

学校段階等別・教科等別ワーキンググループ等の検討事項等

| | |
|--|-----|
| (小学校部会・中学校部会・高等学校部会) | 未開催 |
| 特別支援教育部会 | 1 |
| ・幼稚園、小学校、中学校、高等学校等における特別支援教育に係る検討事項(案) | |
| (第2回配付資料) | |
| ・委員発表資料 金谷委員(第3回配付資料) | |
| ・幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の特別支援教育について(発達障害に関することを中心に)(第3回配付資料) | |
| ・障害のある幼児児童生徒への指導について(第3回配付資料) | |
| ・各教科等における障害に応じた配慮事項について(検討例)(第3回配付資料) | |
| ・障害者理解の促進や交流及び共同学習について(第3回配付資料) | |
| ・障害者理解の促進や交流及び共同学習について(参考)(第3回配付資料) | |
| 総則・評価特別部会 | 30 |
| ・第1回における主な意見(第2回配付資料) | |
| ・学習指導要領等の構成、総則の構成等に関する資料(第2回配付資料) | |
| ・特別支援教育部会における審議状況について(第3回配付資料) | |
| 言語能力の向上に関する特別チーム | 63 |
| 高等学校の地歴・公民科科目の在り方に関する特別チーム | 64 |
| 高等学校の数学・理科にわたる探究的科目の在り方に関する特別チーム | 65 |
| 国語ワーキンググループ | 66 |
| 外国語ワーキンググループ | 67 |
| 社会・地理歴史・公民ワーキンググループ | 69 |
| 算数・数学ワーキンググループ | 70 |
| 理科ワーキンググループ | 71 |
| ・理科教育のイメージ(案)(第2回配付資料) | |
| 芸術ワーキンググループ | 73 |
| ・豊かな情操の育成を目指した小・中・高等学校修了時の児童生徒の姿(育成すべき資質・能力)(検討のたたき台)(第2回配付資料) | |
| 家庭、技術・家庭ワーキンググループ | 75 |
| ・家庭科、技術・家庭科(家庭分野)における教育のイメージ(たたき台) | |
| (第2回配付資料) | |
| ・技術・家庭科(技術分野)における教育のイメージ(たたき台) | |
| (第3回配付資料) | |
| 情報ワーキンググループ | 78 |
| 体育・保健体育、健康、安全ワーキンググループ | 79 |
| ・健やかな体の育成に関する教育のイメージ(たたき台)(第3回配付資料) | |
| (考える道徳への転換に向けたワーキンググループ) | 未開催 |
| 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ | 81 |
| ・生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける検討事項のうち、今回特に御議論いただきたい点について(案)(第2回配付資料) | |
| ・生活科について(第2回配付資料) | |
| ・小学校学習指導要領における「幼児教育との接続」や「スタートカリキュラム」に関連する主な記述(第2回配付資料) | |
| ・幼児教育と小学校教育の接続について(たたき台)(素案)(第2回配付資料) | |
| 特別活動ワーキンググループ | 97 |
| 産業教育ワーキンググループ | 98 |

特別支援教育部会における検討事項について（案）

全ての学校や学級に、発達障害を含めた障害のある子供たちが在籍する可能性があることを前提に、インクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、子供たちの自立と社会参画を一層推進するため、以下の事項を検討してはどうか。

1. 特別支援教育における、

- ① 社会に開かれた教育課程、育成すべき資質・能力、「アクティブ・ラーニング」の視点に立った指導、カリキュラム・マネジメントの在り方。

2. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校等において、

- ① 各教科等の目標を実現する上で考えられる困難さに配慮するために必要な支援の改善・充実。
- ② 通級による指導や特別支援学級の意義、それらの教育課程の取扱いについての改善・充実。
- ③ 合理的配慮の提供も含めた「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の位置付け並びに作成・活用の方策についての明確化。
- ④ 特別支援教育コーディネーターを中心とした校内体制の確立等の観点等の明確化。
- ⑤ 共生社会の形成に向けた障害者理解の促進、交流及び共同学習の一層の充実。

3. 特別支援学校において、

- ① 幼児児童生徒の発達の段階に応じた自立活動の改善・充実。
- ② これからの時代に求められる資質能力を踏まえた、障害のある幼児児童生徒一人一人の進路に応じたキャリア教育の充実。
- ③ 知的障害のある児童生徒のための各教科の改善・充実。

4. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等との間で、

- ① 子供たち一人一人の学びの連続性を実現するための教育課程の円滑な接続の実現

など

幼稚園、小学校、中学校、高等学校等における特別支援教育に係る 検討事項（案）

① 各教科等の目標を実現する上で考えられる困難さに配慮するために必要な支援の改善・充実。

- 各教科等の指導において、どのような困難さが表れ、どのような指導上の配慮や支援が必要と考えられるか。
- 今後、全ての学校や学級に、発達障害を含めた障害のある子供たちが在籍する可能性があることを前提に、各教科等の授業における必要な支援をどのように示していくことが考えられるか。
- 幼稚園や幼保連携型認定こども園において、園生活全体を通じて総合的な指導を行う幼児教育の特性を踏まえ、どのような指導上の配慮や支援が必要か。どのように示すことが考えられるか。

② 通級による指導や特別支援学級の意義、それらの教育課程の取扱いについての改善・充実。

- 通級による指導において行われる、障害に応じた特別の指導について、どのような改善・充実が必要か。また、通級による指導に係る特別の教育課程の編成・実施・評価・改善について教職員等への一層の理解を図り、指導の充実を図るために、どのように示していくことが考えられるか。
- 特別支援学級における特別の教育課程の編成・実施・評価・改善について教職員等への一層の理解を図り、指導の充実を図るために、特に、実情に合った教育課程を編成できるよう、どのように示していくことが考えられるか。

③ 合理的配慮の提供も含めた「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の位置付け並びに作成・活用の方策についての明確化。

- 「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を作成、活用する幼児児童生徒の対象をどのように考えるか。

- 適切な指導及び必要な支援を継続的に行っていくため、個別の指導計画等の作成、活用、評価、改善のサイクルについてどのような改善・充実が必要か。あわせて、どのような合理的配慮の検討・実践・見直しのサイクルの在り方、記載の方法が考えられるか。

④ 特別支援教育コーディネーターを中心とした校内体制の確立等の観点等の明確化。

- 特別支援教育コーディネーターとしての業務が増える中、特別支援教育コーディネーターとして担うべき役割をどのように示していくことが考えられるか。
- 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て、全教職員が連携・協力し、全校的な校内体制を確立するために、どのような示し方が考えられるか。
- 上記の校内体制の確立等に当たっては、学校種別ごとの状況を踏まえ、どのような留意事項が考えられるか。

⑤ 共生社会の形成に向けた障害者理解の促進及び交流及び共同学習の一層の充実。

- 交流及び共同学習の一層の充実を図るため、どのような方策が考えられるか。
(居住地校交流の充実や副次的な籍の活用、間接的な交流及び共同学習でのICTの活用など)
- 教育活動全体で、障害者理解教育の一層の充実を図るため、どのようなことが考えられるか。

幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等との間で、子供たち一人一人の学びの連続性を実現するための教育課程の円滑な接続の実現などについても今後検討。

幼児期の特別支援教育

2015. 12. 16
 聖学院大学 金谷京子

幼稚園の特徴：発達が未熟で、個人差が大きい年齢期の幼児が通うところ。
 園によって保育形態が多様であり、幅がある。また、具体的な活動内容は園の裁量に任されている。特別支援教育の様態も異なり、特別な配慮を必要とする幼児については、他の幼児と一緒に保育が実施されている。

| 現状と課題 | 考えられる対応 |
|---|---|
| <p>1. 早期発見、早期支援</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発達が未熟で個々の成長の幅が大きい年齢期であるため、<u>アセスメントが難しい</u>。 ・幼稚園入園当初から支援を開始するために入園前の情報として乳幼児健診の情報が入手できるとよいが、個人情報の問題があり、園が依頼しても健診実施機関からは断られることが多い。 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 特別支援教育コーディネーターを中心とした支援体制の確立等の観点や役割を明確にしていく必要がある。 ・気になる幼児の課題を総合的観点からアセスメントし、継続的にフォローアップしていくための視点を整理すること。その際、集団の育ちを大切にしながら個の関係性を大切にクラス経営のできる保育者の専門性が必要。 ・園内委員会、特別支援教育コーディネーターの指名・配置。心理士などの専門職の配置。 ・保健・医療機関との連携 ・早期支援コーディネーターの活用 ・支援手帳の活用 |
| <p>2. 保護者の障害理解と園との共通理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼いだけに、未熟さに原因を帰属させる保護者が多い。 ・障害によっては刺激の差により、幼児の園の集団生活における行動と家庭での行動との違いが生じているために保護者が理解しにくいケースがある。 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 園と家庭との連携強化の観点から、幼稚園における子育ての支援等について、具体的な留意事項の在り方等について検討を行う必要がある。 ・保育者の「発達」や「障害」のとらえ方に関する専門性の向上→研修による研鑽や派遣された専門家の助言の活用 ・保護者に園での実態を把握するシステムの構築→公開保育、観察日の設定。家庭での様子を知る手立て→家庭訪問、連絡帳・インターネット（動画を |

| | |
|--|---|
| <p>3. 保育の中での合理的配慮等の提供</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育及び合理的配慮を保育の中でどのように扱ってよいかわからない保育者がいる。 ・幼稚園教育要領では、幼稚園教育は環境を通して行う教育を実施すること、幼児は遊びを通して学ぶことが記されており、教育課程や保育内容の自由度が比較的高い。そのため、合理的配慮や保育のユニバーサルデザイン化はしやすいと考えられる。 <p>4. 保育者等の確保</p> <ul style="list-style-type: none"> ・障害者手帳を有する幼児やグレーゾーンの幼児が在籍していることが考えられる。幼児期は生活習慣の確立も保育の内容に含まれ、保育者がかかわることが必要な時期であるが、クラス担任だけでは十分な対応ができない園が多い。 <p>5. 個別の教育支援計画</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小・中学校に比べると作成率は低い。 ・計画の立て方がわからない、形式的作成に終わるケースもある。 | <p>含む) の活用等</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者とのコミュニケーションの取り方の工夫 <p>○ 幼稚園の教員等の研修をはじめとした教員等の資質能力の向上、幼児教育における推進体制の充実などの条件整備が求められる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育者養成・新規採用教員研修の段階から特別支援教育への理解を深める学習が必要。子どもの行動文脈に沿った支援の方法を学ぶことが重要。 ・対象児と他児集団との関係性に配慮しながら保育を進める。クールダウンが必要な幼児、個別に落ち着いた時間での対応が必要な幼児には、場と時間の工夫が求められるが、最終的にはクラスでともに活動していくことができるように指導計画を立てることに留意すること。 <ul style="list-style-type: none"> ・クラス担任を持たない教員の配置、クラス人数の少人数化が求められる。 ・クラス担任1人が抱え込まないように園全体での支援体制が必要。複数担任の場合は、連携に注意が必要。 <ul style="list-style-type: none"> ・長期的・短期的それぞれの視点から計画を園全体、保護者との相談で立てていく。 ・計画は、園全体で情報を共有しながら支援にあたる手段であり、幼小移行支援のツールにもなり得る。立てることが目的化してはならない。幼児期の場合は更新時期を短めにするなどの留意が必要である。 |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>6. 外部専門家（巡回相談等）の活用</p> <p>保育巡回相談の実施主体が多種で、中には保育を知らない相談員が特別支援教育の視点だけに特化して保育の現状にそぐわない指導を行い、保育者に無理を言って帰るケースがある。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・巡回相談の回数が少なく、フォローアップが不十分。 | <ul style="list-style-type: none"> ・巡回相談員の質の向上。特に、保育について学ぶ研修の実施。 ・巡回相談の回数増加。 |
|--|--|

