなどがなくてもかかわらず、話そうとするときに同じ音の繰り返しや（連発；た、た、たまご）、引き延ばし（伸発；たーまご）、語頭音が出にくい（難発；・・・たまご）など、流暢さに欠ける話し方をする状態を指します。現在のところ原因は不明です。話すときに身体全体を硬直させたり、身体の一部を動かすなどの随伴症状があったり、話し方を恥じて隠そうとしたりして、情緒的発達や社会性の発達に大きな影響を受けることがあります。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・吃音の状態は、本人の気持ちや周囲の接し方によって変化します。自由で気楽な雰囲気の中で話しやすい相手に話す時には、吃音を伴いながらも比較的流暢に、楽に話せるのが一般的です。状況づくりを工夫し、楽に話せる経験を増や

しましょう。

- ・前述のとおり、吃音の状態は聞き手側の態度によって変化します。保護者や関わる教師、友だち等に、必要に応じて吃音に対する正しい知識や情報を伝え、望ましい言語環境を整えましょう。
- ・難発から抜け出すには、緊張した口や身体の構えを一度解消したり語頭音を引き延ばして発語したりする方法がありますが、個々の児童生徒により状態が異なるので、本人とともに考えるようにしましょう。
- ・音読については、他者と一緒に読んだり指導者が語頭音だけ一緒に読んだりすると流暢性が得られることがあります。しかし、どの指導も流暢に話すことを目的に置くのではなく、吃音を伴いながらも言いたいことを伝えつつ、「楽に話す」方法を共に考えることに目的を置いて、流暢に話せない自分を恥じないように配慮しましょう。

(3) 言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害

話す、聞く等の言語機能の基礎的事項における発達の遅れや偏りには、聴覚障害、視覚障害、知的発達の遅れ、肢体不自由など、他の障害に起因する場合があります。このように、主たる障害に伴って生じる言語機能の基礎的事項に遅れや偏りのある児童生徒に対しては、主たる障害に対応した教育の場で適切な指導を行う必要があります。他の障害に起因せず、言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りがある児童生徒については、通級指導教室等での系統的な言語指導が必要な場合があります。○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・児童生徒の興味・関心に即して話題を共有して温かな人間関係を形成し、言語的なやりとりを活発にするようにしましょう。
- ・できる限り身近な生活の場から題材を得て指導し、実際の生活につなげられるように工夫しましょう。
- ・「お手紙ごっこ」「買い物ごっこ」の遊びや、コンピュータ等の情報機器を活用し、文字を使用することの楽しさや便利さがわかるようにしましょう。
- ・言葉と具体物や絵カード、実際の体験などを照合させて話したり書いたりする活動を通して、基礎的な言語スキルの向上を図りましょう。

第9章 発達障害のある子どもたち

1 発達障害とは

発達障害については、「「発達障害」の用語の使用について」（平成19年3月15日付け文科省文書：本書別冊 p9）により、その用語の示す範囲は発達障害者支援法の定義による、とされています。

○発達障害者支援法（平成 28 年法律第 64 号）

（定義）

第二条

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

- 2 この法律において「発達障害者」とは、発達障害がある者であって発達障害及び社会的障壁により日常生活又は社会生活に制限を受けるものをいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち 18 歳未満のものをいう。
- 3 この法律において「社会的障壁」とは、発達障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。
- 4 この法律において「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う個々の発達障害者の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう。

自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害については、本書 p8「第 6 章 自閉症またはそれに類する障害のある子どもたち」で述べましたので、下記に学習障害、注意欠陥多動性障害について述べます。

2 発達障害のある子どもの特性と教育的対応

(1) LD（学習障害）

LD（学習障害）とは、何らかの脳機能障害が原因で、学習に必要な基本的技能（聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力）の習得や使用に、年齢、知能、学習量から予測される以上の困難が生じる障害を指します。学習障害は、全般的な知的障害による学習の遅れ、視覚・聴覚など感覚器の障害、注意集中の障害、学習に対する意欲や姿勢の問題などに由来する「学習困難」とは異なります。

① 「聞く」、「話す」力の障害

言葉の発達に障害がある場合、障害の程度が軽ければ日常生活にほとんど差し支えることはありませんが、学習には支障を来すので注意が必要です。語彙の数、文法、話の流れの中での意味のとらえ方など、言語機能の様々な領域の障害が「聞く」、「話す」力の障害となっています。

② 「読む」、「書く」力の障害

文字を見て音に変えることが困難な場合（読字障害）は、音読がたどたどしく、読むことを嫌がることなどから気付かれることが多く、また、音読はすらすらできるが読解に問題が生じる場合もあります。

読み能力に障害がある場合、一般的には「書く」能力も低下します（発達性読み書き障害）。ひらがなの読み書き困難は比較的目立ちにくい一方、学習障害の中では漢字の読み書きが困難な場合が多くみられます。また、「読み」には問題がなく、文字の「書き」だけが困難な場合（書字表出障害）もあり、誤った文字を使う、書くことを嫌がるなどの形で現れることが多くみられます。

「読み」「書き」の困難さの背景には、主に音韻処理過程やその基盤にある聴覚処理能力など言語的な能力の弱さや、視覚情報を認知する「視知覚」の弱さから生じることが多いと言われていています。指導においては、困難の状況やつまづきの過程、さらにその認知的背景を明らかにすることが重要です。

③ 「算数」の力の障害

数の概念があいまいである、計算の手順が理解しにくい、算数的推論が難しいなどの障害を「算数障害」と呼びます。算数障害には、図形の認識や時間・距離などの量的把握の障害もあります。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・教育的対応への留意事項として、まず、学習上の困難さが学習障害以外の要因で起こっていないことの確認と、どの領域に困難さがあるかを検査等で実態把握することが大切です。
- ・対応は大きく分けて二つあります。一つ目は、子どもの能力、年齢、モチベーションなどを考慮した上で苦手なことをスモールステップで向上させることです。二つ目は、苦手な技能や能力を使わずに学習内容を習得できるよう工夫することで、その具体的支援については資料1：p6～を参照してください。一つ目の支援は通級指導教室や特別支援学級の弾力的運用などの場で行うことができますが、二つ目の支援は通常の学級で継続して行うことが必要です。
- ・学習障害のある子どもは、障害に気付かれないと努力不足だと叱られたり、否定的な評価を周囲から受けたりした結果、周囲への劣等感や大人への不信感を抱いてしまい、不登校や抑うつ状態に陥ることがあります。また、ADHD（注意欠陥多動性障害）等を併せ有する場合もあることに留意が必要です。

（2）ADHD（注意欠陥多動性障害）

ADHD（注意欠陥多動性障害）とは、①多動・衝動性、②不注意の二つが基本症状です。①または②、あるいはその両方がある、その症状が子どもの発達段階

にそぐわないほど程度が強いこと、7歳以前から症状があること、教室と家庭のように異なる場面でも認められることなどを満たすものを指します。広汎性発達障害や被虐待児でも同様の状態が見られますが、他の要因が考えられるものは除外となります。

多動は、じっとしていない、落ち着きなく動き回る、教室などで席を離れる、いつも体のどこかが動いている、走ってはいけない場所で走り回る、静かに遊べない、しゃべりすぎるなどの症状で、低学年で目立つことが多く、危険な行動に結び付くこともあります。多動は加齢とともに少なくなっていくます。

衝動性は、質問の途中で答えてしまう、順番が待てない、他の人の会話に口を挟むなど、抑制すべき行動を抑えることができないことで、他人に対して攻撃的という意味ではありません。

不注意は、注意を払うことが苦手でケアレスミスを繰り返す、注意集中する時間が短い（途中で考え事をしている、外からの刺激に気をとられる）、精神的努力が必要な課題を避けようとする、課題を最後までやり遂げない、話しかけても聞いていないように見える、忘れ物、紛失物が多い、段取りをたてるのが苦手などの症状です。

多動・衝動性と不注意を併せ有する混合型が最も多く、次いで不注意症状だけの不注意優勢型が多くみられます。不注意優勢型の子どもは他人に迷惑をかけることが少ないために目立たないことが多いですが、情報が入りにくいので学習や社会生活で不利が生じやすくなります。全体としては男子に多く、女子では不注意優勢型の比率が高くなっています。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・気が散りにくいように座席の位置や黒板周辺に掲示物を貼らないなどの環境調整と、ADHDの特性理解に基づく対応（具体的支援については資料1：p6～を参照）が必要です。また、服薬を行っている子どもに対しては、保護者および医療機関との連携が大切です。
- ・LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）の児童生徒については、学校教育法施行規則の一部改正により、平成18年4月より、通級による指導（本書別冊 p7）の対象となりました。しかし、LDおよびADHDの児童生徒については、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場合も多くあります。
- ・新学習指導要領では、指導方法や指導体制の工夫改善により個に応じた指導の充実を図る際に、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段や教材・教具の活用を図ることについて明記されています。コンピュータ等の情報手段を適切に活用することは、個に応じた指導の充実にも有効です。情報手段の活

用は様々ですが、例えば、大型提示装置で教師が教材等を分かりやすく示すことは、生徒の興味・関心を喚起したり、課題をとらえる上で有効です。さらに、学習者用コンピュータによってデジタル教科書やデジタル教材等を活用することにより個に応じた指導を更に充実していくことが可能です。

- 通級による指導は、通常の学級における指導のみでは障害の改善・克服に向けた指導を行うことができず、通級による指導によって一部特別な指導を受ける必要があるかどうかを十分慎重に判断して実施する必要があります。大部分の授業を通常の学級で受けつつ、通常の学級の教育課程に加えたり、一部を替えたりして実施することとなる通級による指導が効果的な指導となるように、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めることが大切です。通級児童生徒の在籍学級の担任と通級による指導の担当教員とが、随時、学習の進捗状況等について情報交換を行うとともに、通級による指導の効果が、通常の学級においても波及することを目指していくことが重要です。

第2部 特別支援学級

第1章 特別支援学級の学級編制について

1 特別支援学級に関する法令上の規定

(1) 特別支援学級の設置

特別支援学級は、学校教育法第81条第2項の規定により、障害があるため、通常の学級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、小学校および中学校において障害の種別ごとに少人数の学級を特別に編制し、対象の児童生徒に対して障害の状態に応じた適切な配慮のもとに指導を行う学級です。

○学校教育法

第81条

幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、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する。

2 小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。

一 知的障害者

二 肢体不自由者

三 身体虚弱者

四 弱視者

五 難聴者

六 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

3 前項に規定する学校においては、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特別支援学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。

○学校教育法施行規則

第137条

特別支援学級は、特別の事情がある場合を除いては、学校教育法第81条第2項各号に掲げる区分に従って置くものとする。

(2) 特別支援学級の対象

特別支援学級の対象となる児童生徒については、文部科学省が「障害のある児童生徒等に対

する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号：本書別冊 p36）によって次のとおり示しています。

学校教育法第 81 条第 2 項の規定に基づき特別支援学級を置く場合には、以下の各号に掲げる障害の種類及び程度の児童生徒のうち、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、特別支援学級において教育を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行うこと。

障害の判断に当たっては、障害のある児童生徒の教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。

（1）障害の種類及び程度

ア 知的障害者

知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のも

イ 肢体不自由者

補装具によっても歩行や筆記等日常生活における基本的な動作に軽度の困難がある程度のも

ウ 病弱者及び身体虚弱者

一 慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活の管理を必要とする程度のも

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

エ 弱視者

拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のも

オ 難聴者

補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度のも

カ 言語障害者

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、その程度が著しいもの

キ 自閉症・情緒障害者

一 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のも

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

これらの通知および学校教育法施行令第 22 条の 3（本書 p91）に規定された特別支援学校に就学させるべき障害の程度）を参考に、本県教育委員会では「障害の種類および程度の区分表」（次頁）を作成しています。

障害の種類および程度の区分表（特別支援学校および特別支援学級）

*印が特別支援学級、*印なしが特別支援学校で教育をすることが可能な障害の程度

| | |
|------------------------|--|
| A＝知的障害 | <p>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</p> <p>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のうち、社会生活への適応が著しく困難なもの</p> <p>* 3＝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</p> |
| B＝肢体不自由 | <p>4＝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</p> <p>5＝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</p> <p>* 6＝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</p> |
| C＝病弱・ 身体虚弱 | <p>7＝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</p> <p>8＝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</p> <p>* 9＝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</p> <p>* 10＝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</p> |
| D＝視覚障害 | <p>11＝両目の視力がおおむね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</p> <p>* 12＝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</p> |
| E＝聴覚障害 | <p>13＝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声を解することが不可能又は著しく困難な程度のも</p> <p>* 14＝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</p> |
| F＝自閉症・ 情緒障害 | <p>* 15＝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</p> <p>* 16＝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</p> |
| G＝言語障害 | <p>* 17＝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でその程度が著しいもの</p> <p>* 18＝吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者でその程度が著しいもの</p> <p>* 19＝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でその程度が著しいもの</p> <p>* 20＝その他* 17、* 18、* 19に準じる者でその程度が著しいもの</p> <p>※ * 17～* 20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。</p> |

(3) 県内の特別支援学級

本県では、下記の特別支援学級を設置しています。

①知的障害特別支援学級

知的機能の発達に遅れのある児童生徒のための学級です。

②肢体不自由特別支援学級

病気やけがなどのために歩行や筆記など、日常生活動作が困難な児童生徒のための学級です。

③病弱・身体虚弱特別支援学級

病弱（慢性疾患等のため継続して医療や生活規制を必要とする）や、身体虚弱（病気にかかりやすいため持続的に生活管理を必要とする）の状態にある児童生徒のための学級です。

主治医の許可を受けた児童生徒が治療を受けながら病院の中の教室で学ぶ病弱（院内）学級と、小中学校の中に教室を設置した身体虚弱学級があります。

④弱視特別支援学級

視力や視野などの視機能が十分でないため見えにくい児童生徒のための学級です。

⑤難聴特別支援学級

身の回りの音や話し言葉が聞こえにくい児童生徒のための学級です。

⑥自閉症・情緒障害特別支援学級

自閉症や情緒障害のために、通常の学級では十分に成果が発揮できない児童生徒が在籍し、基本的には通常の学級と同じ教科等を学習する学級です。

*本県では、言語障害を主たる障害とする言語障害特別支援学級の開設はありません。

特別支援学級の対象とすることが適当な児童生徒の判断にあたっては、障害の種類、程度等に
応じた適切な教育の内容および方法について教育学、医学、心理学等の専門家（教育支援委員会
等）や保護者の意見を聴いて、児童生徒にとって最もふさわしい教育を行うという視点に立ち、
総合的かつ慎重に行うことが大切です。

校内において就学指導、就学相談を行う際には、各市町における就学相談等の流れや考え方、
判断の根拠を十分理解したうえで、一担任としてではなく、組織として対応することが大切です。

また、入級後も校内委員会等で児童生徒の適応状況等を継続的に把握し、教育内容や方法を
見直したり、より適切な教育の場や卒業後の進路等についても検討したりする機会をもつこと
が必要です。

第2章 教育課程の編成について

1 カリキュラム・マネジメントに基づく教育課程

各学校においては、教育課程に基づき組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図っていく必要があります。

小学校（中学校）学習指導要領総則の項目立てについても、各学校におけるカリキュラム・マネジメントを円滑に進めていく観点から、教育課程の編成、実施、評価及び改善の手續を踏まえて、①小学校（中学校）教育の基本と教育課程の役割（第1章総則第1）、②教育課程の編成（第1章総則第2）、③教育課程の実施と学習評価（第1章総則第3）、④児童（生徒）の発達の支援（第1章総則第4）、⑤学校運営上の留意事項（第1章総則第5）、⑥道徳教育に関する配慮事項（第1章総則第6）が示されています。

各学校においては、こうした総則の全体像も含めて、教育課程に関する国や教育委員会の基準を踏まえ、カリキュラム・マネジメントに基づき、自校の教育課程の編成、実施、評価及び改善に関する課題がどこにあるのかを明確にして教職員間で共有し改善を行うことにより学校教育の質の向上を図り、カリキュラム・マネジメントの充実に努めていく必要があります。

2 教育課程の編成について

特別支援学級は、先述のとおり学校教育法第81条第2項の規定による、障害があるために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成された少人数の学級であり、小・中学校の学級の一つとして、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。しかし、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ります。そのため、特別支援学級にかかる教育課程については、特に必要がある場合は、「特別の教育課程によることができる」（学校教育法施行規則第138条）と規定されています。

今回の学習指導要領改訂では、特別支援学級の教育課程編成にかかる基本的な考え方について、下記のとおり、示されています。

小学校学習指導要領 第1章総則第4の2の(1)のイ *中学校は同様のため省略
イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。
(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、特別支援学校学習指導要領小学部・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。

(ア)では、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示された自立活動(児童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及び技能、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ことをねらいとする)を取り入れることが規定されました。自立活動については、本書p39のとおり、6つの区分27項目が設定されており、個々の児童生徒の障害の状態等の的確な把握に基づき、必要な項目を選定して取り扱うものです。よって、児童生徒一人ひとりに個別の指導計画を作成し、それとの関連に基づいて教育課程編成を行う必要があります。

(イ)では、障害の程度や学級の実態等を考慮の上、特別支援学校学習指導要領小学部・中学部学習指導要領第1章第8節「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にし、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、特別支援学校(知的障害)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が規定されています。

これらの特別の教育課程に関する規定を参考にする際には、特別支援学級は小学校または中学校の学級の一つであり、学校教育法に定める小学校または中学校の目的及び目標を達成するために、小学校または中学校学習指導要領第2章以下に示された各教科、特別の教科である道徳(以下、「道徳科」という。)、外国語活動(小学校)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っていることを踏まえる必要があります。その上で、なぜ特別の教育課程に関する規定を参考にするのか、保護者等への説明責任を果たしたり、指導の継続性を担保したりする観点から、理由を明らかにしながら教育課程編成を工夫することが大切です。