（幼児期の特別支援教育の目標）

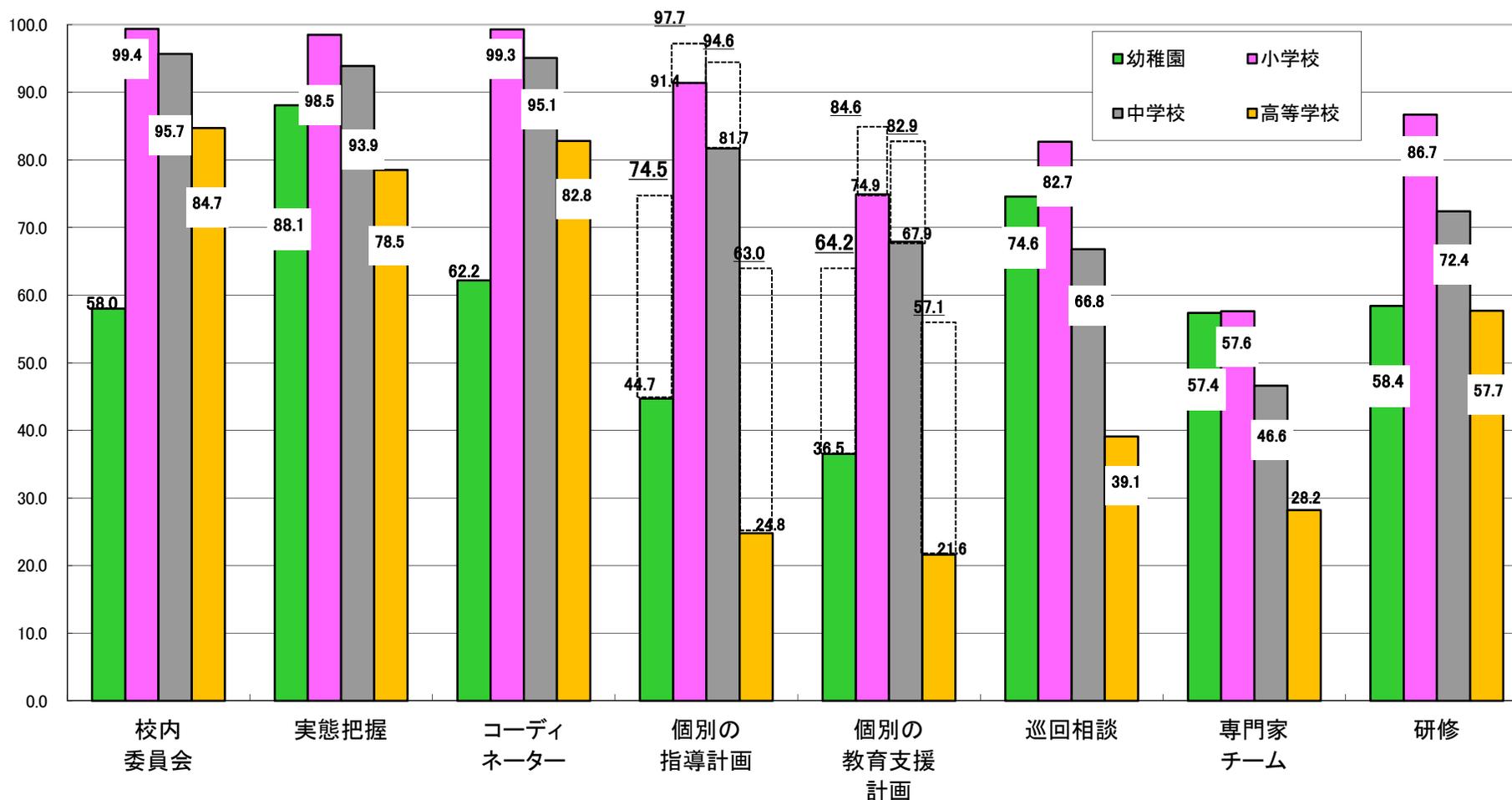
1. 「共に育ち合う」インクルーシブ教育システムの理念の実現を目指す。
 個と集団の関係性を大切にしながらクラス運営の中で障害のある幼児をどう育てるかを考えていく。合理的配慮の提供を行うことは特別な幼児を育てることではなく、それぞれの違いを認め合いながら共に学び育つ集団形成を目指すものにとらえたい。
2. 将来の発達の可能性を前提に、長期的展望のもとに見守りをしながら、小学校教育への円滑な移行支援及び保護者の子育て支援をしていく。

学校における支援体制の整備状況・課題

文部科学省「特別支援教育体制整備状況調査」より

●小・中学校に比べ、幼稚園・高等学校の体制整備は課題である。

国公私立計・幼小中高別・項目別実施率－全国集計グラフ(平成25年度)

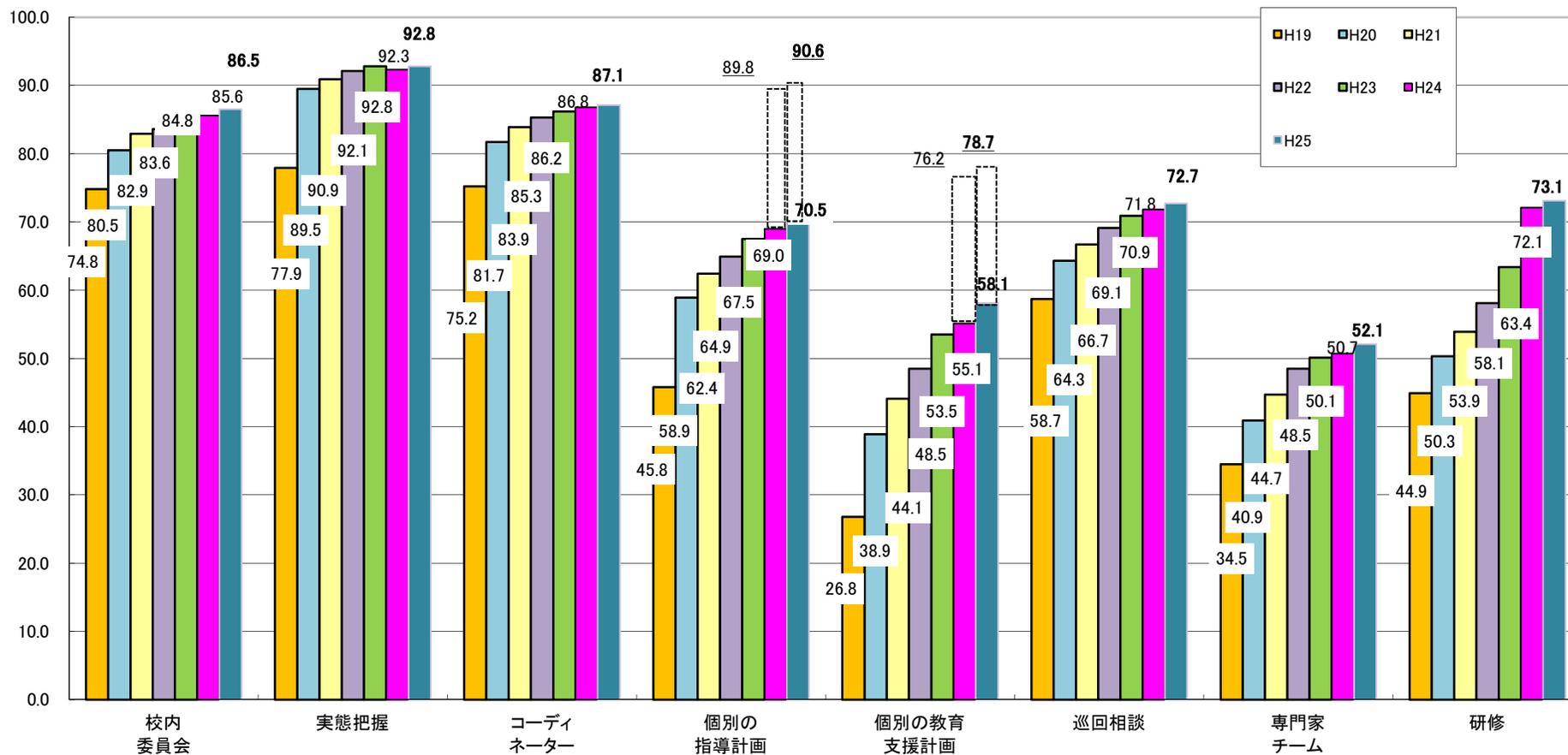


※点線箇所は、作成する必要がある該当者がいない学校数を調査対象校数から引いた場合の作成率を示す。

学校における支援体制の整備状況・課題

●全体として体制整備が進んでいる状況がうかがえる。

国公立計・幼小中高計・項目別実施率－全国集計グラフ(平成19～25年度)



※点線箇所は、作成する必要がある該当者がいない学校数を調査対象校数から引いた場合の作成率を示す。

平成27年12月16日
教育課程部会
特別支援教育部会
(第3回) 資料3

幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の 特別支援教育について (発達障害に関することを中心に)

平成27年11月19日特別支援教育部会(第2回)配付資料・更新版

近年の特別支援教育の動向(発達障害を中心に)①

- ・平成16年—小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)作成
- ・平成17年—発達障害者支援法制定
- ・平成18年—教育基本法改正(※障害のある者への教育上必要な支援を講じる義務)
- ・平成18年—LD、ADHDも通級による指導の対象(※併せて自閉症を明記)
- ・平成19年—学校教育法等の一部改正
 - ・特別支援教育の本格的実施(「特殊教育」から「特別支援教育」へ)
 - 特別な場で教育を行う「特殊教育」から、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に発展的に転換。
 - 盲・聾・養護学校を特別支援学校に一本化、特別支援学校のセンター的機能や小・中学校等における特別支援教育(発達障害を含む障害のある児童生徒に対する支援) など
- ・平成20年—発達障害教育情報センターの開設
 - 発達障害に関わる教員及び保護者をはじめとする関係者への支援を図り、広く国民に対して、情報発信を行う「発達障害教育情報センター」を(独)国立特別支援教育総合研究所に開設。
- ・平成20年—教科書バリアフリー法施行及び著作権法改正(発達障害の明記等)
- ・平成20年・21年—幼稚園・小・中・高等学校の学習指導要領改訂(学習指導要領解説において、通常の学級におけるLD、ADHD、自閉症のある児童生徒への適切な指導が明記)

近年の特別支援教育の動向(発達障害を中心に)②

- ・平成21年－特別支援学級の対象に自閉症を明記
- ・平成21年－高等学校における特別支援教育の推進について（高等学校WG）
 - 高等学校におけるキャリア教育・就労支援、入学試験における配慮 など
- ・平成23年－障害者基本法改正（**発達障害の明記等**）
 - 障害のある者が十分な教育が受けられるようにするため可能な限り共に教育を受けられるよう配慮、本人・保護者の意向を可能な限り尊重、交流及び共同学習、人材確保・資質向上、適切な教材等の提供、その他の環境の整備 など
- ・平成23年－「教材整備指針」の策定について
 - 小・中学校に係る教材に「特別支援教育に必要な教材」を新たに例示
学習障害、注意欠陥多動性障害の児童生徒に対する教材についても例示
- ・平成24年－中教審初中分科会報告（共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進）
 - 就学相談・就学先決定の在り方、合理的配慮及び基礎的環境整備の観点整理、
すべての教員に対する発達障害に関する一定の知識・技能の向上 など
- ・平成24年－**通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果の公表**
- ・平成25年－障害者差別解消法制定（一部を除き平成28年4月施行）
- ・平成26年－障害者権利条約批准
- ・平成27年－障害者差別解消法に基づく政府基本方針、
文部科学省所管事業分野の基本方針の策定 など

発達障害者支援法(H17成立)、教育基本法(H18改正) 及び学校教育法改正(H19改正)

発達障害者支援法

(教育)

第8条 **国及び地方公共団体は**、発達障害児（18歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在学する者を含む。）がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、**適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じる**ものとする。

② 大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。

教育基本法 ⇒ 第4条第2項の新設

(教育の機会均等)

第4条第2項 **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**。

学校教育法 ⇒ 第81条の改正

第81条第1項 **幼稚園、小学校、中学校、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。

○主な発達障害の定義

発達障害とは、発達障害者支援法には「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」と定義されています。

下記は、主な発達障害の定義です。

自閉症の定義 <Autistic Disorder>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より作成)

自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症の定義 <High-Functioning Autism>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

学習障害(LD)の定義 <Learning Disabilities>

(平成11年7月の「学習障害児に対する指導について(報告)」より抜粋)

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

注意欠陥多動性障害(ADHD)の定義

<Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

注意欠陥多動性障害とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

※ アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。

1. 特別支援教育の現状 ～特別支援教育の推進について

(平成19年4月1日付け19文科初第125号文部科学省初等中等教育局長通知)～

1. 特別支援教育の理念

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

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

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

◎学校教育法

第72条 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。

第81条 幼稚園、小学校、中学校、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。

特別支援教育の対象の概念図(義務教育段階)

(平成26年5月1日現在)

義務教育段階の全児童生徒数 1019万人

減少傾向

特別支援学校

視覚障害 知的障害 病弱・身体虚弱
聴覚障害 肢体不自由

H16年比で1.3倍

0.67%
(約6万9千人)

小学校・中学校

特別支援学級

視覚障害 肢体不自由 自閉症・情緒障害
聴覚障害 病弱・身体虚弱
知的障害 言語障害

H16年比で2.1倍

1.84%
(約18万7千人)

(特別支援学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に該当する者：約1万7千人)

3.33%
(約34万人)

増加傾向

通常の学級

通級による指導

視覚障害 肢体不自由 自閉症
聴覚障害 病弱・身体虚弱 学習障害(LD)
言語障害 情緒障害 注意欠陥多動性障害(ADHD)

H16年比で2.3倍

0.82%
(約8万4千人)

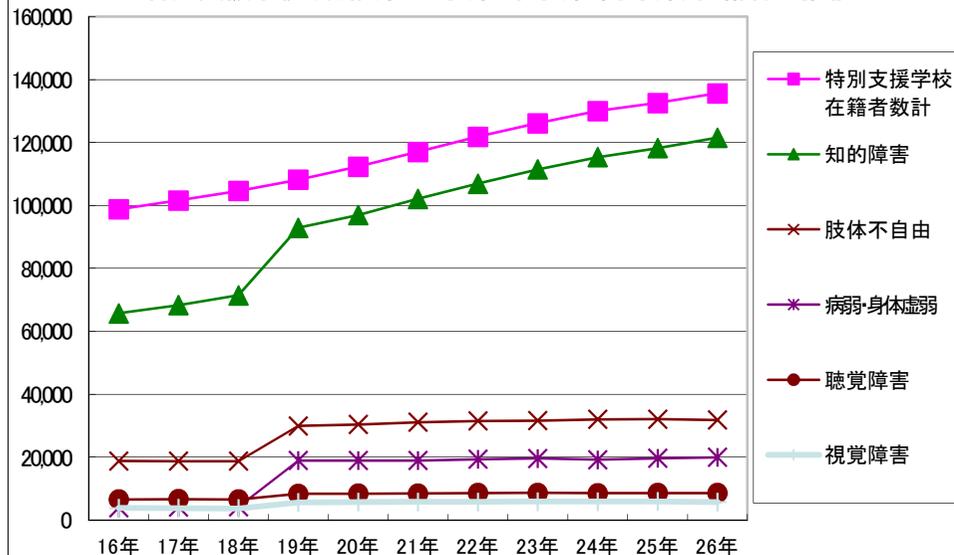
発達障害(LD・ADHD・高機能自閉症等)の可能性のある児童生徒：6.5%程度*の在籍率

※この数値は、平成24年に文部科学省が行った調査(抽出)において、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づくものであり、医師の診断によるものでない。

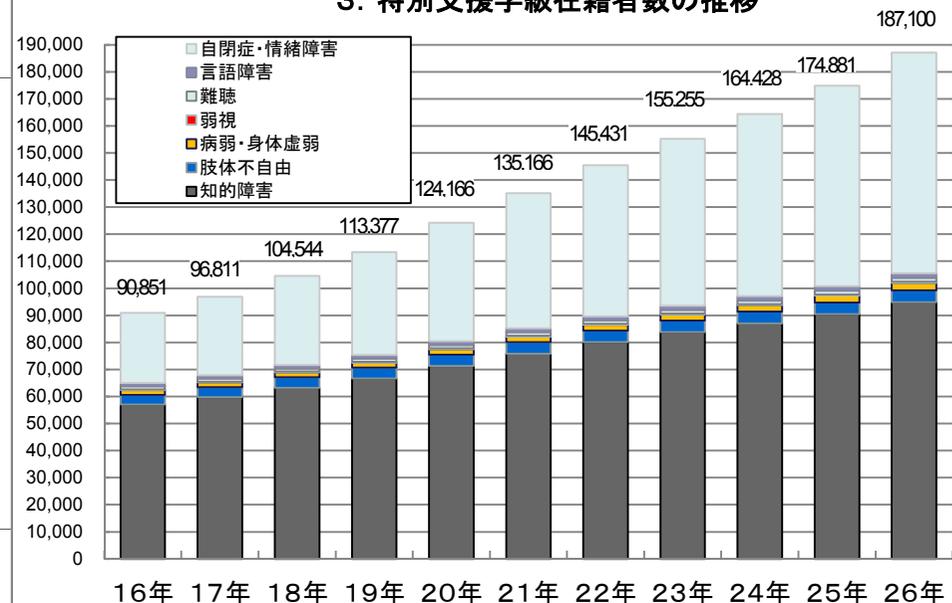
(通常の学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に該当する者：約2,400人(うち通級：約230人))

1. 特別支援教育の現状 ～特別支援学校等の在籍者数の推移(各年5月1日現在)～

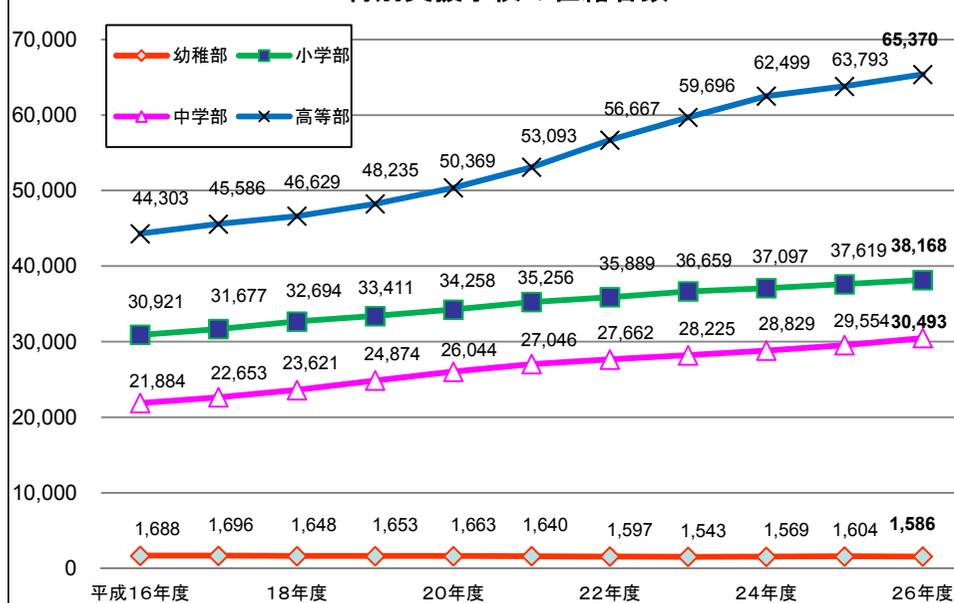
1. 特別支援学校(幼稚園・小学部・中学部・高等部)在籍者の推移



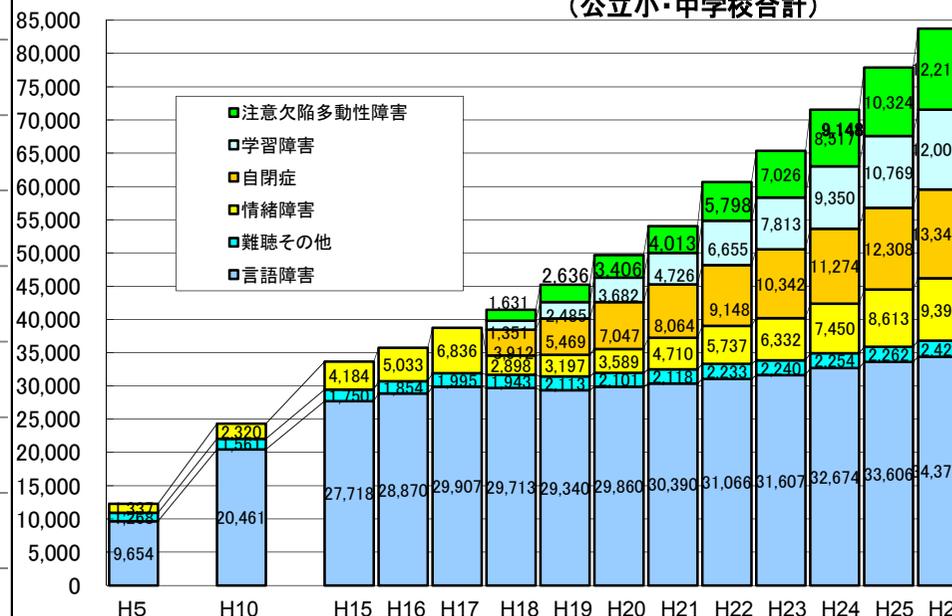
3. 特別支援学級在籍者数の推移



2. 特別支援学校の在籍者数



4. 通級による指導を受けている児童生徒数の推移(公立小・中学校合計)