コラム

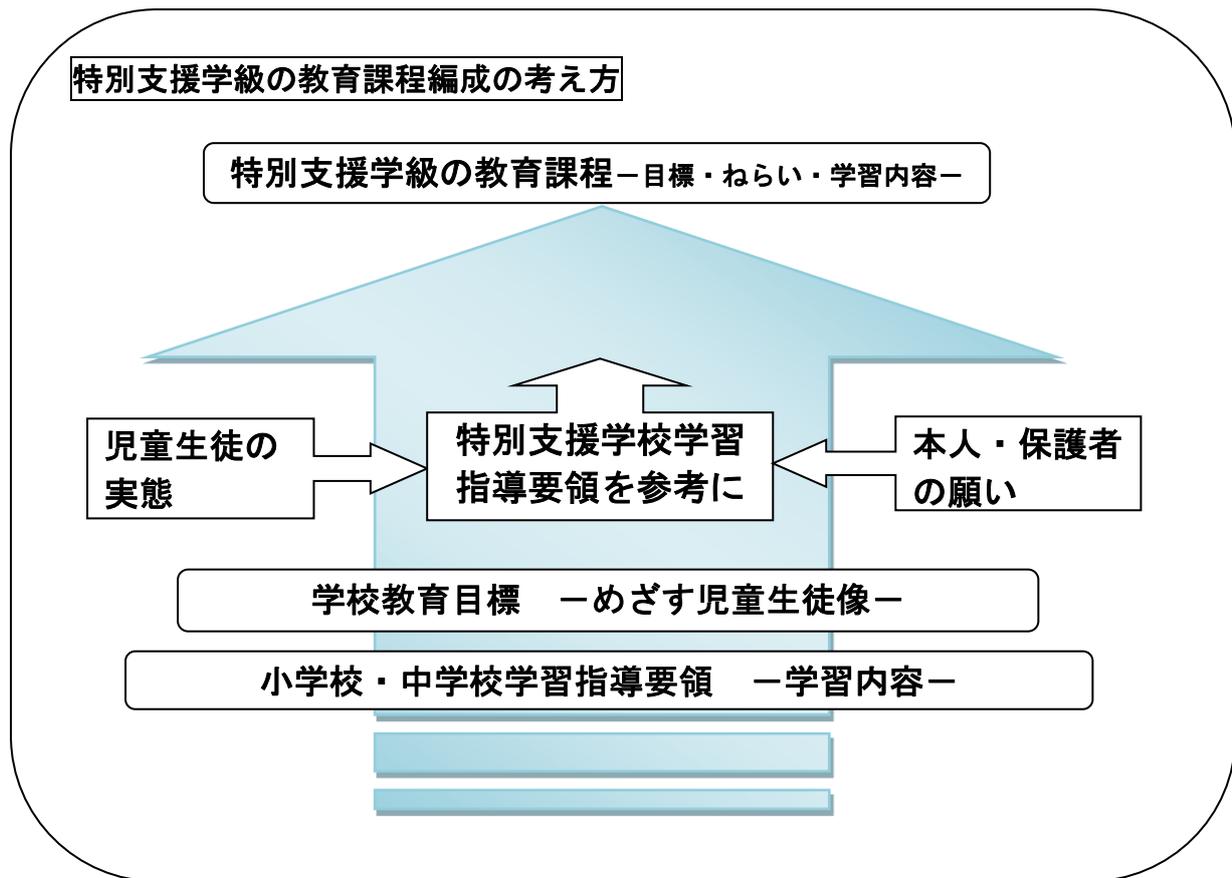
◎ 教育課程とは

教育課程に関する法令に従い、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を学年に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画です。

3 基本的な考え方

特別支援学級の教育課程は、小学校または中学校学習指導要領を原則としています。したがって、通常の学級と同じように各校の学校教育目標をふまえて編成します。では、特別支援学級の教育課程の編成に際し、通常の学級と異なる点は何でしょうか。それは、教育課程編成の際に児童生徒の実態や保護者の願いに基づき、目標やねらいを設定し、学習内容を考えることにあります。つまり、児童生徒の可能性を最大限に伸ばし、可能な限り自立し、社会参加するために、子どもの教育的ニーズに応える教育を行います。そこで、参考となるのが特別支援学校の教育課程です。

特別支援学級の教育課程編成の考え方



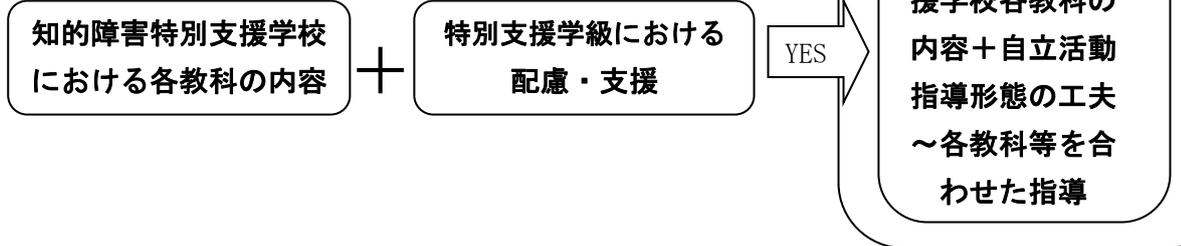
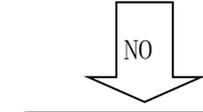
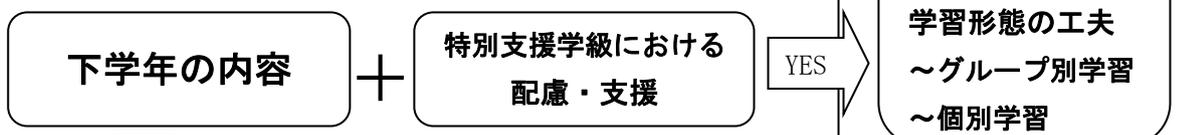
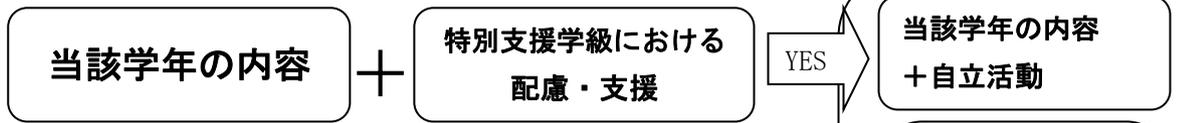
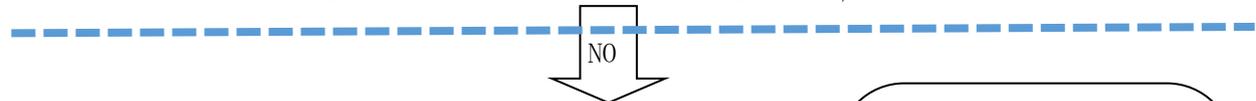
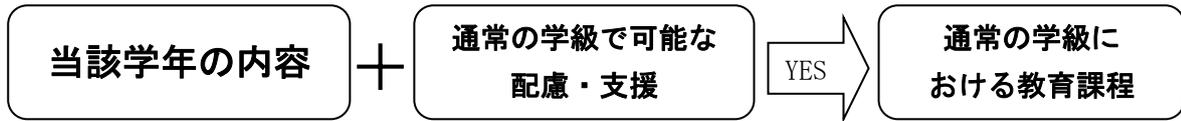
4 特別なニーズのある児童生徒に対する教育課程の編成～何を学ぶか・何ができるようになるか～

教育課程は、校長が責任者となって編成します。そして、学校組織における教育課程編成作業は、全教職員の協力のもとに行われる必要があります。特別支援学級は、小学校または中学校の学級のひとつであることから、これを適切に運営していくためには、通常の学級と同様、すべての教師の理解と協力が必要です。

(1) 教育課程の検討

特別支援学級における教育課程を編成する場合、特別支援学級で実施可能な配慮や支援によって、対象児童生徒が当該学年の内容で学習が可能かどうかを検討します。その際、自立活動の指導を念頭に検討します。当該学年の内容で学習が難しい場合は、各教科の目標・内容を、下学年の教科の目標・内容に替える、特別支援学校（知的障害）における各教科の目標・内容に替えるなど、指導内容の変更を検討します。さらに、グループ別学習や個別学習といった学習形態の工夫や、各教科等を合わせて指導を行う（知的障害）などの指導の形態の工夫を検討し、学校教育法に定める小中学校の目的および目標の達成を目指します。

特別なニーズのある児童生徒に対する教育課程の編成



特別支援学級の特別の教育課程の例

(2) 特別の教育課程で可能なこと

特別支援学級における特別の教育課程編成では、例として次のようなことが可能となります。

各教科等の内容

下学年や特別支援学校（知的障害）の各教科の目標及び内容に替えることができます。（知的障害）

授業時数

各教科・領域等の授業時数は、弾力的な取り扱いができます。ただし、総授業時数は、通常の学級の当該学年と同じです。

自立活動

特別に設けられた領域「自立活動」の指導を取り入れます。小中学校学習指導要領総則において、特別支援学級では自立活動を取り入れることが明記されています。

各教科等を合わせた指導

知的障害がある場合、領域・教科を合わせた指導ができます。

教科用図書

当該学年の教科書に代えて、他の適切な教科用図書を使用することができます。

コラム

◎「特別の教育課程」の法的根拠

「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、第50条第1項、第51条、第52条、第52条の3、第72条、第73条、第74条、第74条の3、第76条、第79条の5及び第107条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。」（学校教育法施行規則第138条）

特別の教育課程を編成する場合でも、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らないことや、学級の実態や児童生徒の障害の程度等を考慮の上、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とすることが示されています。

また、特別の教育課程を編成する場合、文部科大臣の検定を経た教科用図書を使用することが適当でない場合には、当該特別支援学級を置く学校の設置者の定めるところにより、他の適切な教科用図書を使用することもできます。（学校教育法施行規則第139条）

コラム

◎ 障害の状態等に応じた指導の工夫

各学校において、児童生徒の障害の状態等に応じた指導を充実させるとともに、個に応じた適切な教育課程編成を行うためには、特別支援学校等に対し専門的な助言又は援助を要請するなどして、計画的、組織的に取り組むことが重要です。小学校または中学校学習指導要領では下記のとおり規定されています。

小学校学習指導要領 第1章総則第4の2の(1)のア * 中学校は同様のため省略

ア 障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童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ものとする。

(3) 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

学習指導要領において、障害の状態により特に必要がある場合、特別支援学級における特別の教育課程として学級の実態や児童生徒の障害の状態等を考慮の上、特別支援学校学習指導要領小学部・中学部学習指導要領第1章第8節「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にし、各教科の目標や内容を下学年の目標に替えたり、学校教育法施行規則第132条の2を参考にし、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が規定されています。

「障害の状態により特に必要がある場合」とは、重複障害者に限らず、障害の状態により学習場面において様々なつまづきや困難が生じているため、当該学年の学習の一部又は全部が困難な状態を指すものです。特別支援学校の教育課程を参考に特別の教育課程を編成する際には、特別支援学級は小学校または中学校の学級の一つであり、学校教育法に定める小学校または中学校の目的及び目標を達成することに注意しなければなりません。このことから、各学校が主体となって弾力的な教育課程編成について、その適用の判断を行う必要があります。適用の際は、次の事項に十分留意することが大切です。

ア 知的障害のない児童生徒の場合は、通常の学級の当該学年に準ずる教育課程を基本とするため、通常の学級の教育課程との乖離に十分留意する。

イ 児童生徒一人ひとりの障害の状態等を考慮することなしに、最初から既存の教育課程の枠組みに児童生徒を当てはめて考えることは避ける。

ウ 各教科等を合わせた指導を行う場合、教育の内容と指導の形態を混同し、各教科等への意識が不十分な状態にならないように留意する。つまり、教育の内容に対する学習を行うために、最適な指導の形態を選択する。

エ 各教科等の目標及び内容の一部を取り扱わなかったり、一部又は全部を替えたりすることについては、その後の児童生徒の学習の在り方を大きく左右するため、慎重に検討する。

オ 各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間ならびに特別活動の当該学年より後の各学年の目標の系統性や内容の関連に留意する。

コラム

◎ 重複障害者とは

重複障害者とは、主たる障害以外に他の障害を併せ有する児童生徒であり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由及び病弱について、原則的には、学校教育法施行令第22条の3に規定している程度の障害を複数併せ有する者を指しています。

コラム

◎特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第1章総則第8節

「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」（抜粋）

1 児童又は生徒の障害の状態により特に必要がある場合には、次に示すところによるものとする。その際、各教科、道徳科、外国語活動及び特別活動の当該各学年より後の各学年（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においては、各教科の当該各段階より後の各段階）又は当該各学部より後の各学部の目標の系統性や内容の関連に留意しなければならない。

- (1) 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ること。
- (2) 各教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又は全部によって、替えることができること。また、道徳科の各学年の内容の一部又は全部を、当該各学年より前の学年の内容の一部又は全部によって、替えることができること。
- (3) 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に対する教育を行う特別支援学校の小学部の外国語科については、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができること。
- (4) 中学部の各教科及び道徳科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を、当該各教科に相当する小学部の各教科及び道徳科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部によって、替えることができること。
- (5) 中学部の外国語科については、小学部の外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができること。
- (6) 幼稚部教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること。

4 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、各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。

詳細は、特別支援学校学習指導要領解説総則編（小学部・中学部）第1章総則第8節「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」をご覧ください。

5 特別の教育課程の実際

(1) 知的障害のない児童生徒の場合

知的障害のない児童生徒の場合は、当該学年に準ずる教育課程を基本とすることから、通常の学級の当該学年の教育課程における各教科、道徳科、外国語活動(小学校)、特別活動、総合的な学習の時間について、もれなく時間割上に設定して指導する必要があります。また、中学校の各教科については、通常の学級に準ずる指導を行うため、教科担任制に基づき、各教科免許を有する教員が指導する必要があります。

また、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として、「自立活動」の指導を設定します。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ます。自立活動の時間に充てる授業時数は、「個々の児童生徒の障害の状態等に応じて適切に設定される必要がある」とされており、「一律に授業時数の標準としては示さず、各学校が実態に応じた適切な指導を行うことができる」ようになっています。しかし、自立活動は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても自立活動の指導と密接な関連を図って行われることが大切です。このことから、全教育活動を通じて行う自立活動の要となるよう、知的障害のない児童生徒の教育課程においては、特設した「自立活動」の時間を時間割上に位置づけて設定します。

自立活動の時間の設定のため、教科等の指導時数を減じてその時間を生み出すこととなります。その際、特定の教科等の指導時数が0とならないように設定するとともに、時数を減じた教科等については工夫して効率よく指導することが必要です。自立活動の詳細、具体的な指導内容例については、「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）」を参考にしてください。

なお、先述のとおり、障害の状態により特に必要がある場合は、特別支援学校学習指導要領小学部・中学部学習指導要領第1章第8節「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にすることができますが、知的障害のない児童生徒は通常の学級の当該学年に準ずる教育課程を基本とするため、通常の学級の教育課程との乖離に十分留意して教育課程を編成することが重要です。

(2) 知的障害のある児童生徒の場合

小・中学校の当該学年に準ずる教育課程を基本としますが、特別支援学校の学習指導要領を参考にすることができます。

ア. 各教科の目標や内容を下学年の目標や内容に替える場合

イ. 知的障害特別支援学校における各教科の内容に変更する場合

知的障害のある児童生徒の教育課程編成にあたっては、「教科別の指導」、「各教科等を合わせた指導」、「領域別の指導」の3つの指導形態を児童生徒の障害の状態や経験等に応じて適切に組み合わせることが求められます。

特別支援学校学習指導要領には、知的障害の特徴および学習上の特性等をふまえ、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、態度などを身につけることを重視した、各教科等の目標と内容等が示されています。

知的障害特別支援学校小学部は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳科、特別活動並びに自立活動で構成され、外国語活動については児童や学校の実態を考慮して必要に応じて設けることができます(特別支援学校小学部(知的障害)の外国語活動は小学部3～6学年までの児童対象)。各教科は小学部6年間を見通して計画的に指導することになっており、各教科の内容は、学年別に示さず、3段階で示されています。

中学部は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科、道徳科、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動で構成され、外国語科については生徒や学校の実態を考慮して必要に応じて設けることができます。このほか、その他の特に必要な教科を学校の判断により選択教科として設けることができます。各教科は中学部3年間を見通して計画的に指導することになっており、各教科の内容は、学年別に示さず、2段階で示されています。

各教科等の詳細、具体的な指導内容例については、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領等を参考にしてください。

コラム

◎特別支援学校の教育課程

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、障害に基づく生活上又は学習上の困難を改善・克服するために「自立活動」という特別の指導領域が設けられています。また、児童生徒の状態等に応じた弾力的な教育課程が編成できるようになっています。なお、特別支援学校学習指導要領については、知的障害の特徴や学習上の特性などをふまえた独自の教科及びその目標や内容が示されています。

コラム

◎特別支援学校(知的障害)の「生活」と小学校の「生活」

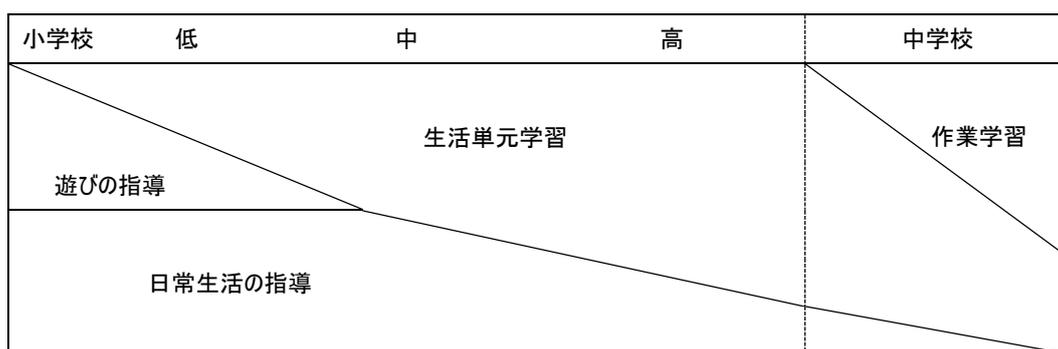
特別支援学校(知的障害)小学部の「生活」は、小学校1、2年生の「生活」と同じ教科名ですが、内容は大きく異なります。特別支援学校(知的障害)小学部の「生活」の具体的な内容は、「基本的な生活習慣」「安全」「日課・予定」「遊び」「人との関わり」「役割」「手伝い・仕事」「金銭の扱い」「きまり」「社会の仕組みと公共施設」「生命・自然」「ものの仕組みと働き」の12の観点から構成されています。

ウ. 各教科等を合わせて指導を行う場合－指導の形態を工夫する－

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では、児童生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるために、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動および自立活動(以下、「各教科等」という。)を合わせて指導を行う場合と、各教科等それぞれの時間を設けて指導を行う場合があります。特別支援学校において各教科等を合わせて指導を行う場合とは、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または全部を合わせて

指導を行うことです。知的障害のある児童生徒の学習上の特性等をふまえ、特別支援学校においては、この各教科等を合わせて指導を行うことが効果的であることから、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして実践されています。特別支援学級に在籍する知的障害のある児童生徒についても、特に必要な場合は、特別支援学校の教育課程を参考に、各教科等を合わせて指導を行うことができます。

これらを教育課程に取り入れるには、それぞれの特徴を知り、個に応じて適切に編成することが大切です。各指導形態の年次的な活用の例を示します。



日常生活の指導

「児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に指導するもの」です。日常生活の指導は、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で基本的な内容です。日常生活の指導は各教科等を合わせた指導の中でも最も基礎的なものですが、この指導を通じて学校における児童生徒の生活を教育的に援助することが大切です。

この指導の形態は、児童生徒が自立し、社会参加を図る上で極めて重要です。また、より望ましい社会人の育成という視点からも大切にする必要があります。

指導にあたっては、以下のような点を考慮することが重要です。

- ・日常生活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行うものであること。
- ・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、繰り返しながら発展的に取り扱うようにすること。
- ・できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な援助を行うとともに、目標を達成していくために、段階的な指導ができるものであること。
- ・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。

次に、日常生活の指導の場、機会および指導内容について例を挙げます。

| 場・機会 | 指 導 の 内 容 |
|-------|---|
| 登 校 | あいさつ、靴の履き替え、靴の整理、持ち物の整理、交通機関の利用、交通安全、雨具の取扱い、時刻の理解など |
| 始 業 前 | 着替え、用便、宿題等の提出、係活動、自由遊びなど |
| 朝 の 会 | 体操、ランニング、朝の歌、出欠や健康調べ、予定確認など |
| 給 食 | 手洗い、うがい、身じたく、給食の運搬、配膳、食事のあいさつ、食事作法、片付け、歯みがきなど |
| 清 掃 | 身じたく、机等の移動、掃き掃除、ぞうきんがけ、掃除機の使用、用具の後始末、手洗いなど |
| 帰りの会 | 着替え、持ち物の整理、用便、日誌等の記入、今日の反省、明日の予定、戸締まり、帰りのあいさつなど |
| 下 校 | 靴の履き替え、雨具の用意、交通安全、交通機関の利用など |
| そ の 他 | 時計やカレンダー、生理の始末、ロッカーや机の整理など |