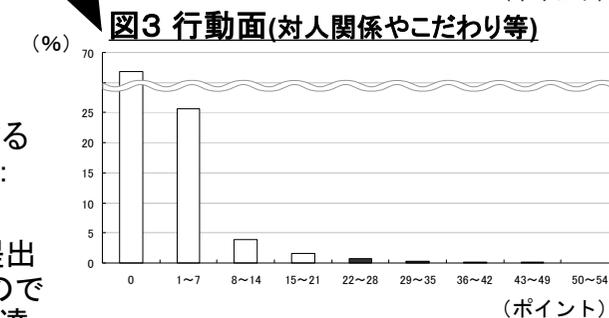
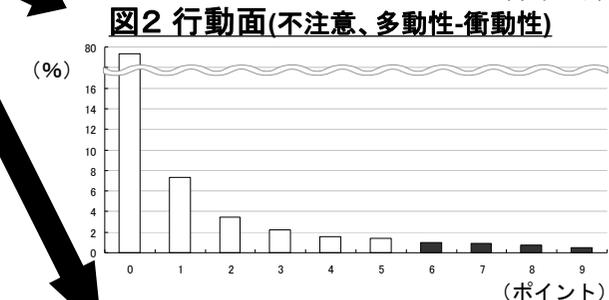
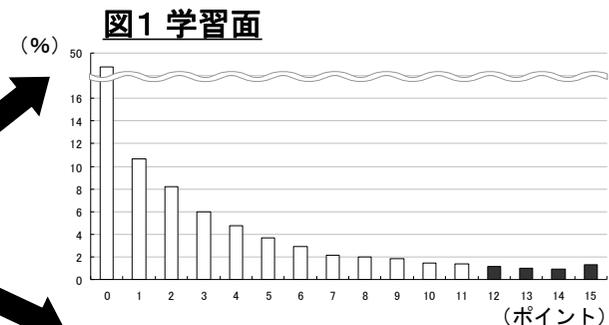
1. 特別支援教育の現状 公立小中学校の通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（概要）① 平成24年12月公表（文部科学省調査）

●公立小中学校の通常の学級に在籍している発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は6.5%。

質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の困難の状況のうち、主要なものは以下のとおり。

表① 知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

| | 推定値（95%信頼区間） |
|---|------------------------|
| 学習面又は行動面で著しい困難を示す | 6.5%（6.2%～6.8%） |
| 学習面で著しい困難を示す A：学習面で著しい困難を示す | 4.5%（4.2%～4.7%） |
| 行動面で著しい困難を示す B：「不注意」又は「多動性-衝動性」の問題を著しく示す | 3.1%（2.9%～3.3%） |
| C：「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す | 1.1%（1.0%～1.3%） |
| 学習面と行動面ともに著しい困難を示す | 1.6%（1.5%～1.7%） |
| A かつ B | 1.5%（1.3%～1.6%） |
| B かつ C | 0.7%（0.6%～0.8%） |
| C かつ A | 0.5%（0.5%～0.6%） |
| A かつ B かつ C | 0.4%（0.3%～0.5%） |



※調査対象：全国（岩手、宮城、福島を除く）の公立の小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒を母集団とする抽出調査（標本児童生徒数：53,882人（小学校：35,892人、中学校：17,990人）、回収率は97%）

※留意事項：担任教員が記入し、特別支援教育コーディネーター又は教頭による確認を経て提出した回答に基づくもので、発達障害の専門家チームによる診断や、医師による診断によるものではない。従って、本調査の結果は、発達障害のある児童生徒の割合を示すものではなく、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合を示すことに留意。

1. 特別支援教育の現状 公立小中学校の通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（概要）② 平成24年12月公表（文部科学省調査）

- 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」協力者会議における本調査結果に対する考察（抜粋）

（学校に求める児童生徒への支援について）

学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある。例えば、社会生活上の基本的な技能を身に付けるための学習を取り入れる、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行うなどの対応を進めていくべきと考える。

1. 特別支援教育の現状

～一斉指導における全ての子供たちにとってわかりやすい授業について～日野市立第三小学校の例～

授業において想定される子供のつまずきを明らかにし、そのつまずきに応じた「全体指導の工夫」、「個別の支援」の内容を検討・決定する。

<全体指導の工夫の例>

焦点化

目標や活動をしぼり、内容理解から論理へ深まるようにする。

視覚化

視覚・感覚・動作を入り口にして、思考できるようにする。

共有化

一人の考えを他の子供に伝え、理解や思考を深めるようにする。

目標の焦点化

6年間の系統指導内容

学年の指導内容

単元計画

1時間の指導の目標

これらの5つの読み方を柱として、次の表を目安にして、各学年で読みの学習用語を系統的・機能的に指導していきます。

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|-------|--------------------|--------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| 読みの基本 | ○文の読み ○句読点 | ○言葉 ○ひらがな ○長い文章の読み | ○読書 ○国語 ○漢字 | ○読書 ○国語 ○漢字 | ○読書 ○国語 ○漢字 | ○読書 ○国語 ○漢字 |
| 読みの工夫 | ○音の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み |
| 読みの評価 | ○読みの工夫 ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み |
| 読みの指導 | ○読みの工夫 ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み | ○長い文章の読み ○長い文章の読み |

説明文の学習用語の6年間系統表

ことばの見える化



むささびを見てみよう？

「擬態」をペープサートで表現する。



ヒント
考えの出し合い
モデリング



6年間を見通して指導内容を明確にし、子供に身に付けさせたい力をはっきりとさせる。単元ごとの指導事項の明確化、児童の活動、評価についても焦点をしぼることができる。

内容のイメージ化や文の理解を図る。本文だけではなかなかイメージしにくい児童にとっては内容のわかりやすさにつながり、他の児童にとっては更に深い思考につながる。

自信のない児童が発表できるようになったり、一人一人が考えを深めることにつながる。

1. 特別支援教育の現状

発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果 概要

(平成21年3月時点)

【調査対象】

平成14年度の文部科学省全国調査※に準じた方法で、実態調査を実施した中学校における平成20年度卒業の生徒の一部について実施(対象生徒数約1万7千人)。

※「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」

【実施方法】

平成14年度の文部科学省全国調査に準じた方法で、平成18年度以降に実態調査を実施した中学校の3年生の一部を対象として、各中学校において発達障害等困難のある生徒の卒業後の進路を分析・推計※

※ 学級担任を含む複数の教員により判断したものであり、医師の判断による発達障害のある生徒の割合を示したものではない。

【集計結果】

調査対象の中学校3年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学することとしている。

これらの高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の、高等学校進学者全体に対する割合は約2.2%。

一 課程別、学科別における高等学校進学者中の発達障害等困難のある生徒の割合

| 課程別 | | 学科別 | |
|-----|-------|--------|------|
| 全日制 | 1.8% | 普通科 | 2.0% |
| 定時制 | 14.1% | 専門学科※1 | 2.6% |
| 通信制 | 15.7% | 総合学科※2 | 3.6% |

※1: 専門教育を主とする学科

※2: 普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に施す学科

1. 特別支援教育の現状

特別支援学校中学部及び中学校卒業者の状況－国・公・私立計－

●中学校特別支援学級卒業者の約3分の1が高校等に進学している。

【平成26年3月卒業者】

| 区 分 | 卒業者 A | 進学者 | | | | 教育訓練機関等入学者 | | | | | 就職者 | | 社会福祉施設等 入所・通所者 | | その他 | | | |
|---------------|----------|----------|----------|--------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|--------|----------|--------|------|-------------------|-----|--------|-----|-----|-----|
| | | 高校等 B | 高等部 C | 計 D | B/A % | 専修 (高等) E | 専修 (一般) F | 職業能 力開発 G | 計 H | C/A % | D % | D/A | E % | E/A | F % | F/A | | |
| 視覚障害 | 178 | 7 | 170 | 177 | 99.4 | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 1 | 0.6 |
| 聴覚障害 | 440 | 39 | 401 | 440 | 100.0 | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 知的障害 | 7,005 | 28 | 6,883 | 6,911 | 98.7 | 4 | — | — | 4 | 0.06 | — | — | 45 | 0.6 | 45 | 0.6 | 45 | 0.6 |
| 肢体不自由 | 1,638 | 15 | 1,588 | 1,603 | 97.9 | — | — | — | — | — | — | — | 16 | 1.0 | 19 | 1.2 | 19 | 1.2 |
| 病弱 | 387 | 163 | 200 | 363 | 93.8 | 2 | — | 1 | 3 | 0.78 | 1 | 0.26 | 14 | 3.6 | 6 | 1.6 | 6 | 1.6 |
| 計 | 9,648 | 252 | 9,242 | 9,494 | 98.4 | 6 | — | 1 | 7 | 0.07 | 1 | 0.01 | 75 | 0.8 | 71 | 0.7 | 71 | 0.7 |
| 中学校特別 支援学級 | 17,342 | 5,320 | 10,998 | 16,318 | 94.1 | 261 | 30 | 64 | 355 | 2.0 | 145 | 0.84 | | | | | 440 | 2.5 |

- ※
- ①高校等：高等学校及び中等教育学校後期課程の本科・別科、高等専門学校
 - ③職業能力開発……職業能力開発校、障害者職業能力開発校等
 - ⑤中学校特別支援学級卒業者その他には、社会福祉施設等入所・通所者を含む。

- ②高等部……特別支援学校高等部本科・別科
- ④社会福祉施設等入所・通所者……児童福祉施設、障害支援施設等、更正施設、授産施設、医療機関
- ⑥四捨五入のため、各区分の比率の計は必ずしも100%にならない。

平成20年発達障害教育情報センターの開設

発達障害教育情報センター

発達障害教育情報センターは、発達障害のある子どもの教育の推進・充実に向けて、発達障害にかかわる教員及び保護者をはじめとする関係者への支援を図り、さらに広く国民の理解を得るために、Webサイト等による情報提供や理解啓発、調査研究活動を行うことを目的とする。

Webサイトの主な内容

- 発達障害のある子どもの理解・支援・指導等の情報
- 教員研修講義コンテンツの配信(DVD配布も実施)
- 教材・教具、支援機器についての情報
- 所内関連研究、図書、文献等についての情報
- 国の施策や法令、事業等についての情報
- 教育相談(Q&A)、相談機関等についての情報
- 発達障害に関連するイベント・研修会情報



指導・支援 研修講義 教材・支援機器 研究紹介 就業法令 教育相談 イベント情報

国立特別支援教育総合研究所
発達障害教育情報センター

「音読が苦手な子」
音読（声に出して本を読むこと）が難しい子どものつまずきの原因や具体的な支援の方法についてお話しします。なお、この講義の時間は、12分です。

「音読が苦手な子」の講義について

「音読が苦手な子」の講義は、下記の講義の画像をクリックし再生してください。
資料、モデル研修プラン、他の研修講義の参照などについては、ページ下部のリンクをクリックしてください。
資料は印刷して視聴いただくことをお勧めいたします。

「音読が苦手な子」の講義の配布資料(PDF: 1,143KB)

こちらから、講義で使用している配布資料がダウンロードできます。

モデル研修プランについて

モデル研修プランは、この研修講義を活用して想定される校内研修のモデルを示したものです。校内研修の計画の参考にいただければと思います。なお、この研修プランでは、「注意を集中し続けることが難しい子」を適用しています。

研修講義一覧へ

○国語の指導上の配慮例（自閉症）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター HP より

Q 文章やことばの意味理解が困難なのですが・・・

けい君は、文を読んで理解することが苦手です。国語の読解問題では、理解していることばの意味が微妙にずれていたり、登場人物の心情の理解に困難を示したりします。また、算数の文章題では、正しく立式することができません。

そこで、先生はアセスメント（子どもの様子をじっくりと見て、どんなことがこのつまずきに関連しているかを考えること）をしてみました。

担任の先生は、理解していることばの意味を確認する、解答するとき読み直しがみられるかどうかを確認する、大事なところに下線を引けるかどうかを確認する、文章を読んで内容に応じて具体物进行操作させるなどの方法により、つまずいているところを確認しました。



ここで行われたアセスメントのポイント！

- 正しいことばの意味を理解しているかどうかを確認する
- どのように文章を読んで解答しているのかをチェックする
- 文章のキーワードを見つけることができるかどうかを確認する
- 文章に沿って具体物进行操作することができるかどうかを確認する

推測できるつまずきの要因

- 間違っ理解していることばがある
- 文章を一通り読むだけで、読み直したり確認したりしていない
- 内容をイメージ化できない
- 重要なキーワードに気づかない
- 誤った解決方法を身につけている

アセスメントに基づいて、担任の先生は、次のような指導を行ってみました

- A 少し難しいことばは、どんな意味かをクラス全体に向けて確認する
- B 例示や絵を示して、内容が分かりやすくなるように工夫する
- C 算数の文章題などでは、具体物进行操作しながら図式化する方法を教える

担任の先生が行った指導の意味

- Aのように、ことばの意味を確認することで、正しい意味を教えることができます。
- Bのように、内容の理解を促す補助的な手段を用いることで、内容をイメージしやすくなります。
- Cのように、具体物进行操作したり、図式化して立式することをおぼえたりすることで、文章を読み直しながら内容を理解するスキルを身につけることができます。

○国語の指導上の配慮例（学習障害）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター HP より

Q 音読が苦手なのですが・・・

ひさお君は読むことが苦手です。教科書を読むときも逐字読み(例：きょ・う・は・あ・め・で・ず)になりがちです。

そこで、先生はアセスメント（子どもの様子をしっかりと見て、どんなことがこのつまずきに関連しているかを考えること）をしてみました。

担任の先生は、ひさお君の、聞いたり、話したりする力はどうかをまずはチェックしました。その結果、聞いたり、話したりする力はとても良好でした。そこで、読みについての指導を開始しました。



ここで行われたアセスメントのポイント！

- 困難な領域（この場合「読み」）だけでなく、聞く、話す力など、関連領域についても実態把握を行う
- 多くの領域（「聞く」「読む」等）は互いに関連し合っていることも多く、つまずきの領域だけでなく、このような総合的な実態把握をする

推測できるつまずきの要因

- 形を正確に捉えることが難しい
- 文字から音への変換が難しい
- 一度に多くのことを処理できない

アセスメントに基づいて、担任の先生は、次のような指導を行ってみました

- A 事前に読むところを伝え、家で練習させる
- B 文章に関係のある絵を用意する
- C 分かち書きにする
- D 漢字にふりがなをつける
- E 教科書の文字を拡大する

担任の先生が行った指導の意味

- Aのように内容理解を事前に促すことで、授業への参加・意欲が高まります。
- Bのように視覚的な支援があることで、推測して読むことが可能になります。
- 自分でまとまりのある文章に分解することが難しいので、Cのように事前に意味のまとまりで文字を区切り、視覚的にとらえやすくしておきます。
- Dのように、漢字にふりがなをふるのも、読みに関する負担を少しでも軽減するためです。漢字の読みに困難がなければ、特にする必要はありません。
- Eについては、文字サイズは、子どもによって読みやすいサイズがあるため、必ずしも大きな文字にすればよいというものではありません。子どもと相談しながら、最適なサイズを見つけていくことが必要です。

○指導上の配慮例（ADHD）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター HP より

Q 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまうのですが・・・

つよし君は、中学2年生です。授業中、先生からの質問に対して、最後まで聞かず、先生の質問が終わらないうちに「あっ！それは〇〇だ！」と出し抜けに答えてしまいます。問題の途中なのでの外れの答えになってしまうのです。

そこで、先生はアセスメント（子どもの様子をじっくりと見て、どんなことがこのつまずきに関連しているかを考えること）をしてみました。

「話を最後まできちんと聞いてから、ゆっくり考えて、それから答えるんだよ」といくら言っても効果がありません。



ここで行われたアセスメントのポイント！

- ルールを理解しているかどうか確認する
指名されてから答えるというルールを、そもそも理解しているかということを確認める必要がある。実は、知らなかったということがよくある
- ルールは分かっているのに「つい」ということなのか、そもそもルールが理解できていないということなのか、確かめた上で対応を考える
- その場で「ことばによる指示」に従うことができるかどうか確認しておく。ことばよりも視覚的な補助があったほうが理解しやすいということがある

推測できるつまずきの要因

- 行動や欲求をうまくコントロールできない
- 自分の言動が、ほかの人にどのような影響を与えているか等、自分の行動を客観的に振り返ることが難しい

アセスメントに基づいて、担任の先生は、次のような指導を行ってみました

- A 必ず挙手をし、指名されてから答えるというルールを教える
- B 挙手をせず発言した場合は、「君の発言の番ではない」とルールを再確認する
- C シールを何枚か用意し、そのシールと交換で挙手・発言するようにする。できたら大げさなくらい明確にほめる

担任の先生が行った指導の意味

- AとBは、ルールの理解と徹底です。そもそもルールを理解していない状態なのに、叱責しても効果がありません。むしろ、「自分の発言を認めてくれない」という不満が残ることにつながりかねません。授業に参加していることや発言の意欲があることなどを認めた上で、ルールに則って行動することを、その都度指導していく必要があります。毅然とした態度も必要でしょう。
- ことば等聴覚的なものよりも、視覚的なものを利用したほうが理解しやすい場合があります。Cは、1時間の授業の中で発言できる回数分のシールを用意し、そのシールと交換で挙手・発言するという方法です。シールを見ながら「あと〇回発言できる」というふうに、シールを手がかりに行動をコントロールしようとするものです。

○インクルーシブ教育システム構築モデル事業指定校の実践事例

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

幼稚園・年少の幼児の事例

幼児の状況

- ・集団の場は苦手であり、集会や写真撮影等で人が集まっている場所を拒み、立ち去ろうとする様子が見られる。
- ・変化に敏感で気持ちが不安定になりやすく、気持ちの切替えに時間がかかる。
- ・「お絵かき」「滑り台」など自分が遊びたいこと等を単語で要求することができる。

配慮の例

- ・給食の時間は他の幼児と同じテーブルに座れず食事にも気持ちが向かなくなるため、初めは学級にパーテーションで仕切った安心できる空間を用意し、食事に気持ちが向くようにした。その後、好きなおやつのときに促すと友達のそばで食べられたため、毎日繰り返して、給食も一緒に食べられるようになった。
- ・慣れない活動はその都度イラストで描いて説明するとともに、写真や絵カードを見せ、理解を促すようにした。
- ・自分の思い通りにならないとささいなことでもパニックになることが多いため、全教職員が共通理解の上、強い静止や禁止をできるだけ避けるようにした。

○インクルーシブ教育システム構築モデル事業指定校の実践事例

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

小学2年(通常の学級)の生徒の事例

生徒の状況

- ・不安傾向が強い。
- ・アスペルガー症候群の診断を受けている。
- ・集団のルールを乱す児童が許せずに注意し続けることがある。
- ・学年相当の教科等の内容を学んでいるが書字に時間がかかったり、一斉の指示が理解できなかったりすることがある。

配慮の例

- ・書字に時間がかかり、学習のスタートが遅れてしまうことがあるため、学習課題をコピーし、ノートに貼付した。貼付するプリントは全文を貼付する方法や、キーワード等のみを穴埋め形式にする方法を採用した。
- ・授業における過度の不安や緊張を取り除くため、クラスの児童の前で発表する機会を積極的に設けた。発表する際は、児童の考え方を確認し、自信をもって発表できると励ました。また、発表の仕方をワークシートで用意し、見ながら発表した。
- ・電子黒板やデジタル教材を積極的に活用し、段落ごとに文章を拡大表示したり、色分けした形でキーワードにマーカーを引いたりするなどの児童の注意を視覚的に促した。

○インクルーシブ教育システム構築モデル事業指定校の実践事例

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

中学1年(通常の学級)の生徒の事例

生徒の状況

- ・発達検査では全体的には年齢相応の発達であるが、聴覚情報を記憶したり、書くなどの操作を素早く処理することが苦手であるという特性が明らかになった。
- ・学習に対する意欲を維持することができず、忘れ物も多い。

配慮の例

- ・黒板を見ながら書き写すことが困難であるので、協力員が板書をタブレット型端末で写真記録し、生徒が自分のペースで書き写すことができるようにした。
- ・生徒にかかわる教科担任が集まり、学級担任から「見通しをもてるようにすること。具体的な指示を明確に出すこと、書く量に配慮すること」について確認をし、各教科で共通して配慮することとした。
- ・黒板とノートを交互に見ながら書くことが苦手で行からはみ出したり飛ばして書いたりしてしまうため、ノートを横罫線からマス目にし、ノートのどこに何を書けばよいかを具体的に伝えるようにした。

障害のある幼児児童生徒への指導について

幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等においては、障害のある幼児児童生徒を指導する場合には、個々の幼児児童生徒の障害の状態などに応じた指導内容・指導方法の工夫を計画的に行うこととしている。

学習指導要領・教育要領、学習指導要領・教育要領解説の記述

【幼稚園教育要領 第3章指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項 第1の2(2)】

障害のある幼児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

【幼稚園教育要領解説】

(前略)・・・幼稚園において障害のある幼児を指導する場合には、幼稚園教育の機能を十分生かして、幼稚園生活の場の特性と人間関係を大切に、その幼児の発達を全体的に促していくことが大切である。そのため、幼稚園では、幼児の障害の種類や程度などを的確に把握し、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容・指導方法の工夫について検討し、適切な指導を行う必要がある。その際、教師は、ありのままの幼児の姿を受け止め、幼児が安心して、ゆとりをもって周囲の環境と十分にかかわり、発達していくようにすることが大切である。例えば、弱視の幼児がぬり絵をするときには輪郭を太くするなどの工夫をしたり、難聴の幼児に絵本を読むときには教師が近くに座るようにして声がよく聞こえるようにしたり、肢体不自由の幼児が興味や関心をもって進んで体を動かそうとする気持ちをもてるように工夫したりするなど、その幼児の障害の種類や程度に応じた配慮をする必要がある。また、障害のある幼児とない幼児と一緒に遊ぶときには、幼児同士がかかわりながら、それぞれの幼児が遊びを楽しめるように適切な援助をする必要がある。

【小学校学習指導要領第 1 章総則第 4 の 2 (7)】

- (7) 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、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、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計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

【小学校学習指導要領解説 総則編】

(前略)・次に、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容・指導方法の工夫を検討し、適切な指導を計画的、組織的に行わなければならない。例えば、弱視の児童についての体育科におけるボール運動の指導や理科等における観察・実験の指導、難聴や言語障害の児童についての国語科における音読の指導や音楽科における歌唱の指導、肢体不自由の児童についての体育科における実技の指導や家庭科における実習の指導など、それぞれに個別的に特別な配慮が必要である。また、読み書きや計算などに困難がある LD (学習障害) の児童についての国語科における書き取りや算数科における筆算や暗算の指導など、教師の適切な配慮により対応することが必要である。さらに、ADHD (注意欠陥多動性障害) や自閉症の児童に対して、話して伝えるだけでなく、メモや絵などを付加する指導などの配慮も必要である。

【中学校学習指導要領第 1 章総則第 4 の 2 (8)】

- (8) 障害のある生徒などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の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計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