遊びの指導

「主に小学部段階において、遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくもの」です。遊びの指導では、生活科の内容をはじめ、体育科など各教科等にかかわる広範囲の内容が扱われます。遊びの指導では、子どもの発達を促す重要な活動として考えられるので、小学校低学年から中学年の教育課程に位置づけて取り組まれることがあります。具体的には、場や遊具等が限定されることなく、児童が比較的自由に取り組むもの（自由遊び）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て活動するといった比較的制約性が高い遊び（設定遊び）まで、連続的に設定されます。遊びの指導の成果が各教科別の指導等の成果と相互につながることを意識して設定します。

遊びの指導にあたっては次のような点に留意することが大切です。

- ・児童が積極的に遊ぼうとする環境を設定すること。
- ・教師と児童、児童同士のかかわりを促すことができるよう、場の設定、教師の対応、遊具等を工夫すること。
- ・身体活動が活発に展開できる遊びを多く取り入れるようにすること。
- ・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。
- ・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て、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと。

生活単元学習

生活単元学習は、各教科等を合わせた指導の代表的な形態です。「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・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生活的な目標や課題に沿って組織されることが大切です。単元を構成する際には、学習活動への意欲の高まりが、授業開始時および単元開始時から、展開、そして終末時に向かって高まっていくように、単元計画を立てることが大切です。具体的には、実際の生活に合わせた内容を取り上げ、生活体験や経験を増やすように、日常生活のほか、季節や学校行事などを意識した取り組みが展開されます。学校行事に関連付けて実施する際には、学校行事を行う意義を明確にし、学校行事の目標を達成しつつ、生活単元学習における目標も達成できる単元構成や展開であることが大切です。

生活単元学習について、以下に例を挙げます。

○遊びで単元を構成する生活単元学習

児童生徒が好む遊びは何か、学級のみならず、どの子も楽しめる遊びは何か、活動の広がりや高まりが期待できる遊びは何かなどを見極めて適切な遊びを単元化します。その上で、数時間から数十時間の遊びが発展的に展開するように、遊びの内容をふくらませ、変化をもたせた取組をしていきます。

単元例 「水遊びをしよう」「砂場で遊ぼう」「乗り物遊びをしよう」「竹を使った遊びをしよう」

○つくる作品を中心に単元を構成する生活単元学習

児童生徒が自らの手で対象物とかかわってものを作る活動は、児童生徒自身の興味・関心をそそるものであり、教師にとっても遊びの発展として自然に取り組むことができる活動です。

働く活動へ発展させる見通しで活動することができ、児童生徒の学校生活を自らの手で作り上げ、その成果もよくわかり、大きな成就感を得ることができます。楽しんで取り組み、実際的な生活とかかわりのある活動として組織し、単元化します。

単元例 「おやつを作って食べよう」「アスレチックを作ろう」「給食のない日に食事を作ろう」「農園を作ろう」

○学級や学校の行事を軸にした活動で単元を構成する生活単元学習

学級や学校の行事は、在学中に繰り返し経験することが多いので、児童生徒にとってなじみ深く、見通しが持ちやすい活動が多くあることに着目し、行事を単元化します。しかし、すべての行事を単元化するのではなく、精選することが大切です。単元化する行事は、児童生徒の生活意識と深く結びつき、児童生徒が興味を持って取り組める活動が豊富に含まれていることが大切です。

単元例 「合宿に参加しよう」「運動会に力いっぱい参加しよう」「〇〇さんの誕生会をしよう」「お別れ会をしよう」

○働くことにつながる活動で単元を構成する生活単元学習

小学校において、中学校で行う「作業学習」への移行を見通して働く活動を中心に単元を構成します。単なる楽しい活動でなく、ある程度忍耐を必要とする活動、忍耐の中でも意欲的に取り組める活動、職場の実情や生産・流通機構などについて知ることができる活動等で構成します。

単元例 「わたしたちのバザールを成功させよう」「職場見学会に行こう」

作業学習

「作業活動を学習活動の中心にしながら、生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会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、単に職業・家庭科の内容だけではなく、各教科等の広範囲の内容が扱われます。特別支援学校（知的障害）の中学部や高等部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、セメント加工、印刷、調理、食品加工、クリーニングなどのほか、販売、清掃、接客なども含み多種多様です。これらを参考に、例えば技術・家庭科や美術科などの内容を取り入れながら、園芸栽培や紙工芸、木工芸といった作業活動を、生徒の実態に応じて作業工程を整理して展開することが考えられます。中学校では、生徒が働いている自己の将来像を肯定的にイメージできるようにするなど、進路指導と関連付けて取り組むことが大切です。作業種の選定にあたっては、以下の点を考慮する必要があります。

- ・生徒にとって教育的価値の高い作業活動等を含み、活動に取り組む喜びや完成の達成感が味わえること。
- ・地域性に立脚した特色をもつとともに、原料・材料が入手しやすく、永続性のある作業種を選定すること。
- ・生徒の実態に応じた段階的な指導ができるものであること。
- ・知的障害の状態等が多様な生徒が、共同で取り組める作業活動を含んでいること。
- ・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、実習期間などに適切な配慮がなされていること。
- ・作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れが理解されやすいものであること。

生徒が見通しをもって働くという習慣を身につけるために、週時程表の同じ時間帯に作業学習を配置したり、準備から後始末まで余裕をもって取り組めるように2～3時間続けて時間を設定したりするなど、長時間働くことができるようにする前に、短くても毎日働くことを習慣化することが大切です。また、将来の就労につながる現実的な学習となるよう、地域の特別支援学校の助言を得たり、関係機関等との密接な連携を図ったりすることも大切です。

なお、特別支援学校中学部の職業・家庭科を取り入れて教育課程を編成し、「産業現場等における実習」（一般に「現場実習」や「職場実習」とも呼ばれている。）を他の教科等と合わせて実施する場合は、作業学習として位置付けられます。その場合、「産業現場等における実習」については、現実的な条件下で、生徒の職業適性等を明らかにし、職業生活ないしは社会生活への適応性を養うことを意図して実施するとともに、各教科等の広範な内容が包含されていることに留意して実施する必要があります。「産業現場等における実習」は企業等の協力を

前提にしたものであり、実施にあたっては、保護者、事業所およびハローワーク（公共職業安定所）などの関係機関等との密接な連携を図り、綿密な計画を立てることが大切です。また、実習中の教師の巡回指導についても併せて適切に計画する必要があります。

コラム

◎知的障害のある児童生徒の学習上の特性

学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが挙げられます。また、実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際の・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的であるとされています。

さらに、教材・教具や補助用具を含めた学習環境の効果的な設定をはじめとして、児童生徒へのかかわり方の一貫性や継続性の確保、在籍する児童生徒に関する周囲の理解などの環境条件も整え、知的障害のある児童生徒の学習活動への主体的な参加や経験の拡大を促していくことも大切です。

エ. 編成の手順

実態を的確に把握する

特別支援学級は、障害のある子どもたちを対象としていることから、柔軟な教育課程の編成ができます。そのために、児童生徒の実態を丁寧に把握します。個別の教育支援計画、個別の指導計画の実態の欄に記載される内容を活用することも考えられます。

指導内容の選定と組織

○一人ひとりの教育目標を達成するためには、どのような指導内容が必要であるのかを明らかにします。

- ・学年相当の学習が可能であるかと予想される教科と困難であると予想される教科は何か。
- ・交流及び共同学習を行うことが可能または望ましいと予想される教科は何か。
- ・下学年の指導内容の適用が望ましい内容は何か。
- ・着替え、食事、排泄等、身辺処理の状況はどうか。

○各教科等の指導内容を考えます。

- ・各教科等の指導内容については、小中学校学習指導要領および各教科の解説、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領および解説で示されています。

○各教科間の指導内容相互の関連を図り、指導内容を明確にします。

○発展的、系統的な指導ができるように指導内容を配列し、組織します。

○合科的、関連的な指導について配慮します。各教科等を合わせて行う指導（知的障害のある場合）が適切かどうか検討します。

さらに、学級の状況（在籍人数や在籍学年の幅等）を考慮して、指導内容を組織します。

コラム

◎実態把握は、以下の点において行います。

- ・障害の状態、発達や経験の程度、興味関心、生活や学習環境など、一人ひとりの状況、特性を十分に把握します。
- ・学習状況を把握します。
- ・身辺処理等の生活の様子やコミュニケーション能力、対人関係、運動能力等、実態を多面的に捉え、子どもの姿が明確になるように整理します。
- ・保護者、養護教諭、交流学級の担任等から情報を集め、担任だけの限定された実態把握ではなく、よりの確な実態把握となるようにします。

授業時数の配当

特別支援学級の授業時数は、小中学校の当該学年における年間総授業時数に準ずることになります。「各教科等を合わせた指導」や、各教科、道徳科、外国語活動(小学校)、特別活動および自立活動の時間について、小中学校学習指導要領に定められた当該学年の標準時間数を基本にして、児童生徒の実態を考慮し、指導の効果が高められるように適切に授業時数を配当します。

時間割の作成

地域や学校、子どもの実態、各教科等や学習活動の特質等に応じて、時間割を弾力的に編成します。

6 「自立活動」の指導

自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服することを目的とした、特別支援学校学習指導要領に示されている指導領域で、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心として、学校の教育活動全体を通じて行うものです。知的障害のない児童生徒の教育課程においては、前述のとおり、全教育活動を通じて行う自立活動の要となるよう、特設した「自立活動」の時間を時間割に位置づけて設定することとしています。しかし、知的障害のある児童生徒の教育課程においては、知的障害の状態等に即した指導を進めるために、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動および自立活動等を合わせて指導を行うことがあるため、必要に応じて、時間割上に特設の自立活動の時間を設定します。ただし、小中学校学習指導要領総則 第4 児童生徒の発達の支援において、「2-(1)イ(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。」と明記されていることから、時間割上、特設の自立活動の時間を設けない場合も、自立活動の指導は行う必要があることに留意してください。

自立活動の指導の内容は、特別支援学校学習指導要領に6区分27項目に分類・整理して示されています。自立活動は、示された内容の全てを取り扱うのではなく、個々の児童生徒の障害の状態や発達の程度等に応じて、実態から導かれる指導目標を達成するために必要な項目を選定し、それらを相互に関連づけて指導を行います。自立活動の時間に充てる授業時数は、「個々の児童生徒の障害の状態等に応じて適切に設定される必要がある」とされており、「一律に授業時数の標準としては示さず、各学校が実態に応じた適切な指導を行うことができる」ようになっています。

自立活動の詳細、具体的な指導内容例については、「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）を参考にしてください。

コラム

◎自立活動の目標

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第7章）

コラム

◎特別支援学級や通級による指導を受ける児童生徒における個別の教育支援計画と個別の指導計画

小学校または中学校学習指導要領総則において、「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。」と明記され、必ず作成することになっています。教育課程編成に際しては、当然ながら、これらとの相互関連を図ることが必要です。

「自立活動」の内容 ～6区分27項目～

1 健康の保持

- (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事
- (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事
- (3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事
- (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事
- (5) 健康状態の維持・改善に関する事

2 心理的な安定

- (1) 情緒の安定に関する事
- (2) 状況の理解と変化への対応に関する事
- (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事

3 人間関係の形成

- (1) 他者とのかかわりの基礎に関する事
- (2) 他者の意図や感情の理解に関する事
- (3) 自己の理解と行動の調整に関する事
- (4) 集団への参加の基礎に関する事

4 環境の把握

- (1) 保有する感覚の活用に関する事
- (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事
- (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事
- (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事
- (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事

5 身体の動き

- (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事
- (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事
- (3) 日常生活に必要な基本動作に関する事
- (4) 身体の移動能力に関する事
- (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事

6 コミュニケーション

- (1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事
- (2) 言語の受容と表出に関する事
- (3) 言語の形成と活用に関する事
- (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事
- (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事

知的障害のある児童生徒の場合、全般的な知的発達や適応行動の状態とは別に、言語・運動・情緒・行動等の特定の分野に顕著な遅れや要配慮事項が随伴してみられることがあります。その場合は、知的発達の遅れそのものへの対応は各教科等で行いつつ、随伴する種々の困難の改善を図るため、自立活動の指導を効果的に行う必要があります。

例えば、日常生活の指導「歯磨きをしよう」という指導内容において、歯ブラシを持つ、固定する、適切に動かす等が困難な場合、こうした要素的、技術的な課題の解決を図るために自立活動の指導が必要になります。このように、指導計画の作成にあたっては、学習上また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、態度面を自立活動の時間で培いつつ、各教科等の指導と密接に関連を保つようにするなど、計画的で組織的な指導が大切です。

自立活動は、後述する「通級による指導」でも指導内容の中心となります。また、在籍する学級を問わず、教育上特別の支援を必要とする子どもに対しては、障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うことが学校教育法等で規定されていますから、通常の学級においても特別な支援を要する幼児児童生徒への指導については、自立活動の指導内容等を参考にすることができます。詳細については、『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編』（平成30年3月文部科学省）を参照してください。

7 特別支援学級の授業時数等

特別支援学級の授業時数は、小・中学校各学年における年間総授業時数に準ずることになります。そのため、在籍児童が小学校1年生と6年生の場合、週時程表が異なるので下校時間も異なることになります。

「各教科等を合わせた指導」「教科別の指導」「道徳科」「領域別の指導（外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動、自立活動）」のそれぞれについて小・中学校学習指導要領に定められた該当学年の標準時間数を基本に、児童生徒の実態等に応じて指導の効果が高められるよう適切に時間配当します。

1単位時間は小学校で45分、中学校で50分が基本となりますが、弾力的に運用できることになっています。児童生徒の集中の程度により、短い区切りを多くとったり、生活単元学習や作業学習、総合的な学習の時間などは2～3単位時間分続けて行ったりするなど、様々な工夫が望まれます。

なお、本県における特別支援学級に在籍する児童生徒の授業時数については、特別な教育課程を編成する必要があるという視点から、年度当初は小・中学校各学年における年間総授業時数のうち2分の1以上を、在籍する特別支援学級で受けることとしています。また、特別支援学級担任は、週あたりの持ち時数のうち、担任する自学級の児童生徒に特別支援学級において「直接指導する時数」と、自学級の児童生徒に付き添い、交流学級等において個に応じた指導を行う「複数指導する時数」を合わせ、2分の1以上を自学級の児童生徒の指導にあたることとしています。ただし、特別支援学級退級を検討している児童生徒について、通常の学級の教育課程との連続性を考慮する中で交流及び共同学習の内容や時間配当の見直しは大切です。このように特に必要がある場合は、個別の指導計画等を活用し適切な合理的配慮を実施しながら各校で検討し、学校の設置者である市町教育委員会と相談しながら児童生徒の実態に応じて弾力的な

対応を行い、指導の効果を高められるよう適切に時間配当することは可能です。

8 教科用図書

(1) 特別支援学級における教科用図書の取扱い

特別の教育課程を編成している特別支援学級の児童生徒について、文部科学大臣の検定を経た教科用図書（「検定済教科書」という。）を使用することが適当でない場合には、学校の設置者の定めるところにより、他の適切な教科用図書を使用することができることになっています（学校教育法附則第9条第1項、学校教育法施行規則第139条）。したがって、児童生徒の実態に応じて、下記の中から採択することになります。

①当該学年の検定済教科書を採択する。

②当該学年より下の学年の検定済教科書を採択する。

※採択地区内と同一のものを採択する。

③文部科学省著作教科書を採択する。

※文部科学省が著作の名義を有する教科用図書（「著作教科書」という。）で、視覚障害特別支援学校用（点字版）、聴覚障害特別支援学校用（言語指導等）、知的障害特別支援学校用（☆印本）があります。

※知的障害特別支援学校用（☆印本）については、国語、算数・数学、音楽のみです。☆～☆☆が小学部、☆☆☆☆が中学部用で、採択の場合は☆の少ないものの後に☆の多いものを採択することとなっています。

④上記までの中で適当なものがない場合には、一般図書を学校教育法附則第9条第1項の規定による教科用図書として採択する。

※一般図書の使用にあたっては、下学年用検定済教科書（中学校の場合は小学校検定済教科書も含む）、著作教科書の使用を十分考慮すること。また、一般図書の採択にあたっては採択地区ごとの十分な調査研究を経て、児童生徒用の教科の主たる教材としての内容を備えた教育上適切なものを採択する必要があります。したがって、教師用の図書、特定の題材もしくは一部の分野しか取り扱っていない図書等は適切でないことに留意してください。

(2) 拡大教科書等について

拡大教科書とは、文部科学省の検定を経た教科書の文字や図形を拡大して複製したもので、視覚障害のある児童生徒が、その障害の状態に応じて使用する教科書です。この拡大教科書は、これまでも特別支援学校や特別支援学級において、一般図書として無償給与されてきました。

平成16年度からは通常の学級に在籍する視覚障害のある児童生徒にも、必要に応じて無償給与されるようになりました。また、「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」（平成20年6月）により、障害のある児童生徒のための教科用特定図書等の発行の促進を図るとともに、その使用の支援について、必要な措置を講ずること等により、教科用特定図書等の普及の促進等を図ることが明記されています。なお、ここでいう「教科用特定図書等」とは、先述した拡大教科書、点字により検定済教科書等を複製した図書、その他障害のある児童生徒の学習のために作成した教材であって検定済教科書に代えて使用し得るも

の（音声教材等）とされています。

音声教材とは、発達障害等により、通常の検定教科書で 사용되는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す。パソコンやタブレット等の機器を活用して学習を進めることができます。文部科学省から委託を受けたボランティア団体等が製作し、読み書きが困難な児童生徒に無償で提供されています。

（3）学習者用デジタル教科書について

文部科学省において、学校教育法等の一部を改正する法律（平成30年法律第39号）等が平成31年4月1日から施行され、学習者用デジタル教科書が制度化されました。学習者用デジタル教科書を実際使用にあたり参考となるよう、その効果的な活用の在り方や導入に当たっての留意点等についてまとめた「学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン」（本書別冊 p69）が策定されました。

①学習者用デジタル教科書に関する法令改正の概要

紙の教科書は、各教科の学習における主たる教材として、基礎的・基本的な教育内容の履修を保障するものであり、法令上、他の教材とは異なる以下のような位置付けを有しています。

- ・各学校において使用しなければならないこと。
- ・文部科学大臣による検定を経る必要があること。
- ・義務教育段階においては児童生徒に対して無償で給与されること。
- ・国から教科書発行者に対して、発行の指示、定価の認可等が行われること。
- ・著作・編集等に当たって、著作権の権利制限が認められていること。

今般の学校教育法等の一部改正等においては、学習者用デジタル教科書を制度化するための規定が整備されましたが、上記のような紙の教科書の位置付けに変更はなく、これまでどおり、紙の教科書は学校教育において重要な役割を果たしていくものです。

学習者用デジタル教科書の制度化にあたっては、学校における教科書および教材の使用について規定する学校教育法第34条等の一部が改正され、新学習指導要領を踏まえた「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善や、障害等により教科書を使用して学習することが困難な児童生徒の学習上の支援のため、一定の基準の下で、必要に応じ、紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用することができることとなります。