【中学校学習指導要領解説 総則編】

(前略)・次に、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容・指導方法の工夫を検討

し、適切な指導を計画的、組織的に行わなければならない。例えば、弱視の生徒についての保健体育科における球技の指導や理科等における観察・実験の指導、難聴や言語障害の生徒についての国語科における音読の指導や音楽科における歌唱の指導、肢体不自由の生徒についての保健体育科における実技の指導や技術・家庭科における実習の指導など、それぞれに個別的に特別な配慮が必要である。また、読み書きや計算などに困難があるLD（学習障害）の生徒についての国語科における書き取りや数学科における計算の指導、外国語科における読み書きの指導など、教師の適切な配慮により対応することが必要である。さらに、ADHD（注意欠陥多動性障害）や自閉症の生徒に対して、話して伝えるだけでなく、メモや絵などを付加する指導などの配慮も必要である。

【高等学校学習指導要領第1章総則第5款3（8）】

(8) 障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行うとともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の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計画的、組織的に行うこと。

【高等学校学習指導要領解説 総則編】

次に、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容・指導方法の工夫を検討し、適切な指導を計画的、組織的に行わなければならない。例えば、弱視の生徒についての保健体育科における球技の指導や理科等における観察・実験の指導、難聴や言語障害の生徒についての国語科における音読の指導や芸術科（音楽）における歌唱の指導、肢体不自由の生徒についての保健体育科における実技の指導や家庭科における実習の指導など、それぞれに個別的に特別な配慮が必要である。また、読み書きや計算などに困難があるLD（学習障害）の生徒についての国語科における書き取りや数学科における計算の指導、外国語科における読み書きの指導など、教師の適切な配慮により対応することが必要である。さらに、ADHD（注意欠陥多動性障害）や自閉症の生徒に対して、話して伝えるだけでなく、メモや絵などを付加する指導などの配慮も必要である。

各教科等における障害に応じた配慮事項について（検討例）

平成27年12月16日
教育課程部会
特別支援教育部
(第3回)資料4-2

これまでの示し方

小学校学習指導要領 総則
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計画的、組織的に行うこと。

(小学校学習指導要領解説)
総則編

- **障害別**の配慮の例を示す。
弱視：体育科におけるボール運動の指導、理科等における観察・実験の指導
難聴や言語障害：国語科における音読の指導、音楽科における歌唱の指導
肢体不自由：体育科における実技の指導、家庭科における実習
LD（学習障害）：国語科における書き取り、算数科における筆算や暗算の指導
ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症：話して伝えるだけでなく、メモや絵などを付加する指導 など

改善の方向性

小学校学習指導要領 総則
各教科等
■ 総則に加え、**各教科等別に示す**。

(小学校学習指導要領解説)
総則編における障害種の特性に関する記述に加え、各教科等編において

- 学習の過程で考えられる**困難さ**ごとに示す。

【**困難さの例**】 ※教科等の特性に応じて例示

《情報入力》

見えにくい

聞こえにくい

触れられない など

《情報のイメージ化》

体験が不足

語彙が少ない など

《情報統合》

色（・形・大きさ）の区別が困難

聞いたことを記憶することが困難

位置、時間を把握することが困難 など

《情報処理》

短期記憶*1、継次処理*2が困難

注意をコントロールできない など

※1：一度見たり聞いたりして短い時間の間憶えること

※2：1つ1つ順々に問題を処理していくこと

《表出・表現》

話すこと、書くことが困難

表情や動作が困難 など

幼稚園における障害に応じた配慮事項について（検討例）

これまでの示し方

幼稚園教育要領

個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

（幼稚園教育要領解説）

■ **障害別**の配慮の例を示す。

弱視：弱視の幼児がぬり絵をするときには輪郭を太くするなどの工夫

難聴：絵本を読むときには教師が近くに座るようにして声がよく聞こえるようにする

肢体不自由：興味や関心をもって進んで体を動かそうとする気持ちをもてるように工夫 など

改善の方向性

幼稚園教育要領

※「論点整理」における「幼稚園における特別支援教育」の改訂の具体的な方向性を踏まえ検討。

（幼稚園教育要領解説）

■ 幼児の活動を通じて考えられる**困難さ**ごとに示す。

【困難さの例】

≪情報入力≫

見えにくい

聞こえにくい

触れられない など

≪情報のイメージ化≫

体験が不足

語彙が少ない など

≪情報統合≫

色（・形・大きさ）の区別が困難

聞いたことを記憶することが困難

位置、時間を把握することが困難 など

≪情報処理≫

短期記憶*1、継次処理*2が困難

注意をコントロールできない など

※1：一度見たり聞いたりして短い時間の間憶えること

※2：1つ1つ順々に問題を処理していくこと

≪表出・表現≫

話すことが困難

表情や動作が困難 など

※ 上記の困難さの例は、小学校の例を参考に作成したものであり、幼稚園において実際に示す場合は、幼児期の特性に応じた、困難さの例を検討。

- 資質・能力の育成、各教科等の目標の実現を目指し、児童生徒の十分な学びが実現できるよう、学習の過程で考えられる【**困難さの状態**】に対する【**配慮の意図**】＋【**手立て**】の例を示す。
(安易な学習内容の変更や学習活動の代替にならないよう、教員が配慮の意図を持つ必要)

小学校の例 ※中学校、高等学校については今後整理予定

【配慮の考え方、配慮の例の示し方】

(国語科の例)

【困難さの状態】：視覚、言語理解など

【配慮の意図】

- **文章を目で追いながら音読することが困難な場合**には、自分がどこを読むのかが分かるよう、教科書の文を指で押さえながら読むよう促したり、行間を空けるための拡大コピーをしたり、語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きをしたり、読む部分だけが見える自助具（スリット等）を活用したりするなどの配慮をする。

具体的イメージなど

【手立て】：
見えにくさに応じた情報保障

- **考えをまとめたり、文章の内容と自分の経験とを結び付けたりすることが困難な場合**には、児童がどのように考えればよいのかわかるように、考える項目や手順を示したプリントを準備したり、一度音声で表現させてから書かせたりするなどの配慮をする。

心の理論など

- **自分の立場以外の視点で考えたり、他者の感情を理解したりするのが困難な場合**には、児童と同年代の子供が主人公の物語や教材を活用し、行動や会話文に気持ちが込められていることに気付かせたり、気持ちの移り変わりがわかる文章のキーワードを示したり、気持ちの変化を図や矢印など視覚的にわかるようにしてから言葉で表現させたりするなどの配慮をする。

注意のコントロールなど

- **声を出して発表することや人前で話すことへの不安を抱いている、自分が書いたものを読むことに困難がある場合**には、紙やホワイトボードに書いたものを提示させたり、ICT機器を活用して発表させたりするなど、児童の表現を支援するための多様な手立てを工夫し、自分の考えを持つこと、表すことに対する自信を持つことができるような配慮をする。

(社会科の例)

視知覚、空間認知など

- **地図から地名等の情報を見つけ出したり、読み取ったりすることが困難な場合**には、目の機能の問題から困難さが生じている場合があることから、読み取りやすくなるように、**地図を拡大したり、見る範囲を限定したり、地図に掲載されている情報を削ったりするなどの配慮をする。**

具体的イメージ、心の理論など

- **他者との関わりを持つことが難しく、国会など議会政治などの動きに興味を持たない場合**には、社会的事象への興味・関心を高めるため、**模擬選挙など実際的な体験の機会を取り入れ、学習活動の順序を分かりやすく説明し安心して学習できるよう配慮をする。**

(算数科の例)

視知覚(位置)など

- **同系色の方眼紙の目盛りが読み取りにくい場合**は、正しい位置に印が付けやすいように、**罫線の色を変更したり、マス目を大きくしたり、マーカーの色を変更したりするなどの配慮をする。**

実際のイメージなど

- **「商」「等しい」など、児童が日常生活で使用することが少なく、抽象度の高いことばの理解が困難な場合**は、児童がイメージを持つことができるよう、**児童の興味・関心や生活経験に関連の深い題材を取り上げる、既習の言葉や分かる言葉に置き換えるなどの配慮をする。**

継次処理など

- **四則の混合した式や()を用いた式について理解し、正しく計算することが難しい場合**、計算のきまりを理解させるために、**計算の順番を示した手順書を手元に置かせたり、式を分解してそれぞれを計算させ、混合式との比較をさせるなどの工夫を行う。**

視覚記憶、同時処理など

- **目的に応じて折れ線グラフで表すことが難しい場合**、目的に応じたグラフの表し方があることを理解するために、**同じデータについての縦軸の幅を変えたり、読みやすさや読みにくさを強調したグラフを見比べるなどの活動を通して、よりよい表し方に気付かせる配慮をする。**

実際のイメージ、経時処理など

(理科の例)

- 実験を行う活動において、実験の手順や方法が分からなかったり、見通しが持てなかったりして、学習活動に参加することが難しい場合には、学習の見通しが持てるよう、実験の手順や方法を視覚的に表したプリント等を掲示したり、配付したりするなどの配慮をする。また、**燃焼実験のように危険を伴う学習活動において、衝動性や多動性のある場合には**、教師の目の届く場所で活動できるようにするなどの配慮をする。
 - 注意のコントロール（多動性）など
 - 視知覚、図と地の弁別、視覚記憶、時間把握など
- 自然現象としての雲を観察する活動において、**雲の変化等の時間を要するような観察をすることが難しい場合には**、変化に着目し、理解することができるよう、観察するポイントを示したり、雲の変化を短時間にまとめたICT教材を活用したりするなどの配慮をする。

(生活科の例)

体験不足、心の理論、注意のコントロールなど

- **みんなで使うもの等を大切にすることや安全に気を付けることが難しい児童の場合には**、その意味を理解できるように、言葉だけでなく、実際に体験するなど、活動する中で場面に応じた指導を段階的に行う。

(音楽科の例)

聴知覚、聴覚記憶など

- **音楽を形づくっている要素（リズム、速度、旋律、強弱）の聴き取りが難しい場合は**、音楽的な特徴をとらえやすくできるよう、音楽に合わせて一緒に拍を打ったり体を動かしたり、音楽的な特徴を視覚化するなどの配慮をする。

(**図画工作科**の例)

視知覚(形)など

- **形や色などの造形的な特徴を捉えることが難しい場合**、造形的な特徴を詳しく捉えるようにするために、言語化するなどの配慮をする。

スモールステップなど

図と地の分別など

- **表現の活動において計画を立てたり、活動の見通しをもち製作することが難しい場合**や、**構成を考えながら表し方を構想することが難しい場合**には、表現している部分と全体の関係をつかみ、活動の見通しを持つことができるよう、作品を離して見せるなどの配慮をする。

空間把握など

- **見たことから表したいことを見付け表す活動において、立体の構造や空間を平面に置き換えることが難しい場合**、形や色、動きや奥行きなどの造形的な特徴を捉えやすくするため、写真などの平面に置き換えて見ることのできるツールの活用や、ライトなどにより明暗を明確にするなどの配慮をする。

(**家庭科**の例)

実際のイメージ、選択決定など

- **お金の計算はできるが、必要性など物の価値を判断する力や選択する力が身についていない場合**は、生活の中で起こりうることをパターン化して繰り返し具体的に指導するなどの配慮をする。また、実際に買物するなど生活で実践できるように家庭と連携を図る必要がある。

前庭覚、継次処理、身振りなど

(体育科の例)

- **複雑な動きをしたり、バランスを取ったりすることに困難がある場合には、極度の不器用さや動きを組み立てることに苦手さがあることが考えられることから、動きを細分化して指導したり、適切に動きを補助しながら行うなどの配慮をする。** 注意のコントロール（固執性）など
- **勝ち負けにこだわったり、負けた際に感情を抑えられなかったりする場合には、活動の見通しが持てなかったり、考えたことや思ったことをすぐ行動に移してしまったりすることから、活動の見通しを立ててから活動させたり、勝った時や負けた時の表現の仕方を事前に確認したりするなどの配慮をする。**

体験不足、心の理論など

(道徳科の例)

- **相手の気持ちを理解することが苦手で、字義通りの解釈をする場合には、他者の心情を理解するために、役割を交代して動作化や劇化した指導を取り入れる。** 注意のコントロール（多動性）など
- **話を最後まで聞いて答えることや順番を守ったりすることが困難であったり、衝動的に行動し、他者の行動を妨げてしまったりする場合、注意が持続できるように、適度な時間で活動を切り替えるなどの配慮をする。また、他の児童からも許容してもらえるような雰囲気のある、学級づくりにも配慮する。**

聴知覚、聴覚記憶など

(外国語活動の例)

- **音声を聴取することが難しい児童の場合、外国語の音声（音韻）やリズムと日本語との違いに気付くことができるよう、音声を文字で書いて見せる、リズムやイントネーションを記号や色線で示す、指導者が手拍子を打つ、音の高低を手を上下に動かして表すなどの配慮をする。また、活動の流れがわかるように、本時の活動の流れを黒板に記載しておく。**

(総合的な学習の時間の例)

スモールステップ、継次処理、短期記憶、言語化など

- **まとめたり調べたりすることに困難がある場合**には、注意や集中のコントロールが難しかったり情報処理に偏りがあったりすることから、作業を確認しながら取り組むことができるよう、まとめる手順や調べ方、調べる内容、着目する点などを具体的に例示するなどの配慮をする。

(特別活動の例)

見通しのもちにくさ、状況把握など

- **学校行事における予告なしの避難訓練や不測の事態などに対し、強い不安を抱いたり、戸惑ったりする場合**、見通しが持てるよう、行事のねらいや活動の内容、行動の仕方などについて、事前指導をしっかりと行うなどの配慮をする。

幼稚園の例

視覚、体験不足、空間把握など

- **見えにくく、行動が制限される場合**、具体的な経験を豊かにできるように、安全な場で自分から積極的に体を動かし、いろいろな運動の楽しさを知り、活発に活動できるようにしたり、手を使っていろいろな物を観察したり、作ったりできるように配慮をする。

聴覚、具体的イメージ、言語理解など

- **聞こえにくく、言葉の習得が困難になる場合**、様々な経験を通して、言葉の習得及び概念の形成ができるよう、単に名称のみの理解にとどまらないようにし、人や物の性質、属性などを含めて考えたり、他の人や物と比較して違いを考えたりすることを取り入れるよう配慮をする。

体験不足、空間把握など

- **身体の動きに困難がある場合**、幼児が自ら環境と関わり、主体的な活動ができるよう、遊具や用具などを工夫したり、必要に応じて補助用具等の活用を図るなどの配慮をする。

障害者理解の促進や交流及び共同学習について

- 1 障害のある子供とない子供が活動を共にすることの意義
 - ・ 障害のある子供たちの経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむ上で重要な役割を担っている。
 - ・ 小・中学校の子供たちや地域の人たちが、障害のある子供とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である。
 - ・ 同じ社会で生きる人間として、互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくための基盤づくりとなる重要な活動である。

2 障害者基本法

第十六条

- 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。

3 学習指導要領の規定

<交流及び共同学習>

(1) 小学校学習指導要領 第1章 総則

第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

2. 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

(12) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び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や高齢者などとの交流の機会を設けること。

(幼稚園教育要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領にも同趣旨の規定)

(2) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第1章 総則

第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

1. 各学校においては、次の事項に配慮しながら、学校の創意工夫を生かし、全体として、調和のとれた具体的な指導計画を作成するものとする。

(6) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、学校相互の連携や交流を図ることにも努めること。特に、児童又は生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。

(幼稚部教育要領、高等部学習指導要領にも同趣旨の規定。)

(小学部・中学部学習指導要領においては、総合的な学習の時間や特別活動においても規定。)

<障害者理解に関する教育>

(1) 小学校学習指導要領

第3章 特別の教科 道徳

C 主として集団や社会との関わりに関すること

[公正, 公平, 社会正義]

[第5学年及び第6学年]

誰に対しても差別をすることや偏見をもつことなく, 公正, 公平な態度で接し, 正義の実現に努めること。

第5章 総合的な学習の時間

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

1 指導計画の作成に当たっては, 次の事項に配慮するものとする。

(5) 学習活動については, 学校の実態に応じて, 例えば国際理解, 情報, 環境, 福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動, 児童の興味・関心に基づく課題についての学習活動, 地域の人々の暮らし, 伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動などを行うこと。

第6章 特別活動

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

2. 第2の内容の取扱いについては, 次の事項に配慮するものとする。

(4) [学校行事]については, 学校や地域及び児童の実態に応じて, 各種類ごとに, 行事及びその内容を重点化するとともに, 行事間の関連や統合を図るなど精選して実施すること。また, 実施に当たっては, 異年齢集団による交流, 幼児, 高齢者, 障害のある人々などとの触れ合い, 自然体験や社会体験などの体験活動を充実するとともに, 体験活動を通して気付いたことなどを振り返り, まとめたり, 発表し合ったりするなどの活動を充実するよう工夫すること。

(中学校学習指導要領にも同趣旨の規定、高等学校学習指導要領にも道徳科を除いて同趣旨の規定)

4. 参考資料

(特別支援学校の交流及び共同学習の実施状況)

特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する
実際的研究(平成22～23年度)(国立特別支援教育総合研究所)より

① 学校間交流を実施している特別支援学校の割合

| | |
|-----|-------|
| 幼稚部 | 71.9% |
| 小学部 | 94.6% |
| 中学部 | 82.9% |
| 高等部 | 73.6% |

② 居住地校交流を実施している特別支援学校の割合

| | |
|-----|-------|
| 幼稚部 | 45.2% |
| 小学部 | 80.9% |
| 中学部 | 48.9% |
| 高等部 | 3.6% |

(平成22年度全国の国公私立特別支援学校(1,045校)に対するアンケート調査結果
(有効回答数849校、回収率81%))

平成27年12月16日
教育課程部会
特別支援教育部会
(第3回) 資料5-2

障害者理解の促進や交流及び共同学習について(参考)

○中教審初中分科会報告概要(交流及び共同学習の充実について)

3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備

(2)「基礎的環境整備」について

- 改正障害者基本法の理念に基づき、障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に学ぶことができるように配慮する観点から、交流及び共同学習を一層推進していくことが重要である。また、一部の自治体で実施している居住地校に副次的な籍を置くことについては、居住地域との結び付きを強め、居住地校との交流及び共同学習を推進する上で意義がある。居住地校交流を進めるに当たっては、幼児児童生徒の付き添いや時間割の調整等が課題であり、それらについて検討していく必要がある。また、特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習も一層進めていく必要がある。

4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進

(3)交流及び共同学習の推進

- 特別支援学校や特別支援学級を設置している学校における交流及び共同学習は必ず実施していくべきであるが、特別支援学級を設置していない学校においても、交流及び共同学習以外の形であっても何らかの形で、共生社会の形成に向けた障害者理解を推進していく必要がある。
- 特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間で行われる交流及び共同学習については、双方の学校における教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど交流及び共同学習の更なる計画的・組織的な推進が必要である。その際、関係する都道府県教育委員会、市町村教育委員会等との連携が重要である。また、特別支援学級と通常の学級との間で行われる交流及び共同学習についても、各学校において、ねらいを明確にし、教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど計画的・組織的な推進が必要である。

○交流及び共同学習の推進に当たっての留意事項（学習指導要領解説より）

◇留意事項

① 計画的、組織的に継続した活動を実施

- 双方の学校同士が十分に連絡を取り合う。
- 指導計画に基づく内容や方法を事前に検討する。
- 一人一人の実態に応じた様々な配慮を行う。

② 二つの側面を分かちがたいものとしてとらえ、推進

- 相互の触れ合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
- 教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面

③ 交流及び共同学習の内容の工夫

- 学校行事やクラブ活動、部活動、自然体験活動などを合同で行ったり、文通や作品の交換、情報通信ネットワークなどを活用してコミュニケーションを深めたりする。
- 児童生徒の障害の状態及び発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態に応じて、地域の様々な人々と活動を共にする機会を増やしていくことについても配慮。

学習指導要領等の該当ページ
・解説 総則等編 幼小中
幼：P99～100、小中：P183～186
・解説 総則等編 高：P109～112

○「交流及び共同学習ガイド」

文部科学省では、小学校、中学校等における障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習が積極的に取り組まれるように、「交流及び共同学習ガイド」を作成し、文部科学省ホームページに掲載しています。

○「交流及び共同学習ガイド」（文部科学省ホームページ内）

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm

「交流及び共同学習ガイド」目次

第1章 よりよい交流及び共同学習を進めるために

1. 交流及び共同学習の意義
2. 教育課程とのかかわり
3. 障害のある子どもの理解
 - (1) 視覚障害
 - (2) 聴覚障害
 - (3) 知的障害
 - (4) 肢体不自由
 - (5) 病弱・身体虚弱
 - (6) 言語障害
 - (7) 情緒障害・自閉症
 - (8) LD（学習障害）
 - (9) ADHD（注意欠陥多動性障害）

第2章 交流及び共同学習の展開

1. 関係者の共通理解
2. 組織づくり

3. 指導計画の作成

4. 事前学習

5. 交流及び共同学習の実際

6. 事後学習

7. 評価の方法

8. 実施上の留意点

9. 事例

- ・ 小学校と特別支援学校（知的障害）との交流及び共同学習
- ・ 小学校と特別支援学校（肢体不自由）との交流及び共同学習
- ・ 小学校と特別支援学校（病弱）との交流及び共同学習
- ・ 小学校の通常学級と特別支援学級（情緒障害）との交流及び共同学習
- ・ 小学校の通常学級と特別支援学級（知的障害、情緒障害）との交流及び共同学習－学校給食を通して－
- ・ 中学校と特別支援学校（視覚障害）との交流及び共同学習
- ・ 中学校の通常学級と特別支援学級（知的障害）との交流及び共同学習
- ・ 特別支援学校（聴覚障害）と中学校との交流及び共同学習－一部活動を通して－

10. 事例・写真提供校

（H20作成）

○ 交流及び共同学習の実践(例)

○千葉県総合教育センター「交流及び共同学習実践ガイド」より作成(居住地校交流の例)

特別支援学校の重複学級在籍の4年生。保護者の方は、地域の方に我が子のことを知ってもらいたいという願いで、幼い頃から小学校の運動会を見学していた経緯もあり、居住地校交流につながった。交流の実施にあたっては、運動会の応援だけではなく、友だちと共に参加できるよう体育の授業交流も行くと同時に、聴覚からの情報入手が得意であることを踏まえ、音楽の授業交流も行った。