②学習者用デジタル教科書の定義

学習者用デジタル教科書は、紙の教科書と同一の内容がデジタル化された教材であり、教科書発行者が作成するものです。このため、動画・音声やアニメーション等のコンテンツは、学習者用デジタル教科書に該当せず、これまでの学習者用デジタル教材と同様に、学校教育法第34条第4項に規定する教材（補助教材）ですが、学習者用デジタル教科書とその他の学習者用デジタル教材を一体的に活用し、児童生徒の学習の充実を図ることも想定されます。

当ガイドラインの概要については、本書別冊 p68 に掲載しておりますのでご確認ください。

コラム

◎学習者用デジタル教科書の制度化に関する法令の概要（文部科学省）

1 学校教育法等の一部を改正する法律（平成 30 年法律第 39 号）

○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）がある場合には、文部科学大臣の定めるところにより、児童生徒の教育の充実を図るため必要があると認められる教育課程の一部において、紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用できる。

○視覚障害、発達障害その他の文部科学大臣の定める事由により紙の教科書を使用して学習することが困難な児童生徒の学習上の困難を低減させる必要がある場合には、文部科学大臣の定めるところにより、教育課程の全部においても、紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用できる。

2 学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成 30 年文部科学省令第 35 号）

(1) 学習者用デジタル教科書の要件：紙の教科書の発行者が、紙の教科書の内容を全て記録（ただし、デジタル化に伴い必要となる変更は可能）

(2) 学習者用を使用する際の基準は告示において定める。

(3) 教育課程の全部においても紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用できる事由：視覚障害や発達障害等の障害、日本語に通じないこと、これらに準ずるもの

3 学校教育法第 34 条第 2 項に規定する教材の使用について定める件（平成 30 年文部科学省告示第 237 号）

(1) 教育の充実を図るため、紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用する際の基準：

①紙の教科書と学習者用デジタル教科書を適切に組み合わせ、紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用する授業は、各教科等の授業時数の 2 分の 1 に満たないこと。

* 学習者用デジタル教科書の導入は段階的に進めるため、まずは紙の教科書を主として用いる。

②児童生徒がそれぞれ紙の教科書を使用できるようにしておくこと。

③児童生徒がそれぞれのコンピュータにおいて学習者用デジタル教科書を使用すること。

④採光・照明等に関し児童生徒の健康保護の観点から適切な配慮がなされていること。

⑤コンピュータ等の故障により学習に支障が生じないよう適切な配慮がなされていること。

⑥学習者用デジタル教科を使用した指導方法の効果を把握し、その改善に努めること。

(2) 児童生徒の学習上の困難を低減させるため紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用する際の基準（(1)の基準に加え）：

①障害等の事由に応じた適切な配慮がなされていること。

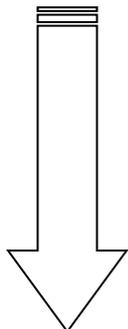
②紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用する授業が、各教科等の授業時数の 2 分の 1 以上となる場合には、児童生徒の学習及び健康の状況の把握に特に意を用いること。

施行期日：平成 31 年 4 月 1 日

《小学校特別支援学級の教育課程の編成・実施・評価のポイント》

基本として・・・

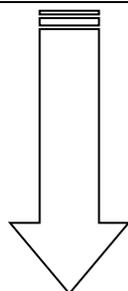
各教科・道徳科・外国語活動・特別活動・総合的な学習の時間によって編成する



- ・小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語の各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成するものとする。(学校教育法施行規則第50条)
- ・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わなければならない。(小学校指導要領総則第2-3(1)ア)

特別の教育課程編成

一人ひとりの障害の状況や発達段階に応じて適切な教育課程を編成する



- ・児童が心身の状況によって履修することが困難な各教科は、その児童の心身の状況に適合するように課さなければならない。(学校教育法施行規則第54条)
 - ・特別支援学級に係る教育課程は、特に必要がある場合は、特別の教育課程によることができる。(学校教育法施行規則第138条)
- 特別支援学校学習指導要領を参考

個に応じた教育課程編成

知的障害のない場合

- ・当該学年の通常の学級に準じた各教科、道徳科、外国語活動、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動により編成する。(障害の状態により特に必要がある場合は、通常の学級に準ずる教育課程との乖離に十分留意し「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にすることができる。)

知的障害のある場合

- ・各教科、道徳科、外国語活動、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動により編成することを基本に、障害の状態により特に必要がある場合は、各教科、道徳科、外国語活動、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授業を行うことや、「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を適用することができる。

◎重複障害者等に関する教育課程の取扱い（特別支援学校学習指導要領第1章総則第8節）より

※各教科の目標及び内容を下学年又は特別支援学校(知的障害)の各教科の目標及び内容に替える場合、教科の名称ままで替えることはできないことに留意する。

- ①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る。

例) 弱視：「体育」の内容のうちバスケットボール等の学習

難聴：「理科」の内容のうち音に関する学習

肢体不自由：「体育」の内容のうち器械運動等の学習・・・等、一部困難又は不可能な場合

- ②各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、下学年の目標及び内容に替えることができる。また、道徳科の各学年の内容の一部又は全部を、下学年の内容に替えることができる。

- ③外国語科については、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。(外国語活動は教科ではないことから、全部を替えることはできない。)
- ④各教科、道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の一部又は全部を合わせて授業を行うことができる。(日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習として)
- ⑤特別支援学校(知的障害)小学部の各教科(生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育)に替えることができる。(小学校の社会、理科、家庭に相当する教科は、「生活」)
- ⑥特別支援学校幼稚部教育要領の各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができる。
- ⑦重複障害者の場合

[原則は学教法施行令第 22 条の 3 に規定する程度の障害(=特別支援学校が望ましい程度の障害)を複数併せ有する者を指すが、指導上の必要性があれば言語障害、自閉症、情緒障害等を併せ有する場合も含め考えてもよい]

- ・知的障害を併せ有する場合、各教科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を、当該各教科に相当する特別支援学校(知的障害)の各教科の目標及び内容に替えることができる。また、外国語活動の目標及び内容の一部又は全部を特別支援学校(知的障害)の外国語活動(小3～6学年対象)に替えることができる。この場合、外国語科及び総合的な学習の時間を設けないことができる。
- ・重複障害者のうち、特に必要がある場合は、各教科、道徳科、外国語活動もしくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動もしくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。(道徳科、特別活動は全部を替えることはできない。)

個に応じた指導の充実～時間割の編成

- ・障害の状態により、特に必要がある場合には、年間総授業時数の確保を前提に授業時間の弾力的運用を行うことができる。(例：45分を15分×3として運用する等)
- ・通常の学級との交流及び共同学習の教科等を計画的、組織的に設定する。(本県では年間総授業時数の1/2未満)
- ・個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成し、それらと教育課程編成を密接に関連づけ、適切な指導体制や学習環境の工夫を行う。
- ・各教科等を合わせた指導を行う場合も、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定する。

教科書の適切な使用

- ・当該学年の検定済教科書、下学年用検定済教科書、著作教科書、学校教育法附則第9条第1項の規定による一般図書で、採択地区ごとに採択した教科書の中から、教育課程に応じて教科の主たる教材として教育目標の達成上適切な図書を使用する。
- ・一般図書の使用にあたっては、下学年用検定済教科書または著作教科書の使用を十分考慮した上で判断する。
- ・児童の実態から教育の充実を図るために必要があると認められる教育課程の一部において、紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用することができる。(本書 p43、本書別冊 p67 参照)

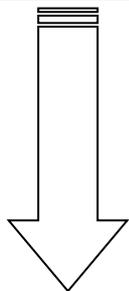
個に応じた評価

- ・目標に準拠した評価において児童の学習の到達度等を適切に評価し、次の課題を明確化する。

- ・指導と評価の一体化の観点から指導改善、教育課程改善のための評価を行い、目標、指導内容・方法、指導体制、交流及び共同学習等の見直しを行う。
- ・各教科等を合わせた指導を行った場合も、原則として各教科等に分けて評価を行う。

《中学校特別支援学級の教育課程の編成・実施・評価のポイント》

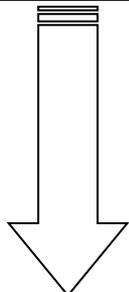
基本として・・・



各教科・道徳科・特別活動・総合的な学習の時間によって編成する

- ・中学校の教育課程は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語の各教科、道徳科、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成するものとする。(学校教育法施行規則第72条)
- ・各教科、道徳科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わなければならない。
(中学校指導要領総則第2-3(1)ア)

特別の教育課程編成



一人ひとりの障害の状況や発達段階に応じて適切な教育課程を編成する

- ・生徒が心身の状況によって履修することが困難な各教科は、その生徒の心身の状況に適合するように課さなければならない。
(学校教育法施行規則第79条において準用する第54条)
 - ・特別支援学級に係る教育課程は、特に必要がある場合は、特別の教育課程によることができる。(学校教育法施行規則第138条)
- 特別支援学校学習指導要領を参考

個に応じた教育課程編成

知的障害のない場合

- ・当該学年の通常の学級に準じた各教科、道徳科、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動により編成する。(障害の状態により特に必要がある場合は、通常の学級に準ずる教育課程との乖離に十分留意して「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にすることができる。)

知的障害のある場合

- ・各教科、道徳科、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動により編成することを基本に、障害の状態により特に必要がある場合は、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授業を行うことや、「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を適用することができる。

◎重複障害者等に関する教育課程の取扱い（特別支援学校学習指導要領第1章総則第8節）より

※各教科の目標及び内容を小学校又は特別支援学校(知的障害)の各教科の目標及び内容に替える場合、教科の名称まで替えることはできないことに留意する。

- ①各教科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る。

例) 弱視：「体育」の内容のうちバスケットボール等の学習

難聴：「理科」の内容のうち音に関する学習

肢体不自由：「体育」の内容のうち器械運動等の学習・・・等、一部困難又は不可能な場合

- ②各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、下学年の目標及び内容に替えることがで

- きる。また、道徳科の各学年の内容の一部又は全部を、下学年の内容に替えることができる。
- ④各教科及び道徳科の目標及び内容の一部又は全部を、当該各教科に相当する小学校の各教科及び道徳科の目標及び内容に替えることができる。
 - ④外国語科については、小学校及び特別支援学校(知的障害)小学部の外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。(外国語活動は教科ではないことから、全部を替えることはできない。)
 - ⑤各教科、道徳科、特別活動、自立活動の一部又は全部を合わせて授業を行うことができる。(日常生活の指導、生活単元学習、作業学習として)
 - ⑥特別支援学校(知的障害)中学部の各教科(国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭)に替えることができる。(中学校の技術・家庭に相当する教科は、「職業・家庭」)
 - ⑦特別支援学校幼稚部教育要領の各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができる。
 - ⑧重複障害者の場合

[原則は学教法施行令第 22 条の 3 に規定する程度の障害(=特別支援学校が望ましい程度の障害)を複数併せ有する者を指すが、指導上の必要性があれば言語障害、自閉症、情緒障害等を併せ有する場合も含め考えてもよい]

- ・知的障害を併せ有する場合、各教科の目標及び内容の一部又は全部を、当該各教科に相当する特別支援学校(知的障害)の各教科の目標及び内容に替えることができる。この場合、外国語科を設けないことができる。
- ・重複障害者のうち、特に必要がある場合は、各教科、道徳科もしくは特別活動の目標及び内容の一部又は各教科もしくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。(道徳科、特別活動は全部を替えることはできない。)

個に応じた指導の充実～時間割の編成

- ・障害の状態により、特に必要がある場合には、年間総授業時数の確保を前提に授業時間の弾力的運用を行うことができる。(例：50分を10分×4として運用する等)
- ・通常の学級との交流及び共同学習の教科等を計画的、組織的に設定する。(本県では年間総授業時数の1/2未満)
- ・個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成し、それらと教育課程編成を密接に関連づけ、適切な指導体制や学習環境の工夫を行う。
- ・各教科等を合わせた指導を行う場合も、各教科、道徳科、特別活動、自立活動に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定する。

教科書の適切な使用

- ・当該学年の検定済教科書、下学年用検定済教科書、著作教科書、学校教育法附則第9条第1項の規定による一般図書で、採択地区ごとに採択した教科書の中から、教育課程に応じて教科の主たる教材として教育目標の達成上適切な図書を使用する。
- ・一般図書の使用にあたっては、下学年用検定済教科書または著作教科書の使用を十分考慮した上で判断する。
- ・生徒の実態から教育の充実を図るために必要があると認められる教育課程の一部において、紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用することができる。(本書 p43、本書別冊 p67 参照)

個に応じた評価

- ・目標に準拠した評価において生徒の学習の到達度等を適切に評価し、次の課題を明確化する。
- ・指導と評価の一体化の観点から指導改善、教育課程改善のための評価を行い、目標、指導内容・方法、指導体制、交流及び共同学習等の見直しを行う。
- ・各教科等を合わせた指導を行った場合も、原則として各教科等に分けて評価を行う。

第3章 交流及び共同学習について

1 交流及び共同学習とは

小・中学校の学習指導要領においては、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とされています。

○小学校学習指導要領（平成 29 年 3 月告示）

第 1 章 総則 第 5 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

教育課程の編成及び実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- 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。

○中学校学習指導要領（平成 29 年 3 月告示）

第 1 章 総則 第 5 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

教育課程の編成及び実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- イ 他の中学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、小学校、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。

障害のある子どもと障害のない子どもが一緒に参加する活動は、相互のふれあいを通じて豊かな人間性をはぐく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るものと考えられます。「交流及び共同学習」とは、このように両方の側面が一体としてあることを、より明確に表したものです。また、この二つの側面は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。

交流及び共同学習は、障害のある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、障害のない子どもにとっても社会を構成する様々な人々と共に助け合い、支え合って生きていくことを学ぶ機

会となり、ひいては共生社会の形成に役立つものといえます。

交流及び共同学習については、特別支援学校と小・中学校間で行われる場合、小・中学校の特別支援学級と通常の学級間で行われる場合、特別支援学校や特別支援学級と地域社会の人々との間で行われる場合など、多様な学習の場が考えられます。ここでは主として、特別支援学級と通常の学級間で行われる場合について述べます。

〈障害のある児童生徒にとってのねらい〉

- ・ 集団生活の経験を通じて、社会性をはぐくむ
- ・ より大きな集団の中で学ぶことによって、幅広い人間関係を学ぶ
- ・ 同年代の子ども同士の中で対人関係のスキルや言葉を学ぶ
- ・ 集団のかかわりあいの中で認められ、成就感が得られる経験を通じて、意欲と自信を持つ

〈障害のない児童生徒にとってのねらい〉

- ・ 障害のある子どもを理解する
- ・ 一人ひとりの違いを認め合い、それぞれが精一杯努力することの必要性を知る
- ・ 仲間として、対等に認め合う心をはぐくむ
- ・ 望ましい関わり方をしようとする態度をはぐくむ

2 交流及び共同学習の実施にあたって

通常の学級との交流及び共同学習を積極的に行うということは、特別支援学級の児童生徒が、ただ単に通常の学級に参加して授業を行うということではありません。特別支援学級在籍児童生徒は、個々の実態に応じた教育課程に基づいて指導する必要がありますから、各教科等での交流及び共同学習を行う場合には、児童生徒の実態を十分考慮するとともに、各教科等の学習のねらいが交流及び共同学習によって十分達成できるかどうか検討し、達成のために様々な工夫をすることが必要です。

なお、本県における特別支援学級に在籍する児童生徒の授業時数については、特別な教育課程を編成する必要性の視点から、年度当初は小・中学校各学年における年間総授業時数のうち2分の1以上を、在籍する特別支援学級で受けることとしています。ただし、特別支援学級退級検討のため交流学級における学習を増やす等、特に必要がある場合は、個別の指導計画等を活用し適切な合理的配慮を実施しながら各校で検討し、学校の設置者である市町教育委員会と相談しながら児童生徒の実態に応じた弾力的な対応を行い、指導の効果を高められるよう適切に時間配当することは可能です。本書 p41：「特別支援学級の授業時数等」を参照し、個に応じた特別な教育課程編成として適切な範囲で計画してください。

3 交流及び共同学習の実際

交流及び共同学習については、次のような形態が考えられます。

- ・ 学年や交流学級の行事に参加する
- ・ 特定の教科等を交流学級で共に学習する

- ・興味や関心の持てる特定の単元を交流学級で共に学習する
- ・朝の会、帰りの会、給食、係活動等を交流学級で共に行う
- ・交流学級の児童生徒が、特別支援学級で行う活動に参加する

4 交流及び共同学習の進め方

(1) ねらいの焦点化

どのような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ねらいを焦点化します。

(2) 効果的な学習の形態の設定や内容の工夫

ねらいの達成のために、どのような形態で、どのような学習課題や内容で進めるとよいか、通常の学級の担任と一緒に、次の点に考慮して検討します。

- ・児童生徒の障害の実態から、交流及び共同学習として適切な場や時間か
- ・児童生徒が興味・関心を持ちやすい学習内容か
- ・少しの援助でできる無理のない活動内容か
- ・指導すべき社会生活のルールやマナーは何か

(3) 指導形態の工夫

通常の学級の教科学習に参加する場合は、次のような指導形態が考えられます。

- ・通常の学級の担任が個に応じた配慮や支援を行いつつ、一人で指導する
- ・特別支援学級の担任が対象児童生徒に付き添い、個に応じた配慮や支援を行う
- ・特別支援学級の担任が学級全体の補助として加わる

(4) 適切な支援の工夫

対象児童生徒が活動の中で達成感を得られるように、障害の実態に応じて手順や方法を具体的に示し、個に応じた教材・教具を準備するなど、適切な支援の工夫が必要です。どのような支援を誰がするのか、通常の学級の児童生徒が支援する場合はどのような配慮が必要か、などをあらかじめ計画しておく必要があります。また、対象児童生徒が支援を受けると同時に、良い点や努力した点を他の児童生徒に伝えるなどの工夫も大切です。

しかし、指導者が支援をしすぎることで自然な形での交流及び共同学習を阻害することもあります。支援すべきところ、見守るべきところについても、事前に指導者間で合意しておくことが必要です。また、活動中の姿を十分に把握し、過度な精神的負担がかからないように配慮して、柔軟に進めることが大切です。

(5) 通常の学級の児童生徒への配慮

通常の学級の中には、特別支援学級の児童生徒に対するかかわりを避けたり、かかわり方について困惑したりする児童生徒もいます。適切なかかわり方に気づかせたり助言したりするなどして、よりよいかかわりができるように援助します。また、指導者の障害に対する受け止め

方やかかわり方は、そのまま手本として通常の学級の児童生徒に受け止められます。同じ社会に生きる人間として互いを対等な存在として理解し、共に助け合い、支え合って生きていく大切さを伝える立場であることを常に意識しつつ、繰り返し指導することが大切です。

5 交流及び共同学習等を活用した「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発達障害を含む障害のある児童生徒に対する支援方法のひとつで、特別な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、特別支援学級の間や担当者を活用して指導や支援を行うことです。特別支援学級担任は、障害のある児童生徒への指導において培ってきた、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要する児童生徒への指導・支援に生かすことが望まれます。

(1) 交流及び共同学習等を利用した弾力的運用の工夫

弾力的運用の工夫は、次のようなパターンが考えられます。

- ①特別支援学級の在籍児童生徒が交流及び共同学習に行くことで、特別支援学級担任の時間割に空きが生じ、その時間に対象児童生徒の個別指導等を行う。
- ②特別支援学級に教科担当等、他の教員が指導に来るため、特別支援学級担任の時間割に空きが生じ、その時間に対象児童生徒の個別指導等を行う。
- ③特別支援学級担任が、交流及び共同学習の際に自学級の児童生徒に付き添って通常の学級に入り、自学級の児童生徒の指導に加えて、通常の学級に在籍する対象児童生徒の支援を行う。
- ④特別支援学級の児童生徒と、通常の学級に在籍する対象児童生徒が特別支援学級などの同じ場で指導を受ける。
- ⑤特別支援学級担任が、通常の学級に教科指導に行き、通常の学級に在籍する対象児童生徒の支援を視野に入れて授業を行う。