特別支援学校小学部



居住地小学校

| 教育課程上の位置付け | 「自立活動」 | 「体育」「音楽」「図工」 |
|----------------------|--|--|
| 目標 「交流及び共同学習のねらい」 | 「個別の指導計画」から ・語彙を増やし、それを使って人に要求したり、人とのかかわりを楽しんだりする等の自己表現力を養う。 | ・小学校児童と特別支援学校児童が、同じ活動に取り組むことにより、同じ地域で暮らす仲間として理解し合い、共に生きる気持ちを育てる。 |
| 打ち合わせ | 特別支援学校の担任が小学校へ行き、本人、保護者の要望及び本人の様子を伝えた。以降電話やFAXで密に連絡をとり、保護者との連携も深める。 | |
| 事前の準備 | 自己紹介カード・「みなさんにおねがい」作成 小学校参観や紹介VTRを視聴する。 | 自己紹介カードの紹介、掲示で理解を深める。 前年度からの引き継ぎ資料も活用する。 |
| 交流及び共同学習の実践例 | <p>「音楽」・・・歌や手作り楽器で授業参加。 「図工」・・・紙や糊を使い友だちと作品を作る。</p> <p>「体育」・・・運動会練習を通して当日の見通しと大きな集団でも力を発揮できるようにする。</p> <p>「運動会」・・・綱引き、踊り、応援に参加。好きな音楽の力を発揮し、応援歌を歌う。</p> | |

成果

- 交流2年目、学期に2回の継続した活動で、小学校の児童や環境になじみ笑顔が増えた。
- 授業や行事での交流及び共同学習を通し、交流や相互理解につながり、かかわる場面も増えた。
- 学校と保護者とのきめ細やかな連絡調整で、連携が強化した。

○副次的な籍について

(平成24年中央教育審議会初等中等教育分科会報告 参考資料25)

参考資料:副次的な籍について

| | 東京都 | 埼玉県 | 横浜市 |
|------------|--|--|--|
| 名称 | 副籍 | 支援籍 | 副学籍 |
| 定義 | <p>・都立特別支援学校小・中学部在籍の児童生徒が、居住地域の小・中学校に副次的な籍をもち、<u>直接交流(※1)や間接交流(※2)を通じて、居住地域とのつながりの維持・継続を図る制度。</u></p> <p>※1:小・中学校の学校行事や地域行事等における交流、小・中学校の学習活動への参加等 ※2:学校・学級便りの交換、作品・手紙の交換、地域情報の提供等</p> | <p>・ノーマライゼーションの理念に基づく教育を推進する観点から、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒と一緒に学ぶ<u>機会の拡大を図るとともに、障害のある児童生徒に対するより適切な教育的支援を行うため、「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」に基づき、必要な支援を在籍する学校又は学級以外で行うための仕組み。</u></p> | <p>・ノーマライゼーションの理念に基づく教育を推進する観点から、特別支援学校の児童生徒と小中学校の児童生徒と一緒に学ぶ<u>機会の拡大を図るとともに、特別支援学校の児童生徒に対する必要な教育的支援を居住地の学校においても行うための仕組み。</u></p> <p>・直接交流のみを対象とする。</p> |
| 目的 | <p>・乳幼児期及び卒業後は地域サービスを受けるなど居住地域とのつながりがあるが、<u>学齢期でも地域とのつながりを維持・継続することが必要であり、そのための一方策。</u></p> <p>・両校在籍者の他、教員や保護者への障害理解や相互理解が深まる。</p> | <p>・障害のない子どもは、「<u>心のバリアフリー</u>」を育む。</p> <p>・障害のある子どもは、「<u>社会で自立できる自信と力</u>」を育む。特に特別支援学校に在籍する子どもは、<u>地域との関係を深める。</u></p> | <p>・共に学び育つことができる体制づくりを進め仲間意識を育てる。</p> <p>・障害のある子どもは、<u>社会で自立できる力を育むとともに、地域との関係をより深める。</u></p> <p>・障害のない子どもは、「<u>心のバリアフリー</u>」を育む。</p> |
| 対象 | <p>・原則として都立特別支援学校小・中学部在籍者の<u>希望する全員。</u></p> <p>・直接交流は、 ①特別支援学校小・中学部在籍者のうち、校長、保護者、主治医等が協議し実施可能と判断し、 ②地域指定校と協議し校長の了解が得られ、 ③交流に関わる送迎や授業中の支援について保護者等の協力が可能な者</p> | <p>・特別支援学校在籍者に限らず、小中学校在籍者で障害により特別な支援を要する者も可能。</p> <p>・保護者の申し出を受け、校内で対象者を調整の上、<u>先方の学校との間で支援籍実施校連絡会議(両校の校長・コーディネーターによる)等の打合せを経て、支援籍取得が決定される。</u></p> | <p>・市立特別支援学校小・中学部在籍者のうち、<u>居住地域の市立小中学校における交流教育の実施を保護者が希望する者。</u></p> |
| 教育課程上の位置付け | <p>・「<u>個別の指導計画</u>」に基づく。</p> <p>・「<u>特別活動</u>」又は「<u>各教科等を合わせた指導</u>」への位置付け。</p> | <p>・「<u>個別の教育支援計画</u>」及び「<u>個別の指導計画</u>」に基づき在籍校の教育的支援を補完。</p> <p>・児童生徒のニーズに応じて「<u>特別活動</u>」「<u>自立活動</u>」「<u>教科学習</u>」等へ位置付け。</p> | <p>・「<u>個別の教育支援計画</u>」及び「<u>個別の指導計画</u>」に基づく。</p> <p>・在籍校の教育課程に位置付ける。</p> |
| 付添い | <p>・直接交流は保護者の付添いが原則。</p> | <p>・支援籍学習に係る通学においても在籍校の学校管理下として取り扱う。付添いが必要なケースが多いことから、安全上の配慮をしつつ、可能な限り福祉制度やボランティアの活用が図れるよう支援し保護者負担の軽減に配慮。</p> | <p>・副学籍校への登下校は<u>保護者の責任。</u></p> <p>・副学籍校内における指導は在籍校教員が実施するのが原則。在籍校教員ができない場合には保護者が付き添う。ただし、状態によっては教育上の見地から、両校及び保護者の了解のもと、副学籍校内での付添いを行わないことも認められる。</p> |
| 実施率 | <p>・平成19年度 29.4%(小・中学部)</p> <p>・平成20年度 39.9%(小・中学部)</p> <p>・平成21年度 38.0%(小・中学部)</p> | <p>・小・中学部:13.7%(実施した市町村の割合:95.3%)</p> <p>・一人当たり平均回数:3.21回【H21年度】</p> <p>・実施した特別支援学校の割合:96.7%</p> | <p>・小学部:42%、中学部:8%【H22.8.1】</p> <p>・直接交流のみ</p> |

○交流及び共同学習の実践(例)

○京都市立桃陽総合支援学校

(平成23～25年度文部科学省「学びのイノベーション事業」実証研究校)

病院内に設置する分教室に在籍する児童生徒について、ICT環境を活かして特別支援学校(本校)と共に学習する機会の確保する取組や、入院する以前の前籍校とテレビ会議システムを使った交流及び共同学習の実践を行った。

(テレビ会議システムを活用した前籍校との交流)

テレビ会議システムを使って放課後に前籍校の友人や担任の先生と画面を通して再会し、現在の様子を伝えた。また、児童生徒が前籍校へ安心して復帰できるよう、学校での活動の様子を見たり、授業に参加し、画面を通じて質問や意見発表をするなどの機会を設けた。



○交流及び共同学習の実践(例)

○インクルーシブ教育システム構築モデル事業

学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解(心のバリアフリー)の推進 (平成27年度～)

障害のある子供とない子供が障害者スポーツの楽しさを共に味わい、障害のある人の社会参加や障害に対する理解を深めることにつながるような取組を推進。

(平成27年度実施計画書の内容の一部)

| 委託先 | 内容(予定) |
|--------|---|
| 京都市 | <ul style="list-style-type: none">・人権学習等の機会を利用して障害者スポーツのアスリートを招へいし、競技の紹介や体験を交えてスポーツ交流の意義について学ぶ。・特別支援学校と近隣の小学校等で、障害者スポーツの競技である「卓球バレー」や「フロアバレーボール」などのスポーツを切り口にした交流及び共同学習を実施。(特別活動、総合的な学習の時間、体育、道徳等に位置づけ) |
| 埼玉県秩父市 | <ul style="list-style-type: none">・特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習において、障害者スポーツの競技である「ボッチャ」を実施。・保護者や地域住民に向けて、パラリンピックについて知るための講演会を開催し、障害者スポーツへの関心を高める。 |

○ 障害者理解に関する取組(例)

「障害理解教育のための指導プラン」・障害理解教育全体計画の例(宮城県総合教育センター特別支援教育グループ
(平成27年3月)

| | | | |
|--------------|---|------------------------------------|-------------------------------|
| 学校教育目標 | 健全で豊かな心を持ち、優しく、正しく、たくましく生きる児童の育成 | | |
| 障害理解教育目標 | ○学校教育活動全体を通して、互いを尊重し、共に学ぼうとする人間関係を育成するための指導の充実 ○障害の特性や障害のある人の立場を理解し、共により良く生活するための方法や工夫について考え、行動しようとする態度の形成に向けた指導の充実。 | | |
| 目指す児童像 | 低学年 | 中学年 | 高学年 |
| | ○互いの良さや違いに気付き、みんなで助け合って活動できる児童 | ○障害について学習したことを基に、障害のある人と一緒に活動できる児童 | ○障害のある人の気持ちに寄り添って、主体的に行動できる児童 |
| 学級経営における重点目標 | 低学年 | 中学年 | 高学年 |
| | ○自分や友達の良いところに気付き、一緒に仲良く生活することができる学級 | ○互いの良さや違いを認め合い、協力して生活することができる学級 | ○一人一人の思いや願いを大切に、信頼し協力し合っている学級 |

総合的な学習の時間,特別活動,道徳,各教科に関する指導の重点目標

| 領域 | 低学年 | 中学年 | 高学年 |
|-----------|--|--|---|
| 総合的な学習の時間 | <特別活動> ・交流及び共同学習を通して、障害のある人の存在に気付き、一緒に楽しく活動しようとする態度を育てる。 ・自分や友達の良いところに気付き、仲良く生活しようとする態度を育てる。 | ・障害のある人との交流や障害疑似体験を通して、障害を身近なこととして考え、相手の気持ちを考えて行動しようとする態度を育てる。 | ・福祉体験やボランティア活動を通して、障害のある人や高齢者の気持ちに寄り添い、自分でできることを考えて行動しようとする態度を育てる。 |
| 特別活動 | | ・自分や友達の良さを知り、互いに認め合いながら生活しようとする態度を育てる。 | ・自分や友達の長所を理解するとともに、互いに協力し合いながら生活しようとする態度を育てる。 |
| 道徳 | ・友達と仲良くし、助け合おうとする心情を育む。 ・障害のある人の存在に気付き、温かい心で接しようとする態度を育てる。 ・お世話になっている人の存在に気付き、感謝する心を養う。 | ・友達と互いに認め合い、助け合おうとする態度を育てる。 ・障害のある人の心情を考え、親切に接しようとする態度を育てる。 ・自分を支えてくれる人の気持ちを考え、感謝する心を養う。 | ・友達との信頼関係を深め、互いに協力しようとする態度を育てる。 ・障害のある人や支える人の心情に寄り添い、思いやりをもって関わろうとする態度を育てる。 ・差別や偏見をもつことなく公平,公正に接する心を養う。 |
| 各教科 | ・バリアフリー等に関する学習を通して、障害のある人に対する関心をもつことができるようにする。 | ・バリアフリー設備や盲導犬に関する学習を通して、障害のある人の生活や支援について関心をもつことができるようにする。 | ・人権の尊重や住みやすい社会について考えると、自分や友達を大切にしようとする心情を育てる。 |