(2) 弾力的運用の留意点

特別支援学級の弾力的運用については、あくまでも現行制度内での「弾力的運用」であることに留意する必要があります。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、特別な教育課程編成はできません。したがって、取り出しの指導を行う場合も、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ことが望まれます。前頁の(1)④の場合も、通常の学級の教育課程に基づく対象者の学習内容と、特別支援学級の在籍児童生徒の学習内容が同じである場合に、交流及び共同学習として行うことができます。

また、特別支援学級担任は、本来は特別支援学級に在籍する児童生徒のための教員ですから、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、可能な限りの弾力的運用とすることが必要です。

結果として多くの時間に弾力的運用が必要な児童生徒の場合には、学び方に応じた学習の場として特別な教育課程編成の必要性を校内委員会等で検討するなど、校内就学指導への移行が

必要な場合があります。

弾力的運用を行うに際しては、校長を含む校内委員会等において、その必要性、目的、指導時間および指導期間、指導内容、配慮事項等を明確にし、保護者の了承を得た上で個別の指導計画に基づいた指導をすることが大切です。

第4章 キャリア教育と進路指導について

1 キャリア教育と職業教育

「キャリア」とは、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」を意味します。キャリア教育とは「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」です。さらに、キャリア発達とは「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」(平成23年1月：中教審答申)を指します。キャリア教育は、特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践されるものであり、一人ひとりの発達や社会人・職業人としての自立を促す視点から、学校教育を構成していくための理念と方向性を示すものです。

一方、職業教育とは、「一定または特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」です。専門的な知識・技能の育成は、学校教育のみで完成するものではなく、生涯学習の観点を踏まえた教育を通して完成に近づくものであるといえます。様々な教育活動を通して実践されるキャリア教育には、職業教育も含まれます。

2 キャリア教育の法的根拠

平成18年に教育基本法が改正され、教育の目標の一つとして「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」(第2条より抜粋)が新たに盛り込まれました。この改正を踏まえた平成19年の学校教育法の一部改正においては、義務教育の目標の一つとして「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」(第21条第10項)が規定されました。また、平成23年1月には中央教育審議会が「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」の答申をまとめました。平成28年12月における中央教育審議会における答申において、「キャリア教育については、中央教育審議会が平成23年1月にまとめた答申『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』を踏まえ、その理念が浸透してきている一方で、例えば、職場体験活動のみをもってキャリア教育を行ったものとしているのではないか、社会への接続を考慮せず、次の学校段階への進学のみを見据えた指導を行っているのではないか、職業を通じて未来の社会を創り上げていくという視点に乏しく、特定の既存組織のこれまでの在り方を前提に指導が行われているのではないか、といった課題も指摘されている。また、将来の夢を描くことばかりに力点が置かれ、「働くこと」の現実や必要な資質・能力の育成につなげていく指導が軽視されたりするのではないか、といった指摘もある。こうした課題を乗り越えて、キャリア教育を効果的に展開していくためには、教育課程全体を通じて必要な資質・能力の育成を図っていく取組が重要になる。小・中学校では、

特別活動の学級活動を中核としながら、総合的な学習の時間や学校行事、特別の教科 道徳や各教科における学習、個別指導としての進路相談等の機会を生かしつつ、学校の教育活動全体を通じて行うことが求められる。高等学校においても、小・中学校におけるキャリア教育の成果を受け継ぎながら、特別活動のホームルーム活動を中核とし、総合的な探究の時間や学校行事、公民科に新設される科目「公共」をはじめ各教科・科目等における学習、個別指導としての進路相談等の機会を生かしつつ、学校の教育活動全体を通じて行うことが求められる。」とまとめられています。

新学習指導要領（小学校及び中学校学習指導要領（平成 29 年 3 月公示）、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（同年 4 月公示）、高等学校学習指導要領（平成 30 年 3 月公示）、特別支援学校高等部学習指導要領（平成 31 年 2 月公示）における総則において、児童生徒が「学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」について明示されました。また、同特別活動においては、「学校、家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習や生活への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりする活動を行う」際に、児童生徒が「活動を記録し蓄積する教材等を活用すること」とされたところです。今後なお一層、キャリア教育を踏まえた学校教育の展開が必要となっています。

3 特別支援教育とキャリア教育

特別支援教育は、平成 19 年 4 月 1 日付け「特別支援教育の推進について」（19 文科初発第 125 号：本書別冊 p10）において「障害のある幼児児童生徒の自立と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、幼児児童生徒一人ひとり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または克服するため、適切な指導および必要な支援を行うもの」と定義されています。特別支援教育が目指す「自立と社会参加」のためには、キャリア教育が目指す「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てること」はとても重要な要素です。

先述の答申（平成 23 年 1 月）における「第 2 章 発達の段階に応じた体系的なキャリア教育の充実方策」で述べられている各学校段階におけるキャリア教育の推進のポイントは下記のとおりです。

- | |
|--|
| <p>●各学校段階におけるキャリア教育の推進のポイントは次のとおりである。</p> <ul style="list-style-type: none">◇幼児期：自発的・主体的な活動を促す。◇小学校：社会性、自主性・自立性、関心・意欲等を養う。◇中学校：自らの役割や将来の生き方・働き方を考えさせ、目標を立てて計画的に取り組む態度を育成し、進路の選択・決定に導く。◇後期中等教育：生涯にわたる多様なキャリア形成に共通して必要な能力や態度を育成し、これを通じて勤労観・職業観等の価値観を自ら形成・確立する。◇特別支援教育：個々の障害の状態に応じたきめ細かい指導・支援の下で行う。◇高等教育：後期中等教育修了までを基礎に、学校から社会・職業への移行を見据え、教育課程の内外での学習や活動を通じ、高等教育全般で充実する。 |
|--|

さらに、特別支援教育において特に留意すべきポイントは以下のとおりです。

- 特別支援教育は、発達障害を含め障害のある児童生徒に対し、その自立や社会参加に向けて持てる力を伸ばすという観点から、適切な指導及び必要な支援を行うものである。障害のある児童生徒については、先述の各学校段階において示した考え方に加え、個々の障害の状況に応じたきめ細かい指導・支援の下で、適切なキャリア教育を行うことが重要である。
- 障害のある児童生徒については、自己の抱える学習や社会生活上の困難について総合的に適切な認識・理解を深め、困難さを乗り越えるための能力や対処方法を身に付けるとともに、職業適性を幅広く切り開くことができるよう、個々の特性・ニーズにきめ細かく対応し、職場体験活動の機会の拡大や体系的なソーシャルスキルトレーニングの導入等、適切な指導や支援を行うことが必要である。
- その際、学校は、医療・福祉・保健・労働等の関係機関との連携により作成した個別の教育支援計画を活用して、生徒や保護者の希望も尊重しながら、生徒が主体的に自らの進路を選択・決定できるよう、適切な時期に必要な情報を提供するなど、進路指導の充実に努めることが重要である。

4 キャリア教育の基本的方向性

先述の答申（平成23年1月）では、キャリア教育は幼児教育から高等教育まで発達の段階に応じて体系的に実施し、様々な教育活動を通じて「基礎的・汎用的能力」を中心に育成することとされています。基礎的・汎用的能力は以下の4つの能力で構成されています。これらの能力は包括的な能力概念であり、それぞれが独立したものではなく、相互に関連・依存した関係にあります。これらの能力をどのようなまとまりで、どの程度身に付けさせるかは、学校や地域の特色、児童生徒の発達段階等によって異なります。各学校においてはこの4つの能力を参考にして、特別な支援を要する児童生徒一人ひとりに応じた具体的な能力を設定し、工夫して指導を行うことが望まれます。そのためには、一人ひとりの基礎的・汎用的能力の実態を評価し、育成すべき能力や態度を重点化する必要があります。

(1) 人間関係形成・社会形成能力

人間関係形成・社会形成能力は、多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力です。

この能力は、社会との関わりの中で生活し仕事をしていく上で基礎となる能力です。特に、価値の多様化が進む現代社会においては、性別、年齢、個性、価値観等の多様な人材が活躍しており、様々な他者を認めつつ協働していく力が必要です。また、変化の激しい今日においては、既存の社会に参画し適応しつつ、必要であれば自ら新たな社会を創造・構築していくこと

が必要です。さらに、人や社会との関わりは、自分に必要な知識や技能、能力、態度を気付かせてくれるものでもあり、自らを育成する上でも影響を与えるものです。

具体的な要素としては、例えば、他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーション・スキル、チームワーク、リーダーシップ等が挙げられます。

(2) 自己理解・自己管理能力

自己理解・自己管理能力は、自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力です。

この能力は、児童生徒の自信や自己肯定感の低さが指摘される中、「やればできる」と考えて行動できる力です。また、変化の激しい社会にあって多様な他者との協力や協働が求められている中では、自らの思考や感情を律する力や自らを研鑽する力がますます重要です。これらは、キャリア形成や人間関係形成における基盤となるものであり、とりわけ自己理解能力は生涯にわたり多様なキャリアを形成する過程で常に深めていく必要があります。

具体的な要素としては、例えば、自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動等が挙げられます。

(3) 課題対応能力

課題対応能力は、仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力です。

この能力は、自らが行うべきことに意欲的に取り組む上で必要なものです。また、知識基盤社会の到来やグローバル化等を踏まえ、従来の考え方や方法にとらわれずに物事を前に進めていくために必要な力です。さらに、社会の情報化に伴い、情報および情報手段を主体的に選択し活用する力を身につけることも重要です。

具体的な要素としては、情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善等が挙げられます。

(4) キャリアプランニング能力

キャリアプランニング能力は、「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置づけ、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力です。

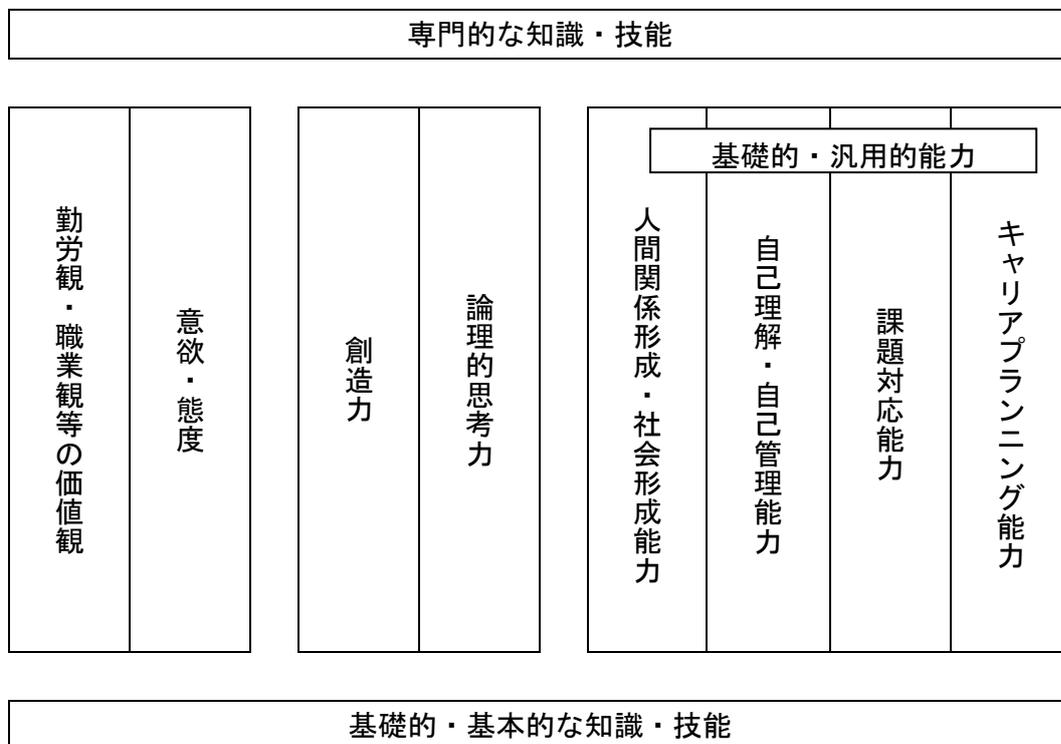
この能力は、社会人・職業人として生活していくために生涯にわたって必要となる能力です。

具体的な要素としては、例えば、学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と改善等が挙げられます。

先述の答申（平成23年1月）では、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力の要素として、上記4つの「基礎的・汎用的能力」のほかに、「基礎的・基本的な知識・

技能」と、能力や知識・技能の基盤となる「意欲・態度及び価値観」、「論理的思考力、創造力」、また一定・特定の仕事を遂行するために必要な専門的知識や技能等である「専門的な知識・技能」などが必要であると指摘しています。

「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」の要素



5 特別支援学級におけるキャリア教育

答申（平成 23 年 1 月）では「後期中等教育修了までに、生涯にわたる多様なキャリア形成に共通した能力や態度を身に付けさせることと併せて、これらの育成を通じて価値観、とりわけ勤労観・職業観を自ら形成・確立できる子ども・若者の育成を、キャリア教育の視点から見た場合の目標とすることが重要である。」と指摘しています。勤労観・職業観の育成を目指して支援していく上で重要なことは、一律に正しいとされる勤労観・職業観を教え込むことではありません。特別支援教育の対象となる児童生徒が有する障害の種類および程度は様々です。したがって個々の児童生徒が将来、働く形は、企業就労だけでなく、福祉的就労など様々な場があり、フルタイム・パートタイムなど様々な形態があります。また、働くことは経済的な利益を得るだけでなく、新しい知識や人間関係の広がりなどの様々な利益を得て学び、育つということでもあります。さらに、働くことは、職業生活だけに限定されず家庭生活や地域生活の中にもあり、自分ができる何かをすることによって人に認められたり感謝されたりすることでもあります。

キャリア教育における「能力」は、ability ではなく competency（コンピテンシー）を意味しています。competency とは、「ある課題への対処能力」のことで「訓練によって習熟するもの」という意味を内包している考え方であり、「できるかどうか」「可能性があるかどうか」という個人の「現能力」を重視する姿勢ではなく、「訓練で習熟させられる」「一緒に努力すればできるように

なる」という「育成」の姿勢があることばです。また、competencyは、skillが「技能」といった行動で表されることを指すのに対して、「やりたい」「なりたい」といった動機の意味を含みます。

「能力」を「できるか・できないか」といった ability の視点だけで捉えてしまうと、障害のある児童生徒は医学モデルで言う disability となり、現能力では「できない」と判断されることが多くなってしまいがちです。国際生活機能分類（ICF）により、障害の定義が医学モデルから社会モデルへと転換された現在では、児童生徒の発達課題や生活年齢等を踏まえたキャリア発達を考慮し、支援の充実によって基礎的・汎用的能力を中心に、各能力を個に応じた「育成」するための工夫が求められています。

キャリア教育は特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践されるものです。特に特別支援学級では、

- ・「やりたい」「わかる」「できる」「やった」という気持ちを大切にしたい状況をつくり、主体的な活動・参加を保障する
- ・「やった」と思えるような、本人にとって分かりやすい評価を行う
- ・「できてうれしい」から「認められてうれしい」へ、「認められてうれしい」から「人の役に立ってうれしい」を実現するための工夫をする
- ・・・などに留意し、全教育活動を通じて年間指導計画や個別の指導計画等に適切に位置付け、指導することが大切です。

6 キャリア教育と進路指導

進路指導の充実と就労支援については、平成 19 年 4 月 1 日付け「特別支援教育の推進について」（19 文科初発第 125 号：本書別冊 p10）において「障害のある生徒が、将来の進路を主体的に選択することができるよう、生徒の実態や進路希望等を的確に把握し、早い段階からの進路指導の充実を図ること。また、企業等への就職は、職業的な自立を図る上で有効であることから、労働関係機関等との連携を密にした就労支援を進められたいこと。」と述べられています。

進路指導は教育課程上、中学校・高等学校において行われるものとされており、小学校においては意図的に行われることが少ない現状にあります。しかし、上記 125 号通知とともに、キャリア教育の推進によって小学校教育における生き方指導の重要性が改めて認識され、小学校から教育活動全体を通して系統的、組織的に実践されるべきであることがより明確に示されました。

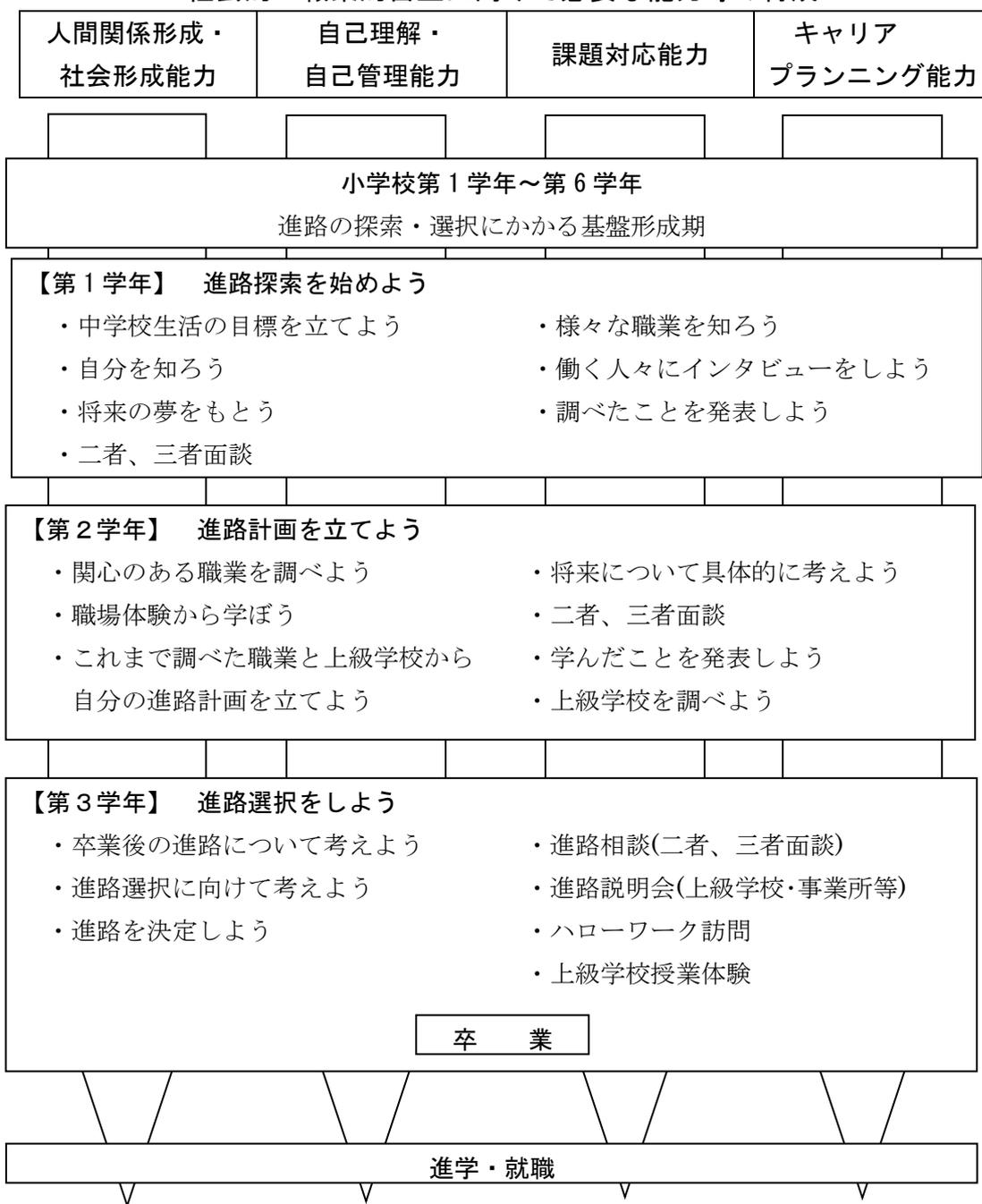
進路指導は本来、生徒の個人資料、進路情報、啓発的経験および相談を通じて、生徒が自ら将来の進路計画・選択をし、進学または就職に結びつけていく指導です。また、進学・就職後の生活によりよく適応し、進歩する能力を伸長するように、教職員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、どのような人間になり、どう生きていくことが望ましいのかといった長期的展望に立った人間形成を目指す教育活動です。このことはキャリア教育が目指すところと、ほぼ一致しています。しかし、こうしたねらいが反映されない進路指導では、進学する学校の選択・決定や入試での合格を目指した指導、就職先の選択・決定や就職試験での合格を目指すための、いわゆる「進路決定に偏った指導」や「出口指導」となってしまいます。

そこで、キャリア教育の視点から、キャリア発達を促す指導と進路決定のための指導とが系統的に展開され、個に応じた将来の自立と社会参加を目指し、基礎的・汎用的能力などの幅広い能

力の育成を支援することを重視した年間指導計画の作成を進めることが必要です。

また、進路指導では、生徒一人ひとりができる限り自分の個性や適性を理解し、適切な進路選択を主体的に行うことが大切です。具体的な進路指導については中学校第3学年を中心に行われていることが現状として多く見られますが、キャリア教育の視点から生徒一人ひとりのキャリア発達を支援し、小学校で培われてきた能力や態度を土台として、中学校第1学年の段階からきめ細かく支えるとともに、生徒一人ひとりが個に応じた夢や職業等を思い描きながら自分の個性や適性を理解し、主体的な進路選択につなげていくことが望ましいといえます。

社会的・職業的自立に向けて必要な能力等の育成



進路指導は、特別活動の学級活動を中核としつつ、総合的な学習の時間や学校行事の勤労生産・奉仕的行事における職場体験活動、作業学習（本書 p36）などの進路にかかわる啓発的な体験活動および個別指導としての進路相談を通じて、生徒の入学時から各学年にわたり、学校の教育活動全体を通じて系統的、発展的に行っていく必要があります。進路指導を効果的に進めていくためには、全教職員の共通理解を図るとともに、進路指導主事を中心とした校内の組織体制を整備し、学校全体として協力して進めることが重要です。また、学級担任をはじめ、教職員が相互に密接な連絡を取りながら、それぞれの役割・立場において協力し、生徒が主体的に進路を選択できるよう労働関係機関等との連絡を図るとともに、生徒や保護者に対して適切な時期に必要な情報を提供する必要があります。

進路指導においては保護者の理解と協力が不可欠であり、個別の教育支援計画を活用しながら、保護者とともに進路指導を進め、個に応じて地域社会や福祉、労働等の関係機関との連携を十分に図って取り組むことが重要です。

◎キャリア教育実践のための詳細については、下記の手引等を参考にしてください。

『小学校キャリア教育の手引き』（平成 22 年 1 月） 文部科学省

『中学校キャリア教育の手引き』（平成 23 年 3 月） 文部科学省

『高等学校キャリア教育の手引き』（平成 23 年 11 月） 文部科学省

『特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック』（平成 23 年 1 月）

編著：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発行：ジアース教育新社

『キャリア・パスポート』例示資料等（平成 31 年 3 月） 文部科学省

第3部 通級指導教室

第1章 通級による指導について

1 通級による指導とは

通級による指導とは、学校教育法施行規則第140条および第141条に基づき、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す。この指導は月に1単位時間から週に1単位時間～8単位時間程度までの指導ですから、教科の学習等大半の授業は通常の学級で行われます。通級による指導において、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目標とした指導を児童生徒の教育的ニーズに応じて行うことにより、通常の学級における授業においてもその指導の効果が大きいと期待されるものです。

なお、平成30年度より、高等学校において通級による指導が導入されましたが、指導に係る取得単位数等については、「学校教育法施行規則第140条の規定による特別の教育課程について定める件」（平成5年文部科学省告示第7号）（本書p66）に明記されています。

○学校教育法施行規則

第 140 条

小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第 50 条第 1 項（第 79 条の 6 第 1 項において準用する場合を含む。）、第 51 条、第 52 条（第 79 条の 6 第 1 項において準用する場合を含む。）、第 52 条の 3、第 72 条（第 79 条の 6 第 2 項及び第 108 条第 1 項において準用する場合を含む。）、第 73 条、第 74 条（第 79 条の 6 第 2 項及び第 108 条第 1 項において準用する場合を含む。）、第 74 条の 3、第 76 条、第 79 条の 5（第 79 条の 12 において準用する場合を含む。）、第 83 条及び第 84 条（第 108 条第 2 項において準用する場合を含む。）並びに第 107 条（第 117 条において準用する場合を含む。）の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

- 一 言語障害者
- 二 自閉症者
- 三 情緒障害者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 学習障害者
- 七 注意欠陥多動性障害者
- 八 その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの

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。

2 通級による指導の対象となる児童生徒

通常の学級に在籍する児童生徒のうち、通級による指導の対象となる障害の種類とその程度は、下記のとおり「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号）、「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）」（平成 18 年 3 月 31 日付け 文科初発第 1178 号）、および「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について（通知）」（平成 28 年 12 月 9 日付け 28 文科初第 1038 号）に示されています。（なお、これらの通知本文については、本書別冊「関係通知等」に掲載しております。）次頁の「8 肢体

不自由者、病弱者及び身体虚弱者」については、1から7までの障害と異なり、部分的な通級による指導の必要性について慎重に判断を行う必要があります。また、知的障害が含まれていませんが、これは、知的障害のある児童生徒に対する学習上又は生活上の困難・克服に必要な指導は、生活に結びつく実際の・具体的な内容を継続して指導する必要があることから、一定の時間のみ取り出して行うことにはなじまないことを踏まえ、通級による指導の対象とはなっていません。知的発達の遅れやその特性から、小集団における発達段階に応じた特別な教育課程および指導法が効果的であるため、原則的には、主として特別支援学級において教育することが適切であると考えられるためです。

通級による指導を行う障害の種類とその程度

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、そのほかこれに準じる者（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程度のもの

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程度のもの

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

3 通級による指導を行うにあたって

(1) 通級による指導を行う判断について

通級による指導を行う判断については、先述の「第 756 号通知（本書別冊 p36）」、「第 1178 号通知（本書別冊 p4）」および「第 1038 号通知（本書別冊 p55）」により行うこととなりますが、基本的には当該児童生徒について特別の教育課程を編成するかどうかの判断であることから、教育課程の編成権限を有する在籍校の校長が行うこととなります。他校通級の場合には、当該児童生徒の在籍校の校長は、他校で受けた指導を特別の教育課程に係る授業と見なすことができます（学校教育法施行規則第 141 条）。なお、他校において指導を受ける場合には、在籍校の校長は通級による指導を行う学校の校長と十分協議の上、教育課程を編成するとともに、学校間および担当教師間の連携を密にする必要があります。

判断に際しては、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教員等による観察・検査や、市町の教育支援委員会等の意見を踏まえ、個々の児童生徒について、通常の学級での適応性、通級による指導に要する適切な時間等を総合的に考慮する必要があります。

(2) 通級指導教室における障害種別について

通級による指導を担当する教員は、基本的には、設置された教室の障害種別（本県の場合は「言語障害」または「発達障害」）に該当する児童生徒を指導することとなりますが、近年の障害の多様化を踏まえ、当該教員の専門性や指導方法の類似性、個々の児童生徒の障害などに応じて、通級による指導として教育上効果的な指導が実施できる場合には、設置された障害種別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ます。

(3) 各学校等における支援体制の活用について

通級による指導を行うに際しては、対象児童生徒の在籍する学校が構築してきた支援体制や知見を活用することが重要です。通級指導教室における指導内容や授業時間数を含め、個別の指導計画の内容について在籍校の校内委員会と相互に検討しあうなど、連携協力を図るとともに、巡回相談、特別支援教育連携協議会など各地域における支援体制の活用を進めることが重要です。

(4) 医学的な診断の取扱いについて

通級による指導の対象とするかどうかの判断にあたっては、個々の児童生徒の障害の状態に応じた総合的な判断が必要となります。医学的な診断は、障害の状態を医学的観点から把握するために重要なものですが、単に医学的な診断の有無のみによって、教育的な対応を決定することのないよう留意する必要があります。

(5) 学習障害または注意欠陥多動性障害の児童生徒について

LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）の児童生徒については、学校教育法施行規則の一部改正により、平成 18 年 4 月より、通級による指導の対象となっています。LD および ADHD の児童生徒については、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場合も多くあります。また、通常の学級の教育課程に加えたり、一部を替えたりして実施することとなる通級による指導が、対象児童生徒にとって一定の負担となることもあります。したがって、LDやADHDの児童生徒については、通常の学級における指導のみでは障害の改善・克服に向けた指導を行うことができず、通級による指導によって一部特別な指導を受ける必要があるかどうかを十分慎重に判断して実施する必要があります。

第2章 教育課程の編成と授業時間について

1 通級による指導における特別な教育課程

義務教育段階における通級による指導は、通常の教育課程に加え、またはその一部に替えて行うものであり、通級による指導を受ける児童生徒については、特別な教育課程を編成する必要があります。この「特別な教育課程」において行う特別の指導は次のとおりです。

障害の状態に応じた特別の指導、「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」を行うこととされています。これは特別支援学校の特別な指導領域である「自立活動」の目標とするところであり、通級による指導にあたっては、特別支援学校小・中学部学習指導要領に規定された自立活動に相当する指導とされています。「自立活動」については、本書p39に詳述していますので、目標や内容を参考に学習活動を行うために参照してください。

なお、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができるとされています。ただしこの場合も、通級による指導は、自立活動に相当する内容の指導を行うことが基本ですので、あくまで障害による学習上又は生活上の困難さを改善し、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。

通級による指導は、個別の教育支援計画および個別の指導計画作成に基づき、個に応じた指導を行う必要があります。

2 指導時間について

義務教育段階における通級による指導時間数については、週1～8単位時間行うことを標準とするとされています（文部科学省告示第7号平成5年1月28日）。

なお、LDおよびADHDについては月1単位から指導を行うことが可能です。これは、月1単位時間から指導を行うことで効果が得られる例があるからです。

通級による指導は、前述のとおり、その児童生徒の教育課程の中で行っても、あるいは放課後に行ってもよいとされています。教育課程の中で通級による指導を行う際には、毎回、同じ教科等の授業が受けられなかったり、特定の教科等のすべてが履修できなかったりすることのないように在籍校と連携し、通級による指導を受ける時間や曜日等、在籍校と通級指導教室の相互の時間割を工夫することが必要となります。

○学校教育法施行規則第140条の規定による特別の教育課程について定める件(平成5年文部科学省告示第7号)

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、学校教育法施行規則(以下「規則」という。)第140条各号の一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。以下同じ。)に対し、同条の規定による特別の教育課程を編成するに当たっては、次に定めるところにより、当該児童又は生徒の障害に応じた特別の指導(以下、「障害に応じた特別の指導」という。)を、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教育課程に加え、又はその一部に替えることができるものとする。ただし、高等学校又は中等教育学校の後期課程においては、障害に応じた特別の指導を、高等学校学習指導要領(平成21年文部科学省告示第34号)第一章第三款の1に規定する必履修教科・科目及び総合的な学習の時間、同款の2に規定する専門学科においてすべての生徒に履修させる専門教科・科目、同款の3に規定する総合学科における「産業社会と人間」並びに同章第四款の4、5及び6並びに同章第七款の5の規定により行う特別活動に替えることはできないものとする。

- 1 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とし、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができるものとする。
- 2 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障害に応じた特別の指導に係る授業時数は、規則第140条第1号から第5号まで及び第8号に該当する児童又は生徒については、年間35単位時間から280単位時間までを標準とし、同条第6号及び第7号に該当する児童又は生徒については、年間10単位時間から280単位時間までを標準とし、当該指導に加え、学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件(平成26年文部科学省告示第1号)に定める日本語の能力に応じた特別の指導を行う場合は、授業時間数の合計がおおむね280単位時間以内とする。
- 3 高等学校又は中等教育学校の後期課程における障害に応じた特別の指導に係る修得単位数は、年間7単位を超えない範囲で当該高等学校又は中等教育学校が定めた全課程の修了を認めるに必要な単位数のうちに加えることができるものとする。

第3章 在籍する学校および学級との連携について

1 通級による指導の成果を通常の学級で生かすために

平成29年3月に告示された小学校および中学校学習指導要領では、その総則において「障害のある児童生徒に対して、通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとする。その際、効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による

指導との連携を図るなど、教師間の連携に努めるものとする。」と示されました。

通級による指導の成果を十分に生かしていくためには、児童生徒が大半の時間、指導を受けている通常の学級においても、学級担任等が児童生徒の障害の状態等について正しい理解と認識を持ちながら、指導上の配慮をしていく必要があります。そのためには、通級指導担当教員が通常の学級の担任に対して情報提供や助言を行ったり、通級指導担当教員を含めた関係者が集まってケース会議を開催したりすることが必要になります。また、通級指導担当教員と学級担任が互いの教室を訪問して参観し、児童生徒の指導の在り方について意見交流を行うことも重要です。こうして得た知見を個別の教育支援計画や個別の指導計画作成に生かしていくことで、更に将来を見通した継続性のある支援につながります。さらに、保護者の同意を得て、在籍学級と個別の指導計画の写しを相互が保管し、指導上の参考とすることも大切です。

また、先述の学習指導要領の総則に「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、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童生徒については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。」と示されました。

2 通級による指導の記録について

「通級による指導の記録」については、「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号）の中で、「留意事項」の一つとして、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が示されています（本書別冊 p40）。

記入事項については、在籍する学級担任が指導要録を記載する際、通級による指導の記録を参考にするのを踏まえ、指導要録の記載に準じて、当該児童生徒の氏名、在籍している学校名、通級による指導の授業時数、指導期間、指導の内容や指導の結果等を記入することが考えられます。

3 指導要録の記載について

通級による指導を受けている児童生徒については、在籍校における指導要録の「総合所見及び指導上参考となる諸事項」の欄に、通級による指導を受ける学校名、通級による指導の週あたりの授業時数、指導期間、指導の内容や結果を記入します。

記入については、在籍している通常の学級の担任が、通級による指導の担当者が作成する指導の記録に基づいて行います。なお、「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（平成 31 年 3 月 29 日付け 30 文科初第 1845 号 本書別冊 p108）の中で、「指導要録の主な改善点」の一つとして、「通級による指導を受けている児童生徒について、個別の指導計画を作成しており、通級による指導に関して記載すべき事項が当該指導計画に記載されている場合には、その写しを指導要録の様式に添付することを

もって指導要録への記入に替えることも可能とするなど、その記述の簡素化を図ることとした。」と示されました。指導要録の記入については、滋賀県教育委員会作成「小学校・中学校・義務教育学校 児童生徒指導要録作成の手引き〔各教科等の評価の在り方〕」（令和2年1月）においても詳述しておりますので参考にしてください。

第4部 特別支援学級・通級指導教室教育課程実施計画

第1章 法令上の規定と届け出について

学校において教育課程を編成するという事は、学校教育法第37条第4項において「校長は、校務をつかさどり、所属職員を監督する。」と規定されていることから、学校の長たる校長が責任者となって編成することになります。これは権限と責任の所在を示したものであり、学校は組織体ですから、教育課程の編成作業は当然ながら全教職員の協力のもとに行われなければなりません。

さらに各学校の設置者である教育委員会においては、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の規定により、教育委員会が学校の教育課程に関する事務を管理、執行し（第23条第5号）、法令又は条例に違反しない限度において教育課程について必要な教育委員会規則を定めるものとする、とされています（第33条第1項）。

各校において編成された教育課程は「学校の管理運営規則」等の市町教育委員会規則に基づき、市町教育委員会に届け出ることになっています。本県では、特別支援学級に在籍する児童生徒、および通級による指導対象の児童生徒の実態把握等を行う必要があることから、例年、各校長から市町教育委員会へ提出された教育課程実施計画書の写しを、5月末には市町教育委員会から県教育委員会にも資料提供として提出を受けています。提出については、下記の記入上の注意事項に留意していただき、年度ごとに別途連絡する期日までに、市町教育委員会を通じて提出をお願いします。

なお、教育課程実施計画書の作成においては、本書を熟読し、特別支援教育にかかると「特別の教育課程」について理解した上で、一人ひとりに応じた適切な編成をお願いします。

特別支援学級と通級指導教室では、提出する書類とその様式が異なります。下記を参照して作成の上、提出してください。各様式は添付していますが、年度により変更がある場合がありますので、詳細は各年度はじめに別途通知します。

第2章 「特別支援学級教育課程実施計画書」記入上の注意事項

○提出書類

《特別支援学級》：様式1（特）～様式6（特）→本書p74～

1 学級の種別〔本書p23〕

本書p23を参照し、特別支援学級の種別の名称を記入してください。

例) 知的障害、肢体不自由、病弱(院内)、身体虚弱、弱視、難聴、自閉症・情緒障害

2 学級の名称

当該学校で用いている名称を記入してください。

例) ひまわり学級、わかくさ学級、8組など

3 学級担任

年齢、年数は作成年度末日現在で記入してください。また所有免許については、教職免許を記載してください。

例)

| 職名 | 担任名 | 性別 | 年齢 | 現在校 | 特支学校 | 特支学級 | 通級教室 | 所有免許 |
|----|------|----|----|------|--------|------|------|--------|
| | | | | 勤務年数 | 教職経験年数 | | | |
| 教諭 | 滋賀太郎 | 男 | 47 | 3 | 1 | 4 | 3 | 小1、中2国 |
| | | | | 24 | 24 | | | |

※年齢、年数は作成年度末現在で記載

4 在籍児童生徒

(1) 在籍児童生徒は、作成年度5月1日現在に在籍している児童生徒を低学年から順に記載してください。また、必ず学校基本調査と照合してください。

(2) 氏名のイニシャルは、姓・名の順で記入してください。

(3) 障害の種類・程度の欄は、市町教育支援委員会等の審議結果に基づき、本書 p22 に記載した記号・数字で記入してください。市町教育支援委員会等の審議結果には判定がないが、校内教育支援委員会における検討および保護者への説明、同意を得て校内で判断した審議結果の場合は、記号・数字の前に(校)をつけてください。

下記の例は「市町教育支援委員会では肢体不自由のみの審議結果であったが、本児の実態から当該学年の通常の学級に準じた教育課程編成は難しく、校内教育支援委員会での審議および保護者への説明と同意を得て、主たる障害である肢体不自由とともに従たる障害として知的障害のある教育課程編成を行う場合」を例示しています。

例) 主障害 B-6 従障害 (校)A-3

(4) 諸検査等名および諸検査結果の欄には実施された諸検査のうち、最近のものを記入してください。標準化された発達検査等の結果は IQ(知能指数)や DQ(発達指数)で表記してください。また、その他の検査結果等がある場合も記載してください。

(5) 入級学年の欄には、特別支援学級に最初に入級した学年を記入してください。

例) 小2

在籍児童生徒欄の記載例

| 番号 | 氏名 (イニシャル) | 学年 | 性別 | 障害の種類・程度 | | 諸検査等名等 (検査年月日) | 諸検査結果 | 入級学年 |
|----|---------------|----|----|----------|-----|---------------------|-------|------|
| | | | | 主障害 | 従障害 | | | |
| 1 | K・R | 2 | 女 | A-3 | | 新版K式 (R1. 8. 23) | DQ70 | 小1 |

| | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|-----|------|----------------------|------------------------------|-----|
| 2 | Y・A | 5 | 男 | A-3 | E-14 | WISC-IV (H29.8.4) | F S I Q 6 8 右 70dB、左 60dB | 小 2 |
|---|-----|---|---|-----|------|----------------------|------------------------------|-----|

5 校長の特別支援教育方針

学校経営との関連を図りながら、特別支援教育推進に係る基本的な方針を記述してください。積極的で効果的な校内体制の整備について詳述してください。

6 学級担任の学級経営方針

各校の特別支援教育方針に基づき、特別支援学級の特色が生かされるよう指導の方針について記述してください。

7 特別支援学級経営上の重点事項

特別支援学級を運営していく上で、学校全体の課題や学級の懸案事項を挙げながら、その対処の重点事項等について記述してください。

8 交流及び共同学習について〔本書 p49〕

交流及び共同学習を推進するにあたり、ねらい、年間計画と内容の概要、留意事項等を記入してください。また、他校との合同学習を予定している場合はこの欄に計画を記入してください。主な機会・場については、どのような機会や場で行うか、その予定を記入してください。

特別支援学級の弾力的運用を行う場合は、本書 p52 を参照し、その活用方針について記入してください。

☆ 個別の教育支援計画（概要版）について〔本書 p87～88〕

「個別の指導計画」は「個別の教育支援計画」に基づいて作成するという位置づけになっています。そのため、個別の教育支援計画の記載内容を概要として様式で示すことにより、個別の指導計画作成の一助としていただくために概要版を本書 p87～88 に添付しています。各市町や学校ごとの様式がある場合は、その様式で作成し、個別の指導計画作成に生かすことが大切です。「個別の教育支援計画（概要版）」は県教育委員会への提出の必要はありません。

9 個別の指導計画（概要版）について

この様式は、個別の指導計画のうち、教育課程編成に関わる部分を概要版として作成したものです。様式に合わせて、各校で作成している個別の指導計画等から必要事項を記入してください。既に個別の指導計画を作成している場合には、教育課程編成に係る箇所を、氏名欄についてはイニシャルにして添付しても構いません。領域・教科等については、各領域・教科等ごとに記入し、今期目標および支援の具体的方法については具体的な記載をしてください。欄が不足する場合は、適宜、ページ数を追加し記入してください。

評価欄および次期への課題欄については、今期の終了の際に記入するために空欄にして提出してください。なお、学校によっては学期ごと、または前後期ごとに評価、改善を行っている場合がありますので「今期目標」「次期への課題」という表記になっています。また、評価欄の記載としては「◎：1人で確実にできる ○：支援があればできる △：できない」を記入することを想定した様式となっています。

10 教育課程の編成〔本書 p1～58〕

(1) 年間授業時数配当表について〔本書 p41〕

番号欄、学年欄は、様式1（特）と合わせ、在籍児童生徒一人ひとりについて記入してください。年間時数欄には、各教科等の年間時数を記入し、交流時数には交流及び共同学習として通常の学級で授業を受ける時数を、各年間時数の内数として記入してください。特別支援学級として、個に応じた適切な時数となるように、本書を参照して配当してください。なお、各児童生徒について、特別支援学級での学習が年間総授業時数の2分の1以上となるように設定してください。（本書 p41 参照）

(2) 週時程表

在籍する児童生徒によって教育課程が異なることがあるので、各曜日、時間ごとに一人ひとりの授業がわかるように記入してください。（年度当初に市町教委を通じて配付・送信する様式はExcelファイルになっており、各時間8名まで記入できるようになっています。）また、児童生徒の実態に応じて、週時程表を年度途中で変更する場合もあると思われませんが、教育課程実施計画書を作成した時点での週時程表を提出してください。

「NO.」欄は、様式1（特）に記入した児童生徒の番号と一致させてください。担任による指導を受ける（複数指導を含む）時間は、その番号ごとに○をつけてください。「場」欄には、通常の学級で交流及び共同学習を行う場合は「交」、他の特別支援学級児童生徒との合同授業の場合は「合」、他の教師が自学級に「入り授業」として入る場合は「入」と記入してください。自学級で特別支援学級担任が指導する場合は無記入です。

なお、本県における特別支援学級に在籍する児童生徒の授業時数については、特別な教育課程を編成する必要性があるという視点から、年度当初は小・中学校各学年における年間総授業時数のうち2分の1以上を、在籍する特別支援学級で受けることとしています。また、特別支援学級担任は、週あたりの持ち時数のうち、担任する自学級の児童生徒に特別支援学級において「直接指導する時数」と、自学級の児童生徒に付き添い、交流学級等において個に応じた指導を行う「複数指導する時数」を合わせ、2分の1以上を自学級の児童生徒の指導にあたることとしています。本書 p41「特別支援学級の授業時数等」を参照し、個に応じた特別な教育課程編成として適切な範囲で計画してください。

《記入例》

- ・ 自立活動を自学級で、担任の指導により受ける場合→ ① 自立活動
- ・ 交流学級で算数を受け、担任が複数指導として支援→ ① 算数 交
- ・ 交流学級で図工を受け、担任はついて行かない → 1 図工 交
- ・ 他の特別支援学級で音楽を合同で行い、担任も指導に加わる→ ① 音楽 合
- ・ 他の特別支援学級で算数を合同で行い、担任はついて行かない→ 1 算数 合
- ・ 担任が自学級で他の特別支援学級と生単の合同授業を行う→ ① 生単 合
- ・ 自学級に他の教師が入授業をし、担任は入らない→ 1 社会 入
- ・ 自学級に他の教師が入授業をし、担任も複数指導する→ ① 理科 入

「担任が自学級に在籍する児童生徒を指導する時間（複数教員としての指導も含む）」欄は、担任が自学級の児童生徒を直接指導する時間と、交流学級や他の特別支援学級との合同授業等で、複数教員として指導する時間を合わせて記入してください。

「担任の出授業の時間」欄は、自学級の児童生徒とは関連なく、他の学級に出授業している時数を記入してください。

「担任の総授業時数」は、担任の週当たりの総授業時数です。上記2つの時数を合わせたものとなります。なお、いずれも週当たりの時数を記入してください。

令和 年度 特別支援学級 教育課程実施計画書

立 学校

校長名



1 学級の種別

| |
|--|
| |
|--|

2 学級の名称

| |
|--|
| |
|--|

3 学級担任

| 職名 | 担任名 | 性別 | 年齢 | 現在校 | 特支学校 | 特支学級 | 通級教室 | 所有免許 |
|----|-----|----|----|------|--------|------|------|------|
| | | | | 勤務年数 | 教職経験年数 | | | |
| | | | | | | | | |

※年齢、年数は作成年度末現在で記載

4 在籍児童生徒

| 番号 | 氏名 (イニシャル) | 学年 | 性別 | 障害の種類・程度 | | 諸検査名等 (検査年月日) | 諸検査結果 | 入級 学年 |
|----|---------------|----|----|----------|-----|------------------|-------|----------|
| | | | | 主障害 | 従障害 | | | |
| 1 | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | |

5 校長の特別支援教育方針

6 学級担任の学級経営方針

7 特別支援学級経営上の重点事項

（1）学校全体として

（2）学級担任として

8 交流及び共同学習について

① 交流及び共同学習のねらい

② 交流及び共同学習の年間計画と内容

③ 特別支援学級の弾力的運用について

④ 実施上の留意事項

⑤ 主な機会・場

(ア) 各教科等を合わせた指導 (知的障害の教育課程の場合)

(イ) 教科別の指導

(ウ) 領域別の指導

(エ) その他

9 個別の指導計画（概要版）

様式4（特）

| | | | | | | |
|-------------|-------|------|----------|-----------|-------------------|--------|
| 番 号 | 学 年 | 学級種別 | 交流学級 | 本人・保護者の願い | | |
| 氏 名（イニシャル） | | 性 別 | 担任の願い | | | |
| 児童生徒の実態 | 学 習 面 | | 生 活 面 | | その他の配慮事項（行動・社会性等） | |
| | | | | | | |
| 関係機関等の助言 | | | | | | |
| 年間目標 | | | | | | |
| 領域・教科等 | 今期目標 | | 支援の具体的方法 | | 評価 | 次期への課題 |
| 各教科等を合わせた指導 | | | | | | |
| 教科別 | | | | | | |
| 領域別 | | | | | | |
| その他の指導 | | | | | | |

10 教育課程の編成
 (1) 年間授業時数配当表

| | | 番 号 | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|------------------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--|
| | | 学 年 | | | | | | | | | | | | | | |
| 指導の 形態 | 教科等 | 年 間 | 交 流 | 年 間 | 交 流 | 年 間 | 交 流 | 年 間 | 交 流 | 年 間 | 交 流 | 年 間 | 交 流 | 年 間 | 交 流 | |
| わ せ た 指 導 | 各教科等を合 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 教 科 別 の 指 導 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 特別の 教科 | 道徳 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 領 域 別 の 指 導 | 外国語活動(小) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 総合的な学習の時間 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 特 別 活 動 | 学級活動 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 児童会生徒会活動 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | クラブ活動(小) | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 学校行事 | | | | | | | | | | | | | | |
| 自立活動 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 総 授 業 数 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 交流学級での授業時数 | | | | | | | | | | | | | | | | |

※在籍児童生徒ごとに記入してください。「番号」欄は、様式1に合わせて記載してください。
 ※交流及び共同学習として通常の学級で授業を受ける場合は「交流時数」欄に年間時数の内数で記入してください。(他の特別支援学級との共同学習は交流時数に含みません。)

(2) 週時程表

様式6(特)

| 校時 | 時間 | 月曜日 | | | 火曜日 | | | 水曜日 | | | 木曜日 | | | 金曜日 | | |
|----|----|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|
| | | No | 教科等 | 場 |
| | } | | | | | | | | | | | | | | | |
| | } | | | | | | | | | | | | | | | |
| | } | | | | | | | | | | | | | | | |
| | } | | | | | | | | | | | | | | | |
| | } | | | | | | | | | | | | | | | |
| | } | | | | | | | | | | | | | | | |

例) 在籍5人の場合↓

| | |
|---|----|
| 担任が自学級に在籍する児童生徒を指導する時間 (複数教員としての指導も含む) | 時間 |
| 担任の出授業の時間 | 時間 |
| 担任の総授業時数 | 時数 |

| No | 教科等 | 場 |
|----|------|---|
| ① | 自立活動 | |
| ② | 自立活動 | |
| 3 | 算数 | 合 |
| 4 | 図工 | 交 |
| 5 | 音楽 | 交 |

※「No.」欄には、様式1(特)に記載した児童生徒の番号を記載してください。

担任による指導を受ける(複数指導を含む)場合は、その時間ごとに番号に○をつけてください。

※「場」欄には、交流学級で授業を受ける場合は「交」、他の特別支援学級と合同授業を行う場合は「合」、他の教師が入授業で自学級に入る場合は「入」と記入してください。

第3章 「通級指導教室教育課程実施計画書」記入上の注意事項

○提出書類

《通級指導教室》：様式1（通）～様式4（通）→本書p83～

1 教室の種別〔本書p64〕

本書p64を参照し、通級指導教室の種別の名称を記入してください。

例) 言語障害、発達障害

2 教室の名称

当該学校で用いている名称を記入してください。

例) ○○小学校ことばの教室

3 担当者

年齢、年数は作成年度末日現在で記入してください。所有免許欄は教職免許を記載してください。他校の兼務発令がある場合は、その学校名を記入してください。

例)

| 職名 | 担任名 | 性別 | 年齢 | 現 在 校 | 特支学校 | 特支学級 | 通級教室 | 所有免許 |
|-----|---------|----|----|-------------------|-------------|------|------|--------|
| | | | | 勤務年数 | 教 職 経 験 年 数 | | | |
| 教 諭 | 滋 賀 太 郎 | 男 | 47 | 3 | 1 | 4 | 3 | 小1、中2国 |
| | | | | 24 | 24 | | | |
| 兼務校 | | | | ※年齢、年数は作成年度末現在で記載 | | | | |

4 通級児童生徒

(1) 通級児童生徒は、作成年度5月1日現在に通級している児童生徒を低学年から順に記載してください。

(2) 氏名のイニシャルは、姓・名の順で記入し、イニシャルの下に在籍学校名を記入してください。また自校の通級児童生徒の場合は、自校欄に○を記入してください。

(3) 障害の種類・程度の欄は、市町教育支援委員会等の審議結果等に基づき、通級に係る障害種類・程度を本書p63に記載した数字で記入してください。

例) 主障害 2 従障害 3

(4) 諸検査等名および諸検査結果の欄には実施された諸検査のうち、最近のものを記入してください。標準化された発達検査等の結果はIQ(知能指数)やDQ(発達指数)で表記してください。また、その他の検査結果等がある場合も記載してください。

(5) 開始年月の欄には、通級指導を開始した年月を記入してください。

例) H31.4

通級児童生徒欄の記載例

| 番号 | 氏名(イニシャル) 学校名 | 自校 ○ | 学年 | 性別 | 通級に係る障害種類・程度 | | 諸検査名等 (検査年月日) | 諸検査結果 | 開始年月 |
|----|------------------|---------|----|----|--------------|-----|------------------------|--|--------|
| | | | | | 主障害 | 従障害 | | | |
| 1 | K・R 淡海小学校 | ○ | 1 | 女 | 1 | | 新版 K 式 (H30. 8. 23) | 認知適応 80 言語社会 78 全 DQ88 | H31. 4 |
| 2 | Y・A 唐橋小学校 | | 2 | 男 | 2 | 3 | WISC-IV (H31. 3. 4) | VCI91, PRI80 WMI85, PSI96 FSIQ85 | R1. 5 |

5 校長の特別支援教育方針

学校経営との関連を図りながら、特別支援教育推進に係る基本的な方針を記述してください。特に、積極的で効果的な校内体制の整備について詳述してください。

6 教室担当の教室経営方針

各校の特別支援教育方針に基づき、通級指導教室の特色が生かされるよう指導の方針について記述してください。

7 通級指導教室経営上の重点事項

通級指導教室を経営していく上で、学校全体の課題や教室の懸案事項を挙げながら、その対処の重点事項等について記述してください。

☆ 個別の教育支援計画（概要版）について〔本書 p87～88〕

「個別の指導計画」は「個別の教育支援計画」に基づいて作成するという位置づけになっています。そのため、個別の教育支援計画の記載内容を概要として様式で示すことにより、個別の指導計画作成の一助としていただくために概要版を本書 p87～88 に添付しています。各市町や学校ごとの様式がある場合は、その様式で作成し、個別の指導計画作成に生かすことが大切です。「個別の教育支援計画（概要版）」は県教育委員会への提出の必要はありません。

8 個別の指導計画（概要版）について

(1) 個別の指導計画

この様式は、個別の指導計画のうち、教育課程編成に関わる部分を概要版として作成したものです。様式に合わせて、各校で作成している個別の指導計画等から必要事項を記入してください。既に個別の指導計画を作成している場合には、教育課

程編成に係る箇所を、氏名欄についてはイニシャルにして添付しても構いません。
自立活動等について、今期目標および支援の具体的方法の詳細を記載してください。欄が不足する場合は、適宜、ページ数を追加し記入してください。

評価欄および次期への課題欄については、今期の終了の際に記入するために空欄にして提出してください。なお、学校によっては学期ごと、または前後期ごとに評価、改善を行っている場合がありますので「今期目標」「次期への課題」という表記になっています。また、評価欄の記載としては「◎：1人で確実にできる ○：支援があればできる △：できない」を記入することを想定した様式となっています。

また、「指導時数」欄に「月1時間、週2時間」等、指導する時数を記入してください。なお、対象となる障害によって指導時間の標準が異なります。本書 p94 を参照してください。

(2) 週時程表

様式1(通)に記入した児童生徒の番号を指導する時間ごとに記入してください。その際、自校通級の児童生徒の場合は番号に○をつけて記入してください。グループ指導を行う場合は「①②3G」等、グループ指導の対象となる対象者番号の横に「G」を記入してください。教育相談等の時間は、適宜、記入してください。

「通級児童生徒を担当者が指導する時間」欄は、通級指導を行う週当たりの時数を記入してください。

令和 年度 通級指導教室 教育課程実施計画書

立 学校

校長名



1 教室の種別

| |
|--|
| |
|--|

2 教室の名称

| |
|--|
| |
|--|

3 担当者

| 職名 | 担任名 | 性別 | 年齢 | 現在校 | 特支学校 | 特支学級 | 通級教室 | 所有免許 |
|-----|-----|----|----|-------------------|--------|------|------|------|
| | | | | 勤務年数 | 教職経験年数 | | | |
| | | | | | | | | |
| 兼務校 | | | | ※年齢、年数は作成年度末現在で記載 | | | | |

4 通級児童生徒

| 番号 | 氏名(イニシャル) 学校名 | 自校 ○ | 学年 | 性別 | 通級に係る障害種類・程度 | | 諸検査名等 (検査年月日) | 諸検査結果 | 開始 年月 |
|----|------------------|---------|----|----|--------------|-----|------------------|-------|----------|
| | | | | | 主障害 | 従障害 | | | |
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | |

5 校長の特別支援教育方針

6 教室担当の教室経営方針

7 通級指導教室経営上の重点事項

(1) 学校全体として

(2) 教室担当として

8 個別の指導計画（概要版）

様式3（通）

（1）個別の指導計画

| 番号 | 学 校 名 | 学年 | 指導時数 | 本人・保護者の願い | |
|------------------|-------|----------|-----------|-----------|--------|
| | | | | | |
| 氏 名（イニシャル） | | 性 別 | 在籍学級担任の願い | | |
| | | | | | |
| 児 童 生 徒 の 実 態 | | | | | |
| 在籍学校の様子・関係機関等の助言 | | | | | |
| 年 間 目 標 | | | | | |
| | | | | | |
| 領域・教科等 | 今期目標 | 支援の具体的方法 | | 評価 | 次期への課題 |
| 自立活動等 | | | | | |

(2) 週時程表

様式4(通)

| 校時 | 時間 | 月曜日 | 火曜日 | 水曜日 | 木曜日 | 金曜日 |
|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | } | | | | | |
| | } | | | | | |
| | } | | | | | |
| | } | | | | | |
| | } | | | | | |
| | } | | | | | |
| | } | | | | | |
| | } | | | | | |

例) 3人グループ指導↓

| | |
|-------------------|----|
| 通級児童生徒を担当者が指導する時間 | 時間 |
|-------------------|----|

※様式1(通)の児童生徒番号を記入し、自校通級児童生徒の番号には○をつけてください。

※グループ指導の場合は、番号の横に「G」を記入してください。

| |
|-------|
| ①②3 G |
|-------|

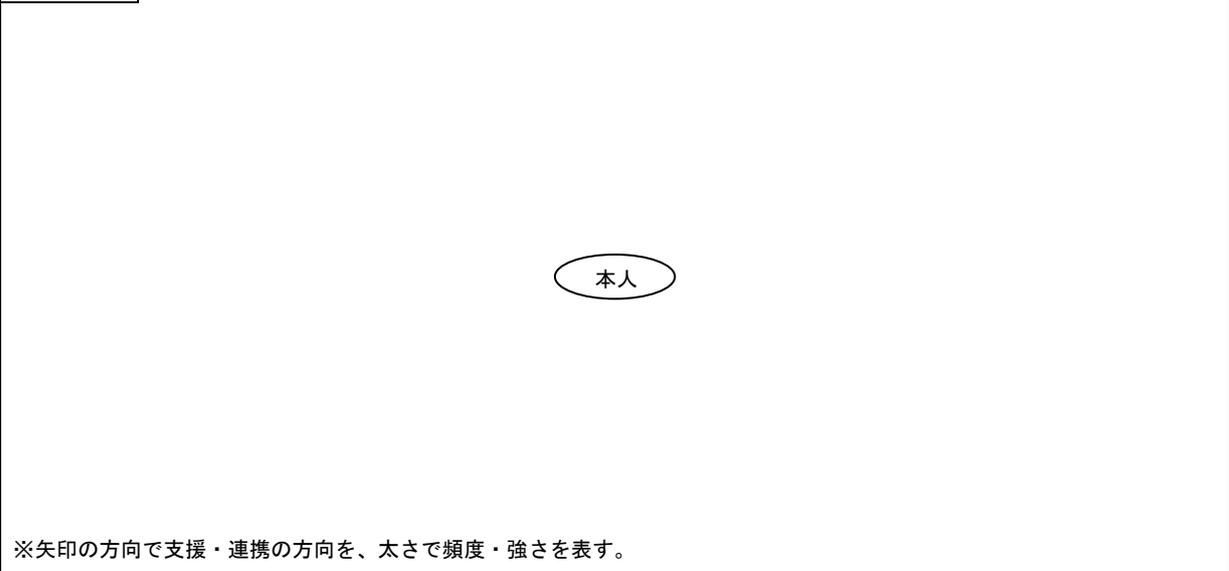
☆ 個別の教育支援計画（概要版） [表]

※県教育委員会への提出の必要はありません。

| | | | | | |
|-------------------|-----|---------------|---------|-------------|--|
| 番 号 | 学 年 | 学級種別 | 交流学級 | 健 康 面 | |
| 氏 名 | | 性 別 | | | |
| | | | | 認 知 面 | |
| 主 障 害 | | 従 障 害 | | | |
| 諸 検 査 の 記 録 | | | | 情 緒 面 | |
| | | | | | |
| 診 断 等 | | | | 身 体 機 能 面 | |
| | | | | | |
| 手帳の取得（種類：交付年、更新日） | | | | 言 語 ・ 社 会 面 | |
| | | | | | |
| 特 記 事 項 | | | | 得 意 ・ 好 き | |
| | | | | | |
| | | | | 苦 手 ・ 嫌 い | |
| | | | | | |
| 本人・保護者の願い | | | 総 合 評 価 | | |
| | | | | | |
| 支 援 目 標 （ 長 期 ） | | | | | |
| | | | | | |
| 支 援 目 標 （ 短 期 ） | | | | | |
| | | | | | |
| 生 育 歴 | | | | | |
| 年 月 | 年 齢 | 特 記 事 項 ・ 情 報 | | | |
| | | | | | |

☆ 個別の教育支援計画（概要版）

[裏]

| 関係諸機関の支援内容 | | 関係諸機関との連携記録 | | |
|------------|--|-------------|-----|-----|
| 機関名 | | 年 月 | 学 年 | 内 容 |
| 目 標 | | | | |
| 内 容 | | | | |
| 機関名 | | | | |
| 目 標 | | | | |
| 内 容 | | | | |
| 機関名 | | | | |
| 目 標 | | | | |
| 内 容 | | | | |
| 機関名 | | | | |
| 目 標 | | | | |
| 内 容 | | | | |
| 機関名 | | | | |
| 目 標 | | | | |
| 内 容 | | | | |
| 機関名 | | | | |
| 目 標 | | | | |
| 内 容 | | | | |
| 支援マップ |  | | | |

※矢印の方向で支援・連携の方向を、太さで頻度・強さを表す。

特別支援教育の関係法令等（条項の抜粋）

日本国憲法 第26条〔教育を受ける権利〕

すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

教育基本法 第4条〔教育の機会均等〕

すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない。2 国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない。

- 3 国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない。

障害者基本法 第16条〔教育〕

国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

- 2 国及び地方公共団体は、前項の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならない。
- 3 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つて、その相互理解を促進しなければならない。
- 4 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関し、調査及び研究並びに人材の確保及び資質の向上、適切な教材等の提供、学校施設の整備その他の環境の整備を促進しなければならない。

障害者基本法 第17条〔療育〕

国及び地方公共団体は、障害者である子どもが可能な限りその身近な場所において療育その他これに関連する支援を受けられるよう必要な施策を講じなければならない。

- 2 国及び地方公共団体は、療育に関し、研究、開発及び普及の促進、専門的知識又は技能を有する職員の育成その他の環境の整備を促進しなければならない。

学校教育法 第34条（教科用図書その他の教材の使用）

小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。

- 2 前項に規定する教科用図書（以下この条において「教科用図書」という。）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（電子的方式、磁気的方式その他

人の知覚によつては認識することができない方式で作られている記録であつて、電子計算機による情報処理の用に供されるものをいう。)である教材がある場合には、同項の規定にかかわらず、文部科学大臣の定めるところにより、児童の教育の充実を図るため必要があると認められる教育課程の一部において、教科用図書に代えて当該教材を使用することができる。

- 3 前項に規定する場合において、視覚障害、発達障害その他の文部科学大臣の定める事由により教科用図書を使用して学習することが困難な児童に対し、教科用図書に用いられた文字、図形等の拡大又は音声への変換その他の同項に規定する教材を電子計算機において用いることにより可能となる方法で指導することにより当該児童の学習上の困難の程度を低減させる必要があると認められるときは、文部科学大臣の定めるところにより、教育課程の全部又は一部において、教科用図書に代えて当該教材を使用することができる。
- 4 教科用図書及び第2項に規定する教材以外の教材で、有益適切なものは、これを使用することができる。
- 5 第1項の検定の申請に係る教科用図書に関し調査審議させるための審議会等（国家行政組織法（昭和23年法律第120号）第8条に規定する機関をいう。以下同じ。）については、政令で定める。

学校教育法 第72条〔特別支援学校の目的〕

特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、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に必要な知識技能を授けることを目的とする。

学校教育法 第74条〔普通学校における特別支援教育の助言・援助〕

特別支援学校においては、第72条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、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要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は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ものとする。

学校教育法 第75条〔障害の程度〕

第72条に規定する視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、政令で定める。

学校教育法 第80条〔特別支援学校の設置義務〕

都道府県は、その区域内にある学齢児童及び学齢生徒のうち、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者で、その障害が第75条の政令で定める程度のものを就学させるに必要な特別支援学校を設置しなければならない。

学校教育法 第81条〔特別支援学級〕

幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、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する。

- 2 小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該

当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。

- 一 知的障害者
 - 二 肢体不自由者
 - 三 身体虚弱者
 - 四 弱視者
 - 五 難聴者
 - 六 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
- 3 前項に規定する学校においては、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特別支援学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。

学校教育法施行令 第18条の2〔保護者等の意見聴取〕

市町村の教育委員会は、児童生徒等のうち視覚障害者等について、第5条（第6条（第2号を除く。）において準用する場合を含む。）又は第11条第1項（第11条の2、第11条の3、第12条第2項及び第12条の2第2項において準用する場合を含む。）の通知をしようとするときは、その保護者及び教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒等の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聴くものとする。

学校教育法施行令 第22条の3〔障害の程度〕

法第75条の政令で定める視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、次の表に掲げるとおりとする。

| 区 分 | 障害の程度 |
|--------|---|
| 視覚障害者 | 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 |
| 聴覚障害者 | 両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のもので、補聴器等の使用によっても通常の話し声を解することが不可能又は著しく困難な程度のも |
| 知的障害者 | 1 知的発達の遅滞があり、他人との意志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 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 |
| 肢体不自由者 | 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 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、常時の医学的な観察指導を必要とする程度のも |
| 病弱者 | 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 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 |

（※備考は省略）

学校教育法施行規則 第126条〔小学部の教育課程〕

特別支援学校の小学部の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成するものとする。

- 2 前項の規定にかかわらず、知的障害者である児童を教育する場合は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、特別の教科である道徳、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成するものとする。ただし、必要がある場合には、外国語活動を加えて教育課程を編成することができる。

学校教育法施行規則 第127条〔中学部の教育課程〕

特別支援学校の中学部の教育課程は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語の各教科、特別の教科である道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成するものとする。

- 2 前項の規定にかかわらず、知的障害者である生徒を教育する場合は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科、特別の教科である道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成するものとする。ただし、必要がある場合には、外国語科を加えて教育課程を編成することができる。

学校教育法施行規則 第130条〔授業の特例—合科授業〕

特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、特に必要がある場合は、第126条から第128条までに規定する各教科(次項において「各教科」という。)又は別表第3及び別表第5に定める各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

- 2 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種類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、特別の教科である道徳(特別支援学校の高等部にあっては、前条に規定する特別支援学校高等部学習指導要領で定める道徳)、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

学校教育法施行規則 第138条〔特別支援学級の教育課程編成の特例〕

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、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。)及び第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。

学校教育法施行規則 第140条〔障害に応じた特別の指導—通級指導〕

小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒(特別支援学級の児童及び生徒を除く。)のうち当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第50条第1項(第79条の6第1項において準用する場合を含む。)、第51条、第52条(第79条の6第1項において準用する場合を含む。)、第52条の3、第72条(第79条の6第2項及び第108

条第1項において準用する場合を含む。)、第73条、第74条(第79条の6第2項及び第108条第1項において準用する場合を含む。)、第74条の3、第76条、第79条の5(第79条の12において準用する場合を含む。)、第83条及び第84条(第108条第2項において準用する場合を含む。))並びに第107条(第117条において準用する場合を含む。))の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

- 一 言語障害者
- 二 自閉症者
- 三 情緒障害者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 学習障害者
- 七 注意欠陥多動性障害者
- 八 その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの

障害者基本計画(第4次)(平成30年3月)

9. 教育の振興

【基本的考え方】

障害の有無によって分け隔てられることなく、国民が相互に人格と個性を尊重し合う共生社会の実現に向け、可能な限り共に教育を受けることのできる仕組みの整備を進めるとともに、いわゆる「社会モデル」を踏まえつつ、障害に対する理解を深めるための取組を推進する。また、高等教育における障害学生に対する支援を推進するため、合理的配慮の提供等の一層の充実を図るとともに、障害学生に対する適切な支援を行うことができるよう環境の整備に努める。さらに、障害者が、学校卒業後も含めたその一生を通じて、自らの可能性を追求できる環境を整え、地域の一員として豊かな人生を送ることができるよう、生涯を通じて教育やスポーツ、文化等の様々な機会に親しむための関係施策を横断的かつ総合的に推進するとともに、共生社会の実現を目指す。

(1) インクルーシブ教育システムの推進

- ・障害のある幼児児童生徒の自立と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、基礎的環境の整備を進めつつ、個別の指導計画や個別の教育支援計画の活用を通じて、幼稚園、小・中学校、高等学校、特別支援学校等(以下「全ての学校」という。)に在籍する障害のある幼児児童生徒が合理的配慮の提供を受けながら、適切な指導や必要な支援を受けられるようにする。こうした取組を通じて、障害のある幼児児童生徒に提供される配慮や学びの場の選択肢を増やし、障害の有無にかかわらず可能な限り共に教育を受けられるように条件整備を進めるとともに、個々の幼児児童生徒の教育的ニーズに最も的確に応える指導を受けることのできる、インクルーシブ教育システム(包容する教育制度)の整備を推進する。[9-(1)-1]

- ・あわせて、「いじめの防止等のための基本的な方針」を踏まえ、障害のある児童生徒が関わるいじめの防止や早期発見等のための適切な措置を講ずるとともに、いわゆる「社会モデル」を踏まえ、学校の教育活動全体を通じた障害に対する理解や交流及び共同学習の一層の推進を図り、偏見や差別を乗り越え、障害の有無等にかかわらず互いを尊重し合いながら協働する社会を目指す。 [9-(1)-2]
- ・障害のある児童生徒の就学先決定に当たっては、本人・保護者に対する十分な情報提供の下、本人・保護者の意見を最大限尊重しつつ、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が、教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とするとともに、発達の程度や適応の状況等に応じて、柔軟に「学びの場」を変更できることについて、引き続き、関係者への周知を行う。 [9-(1)-3]
- ・校長のリーダーシップの下、特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制を構築するとともに、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、看護師、言語聴覚士、作業療法士、理学療法士等の専門家及び特別支援教育支援員の活用を図ることで、学校が組織として、障害のある幼児児童生徒の多様なニーズに応じた支援を提供できるよう促す。 [9-(1)-4]
- ・各学校における障害のある幼児児童生徒に対する合理的配慮の提供に当たっては、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、幼児児童生徒一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等を把握し、それに依りて設置者・学校と本人・保護者間で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しいことを引き続き周知する。 [9-(1)-5]
- ・医療的ケアを必要とする幼児児童生徒や長期入院を余儀なくされている幼児児童生徒が教育を受けたり、他の幼児児童生徒と共に学んだりする機会を確保するため、医療的ケアのための看護師の配置やこれらの幼児児童生徒への支援体制の整備に向けた調査研究等の施策の充実に努める。 [9-(1)-6]
- ・障害のある生徒の後期中等教育への就学を促進するため、入学試験の実施に際して、ICTの活用など、個別のニーズに応じた配慮の充実に努める。 [9-(1)-7]
- ・平成 29(2017)年 3 月の公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（昭和 33 年法律第 116 号）の改正により、小・中学校における通級による指導を担当する教師に係る定数が基礎定数化されたことや、高等学校においても通級による指導が行えるようになったことを踏まえ、通級による指導がより一層普及するよう努める。 [9-(1)-8]
- ・障害のある児童生徒が様々な支援を利用しつつ、自立と社会参加を促進できるよう、福祉、労働等との連携の下、障害のある児童生徒のキャリア教育や就労支援の充実に努める。 [9-(1)-9]
- ・早期のうちに障害に気づき、適切な支援につなげるため、医療、保健、福祉等との連携の下、乳幼児に対する健康診査や就学時の健康診断の結果、入学後の児童生徒の状態等を踏まえ、本人や保護者に対する早期からの教育相談・支援体制の充実に努める。 [9-(1)-10]
- ・障害者が就学前から卒業後まで切れ目ない指導・支援を受けられるよう、幼児児童生徒の成長記録や指導内容等に関する情報を、情報の取扱いに留意しながら、必要

に応じて関係機関間で共有・活用するため、保護者の参画を得つつ、医療、保健、福祉、労働等との連携の下、個別の指導計画や個別の教育支援計画の策定・活用を促進する。 [9-(1)-11]

(2) 教育環境の整備

- ・障害により特別な支援を必要とする幼児児童生徒は、全ての学校、全ての学級に在籍することを前提に、全ての学校における特別支援教育の体制の整備を促すとともに、最新の知見も踏まえながら、管理職を含む全ての教職員が障害に対する理解や特別支援教育に係る専門性を深める取組を推進する。 [9-(2)-1]
- ・幼稚園、小・中学校、高等学校等における特別支援教育の体制整備や地域における障害のある幼児児童生徒の支援強化に資するよう、特別支援学校の地域における特別支援教育のセンターとしての機能を充実する。 [9-(2)-2]
- ・幼稚園、小・中学校、高等学校等に在籍する障害のある幼児児童生徒の支援における特別支援教育支援員の役割の重要性に鑑み、各地方公共団体における特別支援教育支援員の配置の促進を図る。 [9-(2)-3]
- ・障害のある児童生徒の教育機会の確保や自立と社会参加の推進に当たってのコミュニケーションの重要性に鑑み、デジタル教科書等の円滑な制作・供給やコミュニケーションに関するICTの活用も含め、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教科書、教材、支援機器等の活用を促進する。 [9-(2)-4]
- ・学校施設のバリアフリー化や特別支援学校の教室不足解消に向けた取組等を推進する。特に、災害発生時の避難所として活用されることもある公立小・中学校施設のバリアフリー化やトイレの洋式化については、学校設置者の要望を踏まえて、必要な支援に努める。 [9-(2)-5]
- ・障害のある幼児児童生徒の学校教育活動に伴う移動に係る支援の充実に努めるとともに、各地域における教育と福祉部局との連携を促す。 [9-(2)-6]
- ・特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を担当する教師については、特別支援教育に関する専門性が特に求められることに鑑み、特別支援学校教諭等免許状保有率の向上の推進を含め、専門性向上のための施策を進める。 [9-(2)-7]

発達障害者支援法（平成16年12月10日法律第167号）最終改正 平成28年6月3日

第一章 総則

(目的)

第一条 この法律は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うとともに、切れ目なく発達障害者の支援を行うことが特に重要であることに鑑み、障害者基本法（昭和45年法律第84号）の基本的な理念にのっとり、発達障害者が基本的人権を享有する個人としての尊厳にふさわしい日常生活又は社会生活を営むことができるよう、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加のためのその生活全般にわたる支援を図り、もって全ての国民が、障害の有無に

よって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする。

(定義)

第二条 この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

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

3 この法律において「社会的障壁」とは、発達障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。

4 この法律において「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う個々の発達障害者の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう。

小・中学校および義務教育学校
特別支援学級・通級指導教室教育課程編成ガイドブック
参 考 ・ 引 用 文 献

令和 2 年（2020 年）3 月
滋 賀 県 教 育 委 員 会 事 務 局
特 別 支 援 教 育 課

- 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』（平成 29 年 3 月告示） 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』（平成 29 年 7 月） 文部科学省
『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』（平成 29 年 3 月告示） 文部科学省
『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』（平成 29 年 7 月） 文部科学省
『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』（平成 29 年 4 月告示） 文部科学省
『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編』（幼稚部・小学部・中学部）
（平成 30 年 3 月） 文部科学省
『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編』（幼稚部・小学部・中学部）
（平成 30 年 3 月） 文部科学省
『障害に応じた通級による指導の手引 ●解説とQ&A●』 文部科学省編著
『小学校・中学校管理職のための特別支援学級の教育課程編成ガイドブック - 試案 -
（平成 28 年 3 月） 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
埼玉県特別支援教育教育課程編成要領（2）
小学校及び中学校特別支援学級・通級による指導編（平成 31 年 3 月） 埼玉県教育委員会
新版 『特別支援学級』と『通級による指導』ハンドブック
田中 裕一（監修）全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会（編著）
『障害のある子どもの就学指導の手引』（平成 29 年 4 月簡易改訂版（HP 用））
滋賀県教育委員会
『特別支援教育ガイドブック』平成 26 年（2014 年）3 月：改訂版 滋賀県教育委員会

小・中学校および義務教育学校
特別支援学級・通級指導教室教育課程編成
ガイドブック

令和 2 年（2020 年）3 月：発行
発 行：滋賀県教育委員会
滋賀県大津市京町四丁目 1 - 1
TEL:077-528-4641
FAX:077-528-4957
E-mail:tokushi@pref.shiga.lg.jp