

総則・評価特別部会における特別支援教育に関する議論、情報 に関わる資質・能力、健康・安全等に関わる資質・能力に関する 議論について

(特別支援教育に関すること)

平成27年12月22日

資料2-1 特別支援教育部会における検討状況(第4回まで)

平成27年12月22日

資料2-2 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28年1月18日

資料5 総則・評価特別部会(第3回、平成27年12月22日)に
おける主な意見

(情報に関すること)

平成28年1月18日

資料2-1 情報に関わる資質・能力について

平成28年1月18日

資料2-2 情報に関わる資質・能力についての参考資料

平成28年1月18日

資料2-3 現行学習指導要領における情報に関する主な記述

(健康・安全等に関すること)

平成28年1月18日

資料3-1 健康・安全等に関わる育成すべき資質・能力について

平成28年1月18日

資料3-2 健康・安全等に関する参考資料

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

特別支援教育部会における検討状況（第4回まで）

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ついて

特別支援教育部会における検討事項	特別支援教育部会における主な意見
<p>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。</p>	<p>【現状】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の総則において「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」と規定。 ・学習指導要領解説（総則編）において、障害別の配慮を例示。 <p>-----</p> <p>【主な意見】</p> <p>各教科等の目標を実現するとともに、児童生徒の障害の状態や学習の過程で考えられる困難さに配慮した指導ができるよう、</p> <ul style="list-style-type: none"> ○総則だけでなく、各教科等においても配慮の例を示すことが必要ではないか。 ○総則及び各教科等において示す際には、障害別の配慮のみならず、学習の過程で考えられる困難さに対する配慮の例を示すことが考えられるのではないか。 ○また、困難さを克服するとともに、得意な分野を伸ばすことへの配慮も示していく必要があるのではないか。
<p>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。</p>	<p>【現状】</p> <p>≪通級による指導、特別支援学級ともに≫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通級による指導や特別支援学級の目的や内容については、別途、学校教育法施行規則及び文部科学省告示で規定。（このため、学習指導要領では、通級による指導や特別支援学級の教育課程の取扱い等に関する規定は設けられていない。） <p>≪通級による指導≫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文部科学省告示において、<u>障害に応じた特別の指導は、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導と規定</u>。 ・学習指導要領解説において、指導に当たっては、特別支援学校における指導領域「自立活動」を参考として、個々の児童生徒の障害の状態等に応じて目標・内容を定め、学習活動を実施することを記述。 ・<u>高等学校における指導については、現在、「高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」において検討</u>

	<p>を行っており、この検討経過を踏まえ、特別支援教育部会や総則・評価特別部会において、教育課程全体の改訂の議論の中で検討を行う予定。</p> <p>《特別支援学級》</p> <ul style="list-style-type: none"> 文部科学省通知及び学習指導要領解説において、特別支援学級における指導に当たって、特別の教育課程を編成する場合は、必要に応じて、特別支援学校小・中学部学習指導要領を参考として、実情に合った教育課程を編成することを記述。 <p>(学習指導要領解説で示している例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 特別支援学校の「自立活動」を取り入れる 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)の各教科の一部又は全部に替える など <hr/> <p>【主な意見】</p> <p>《通級による指導》</p> <p>通級による指導の充実を図るとともに、通級による指導と各教科等の指導との関連が明らかになるよう、</p> <p>○学習指導要領の総則において、通級による指導の目標・内容や、教育課程の構造等、配慮事項等を示すことが必要ではないか。</p> <p>《特別支援学級》</p> <p>小・中学校教育の目標や内容を達成するとともに、学級の実態や児童生徒の障害の程度等を踏まえた、実情に合った教育課程が編成できるよう、</p> <p>○学習指導要領の総則において、特別支援学級における教育課程の基本的な考え方や編成の方針等を具体的に示すことが必要ではないか。</p>
<p>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。</p>	<p>【現状】</p> <p>《合理的配慮[※]の提供》</p> <ul style="list-style-type: none"> 障害者の権利に関する条約(平成19年9月日本国署名)を踏まえ、中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の実現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」(平成24年7月)において、合理的配慮の観点(3観点11項目、参考資料P11参照)を示し、各学校における合理的配慮の提供を周知。

	<ul style="list-style-type: none"> ・障害者差別解消法の施行（平成 28 年 4 月）に伴い、合理的配慮の提供について、国や地方公共団体は法的義務、民間事業者は努力義務が課される。 <p>※権利条約における合理的配慮の定義を踏まえ、行政機関等及び事業者に対し、その事務・事業を行うに当たり、個々の場面において、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、社会的障壁の除去の実施について、必要かつ合理的な配慮を行うことを求めている。</p> <p>≪個別の指導計画、個別の教育支援計画≫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領総則において、障害のある幼児児童生徒などに対して、個々の幼児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計画的、組織的に行うことが例示されている。 ・作成する必要がある幼児児童生徒に対する作成状況は、小・中学校においては作成が進んでいたが、幼稚園、高等学校においては作成状況に課題。 <hr/> <p>【主な意見】</p> <p>≪合理的配慮の提供≫</p> <ul style="list-style-type: none"> ○合理的配慮の考え方（合理的配慮の観点、意思の表明から提供までの留意点など）を示す必要があるのではないか。 ○合理的配慮が継続的に提供できるよう、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成する際にも、合理的配慮の提供について記述することが必要ではないか。 <p>≪個別の指導計画、個別の教育支援計画≫</p> <ul style="list-style-type: none"> ○通級による指導を受ける児童生徒及び特別支援学級に在籍する児童生徒については、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を全員作成することとしてはどうか。 ○「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成・活用の留意点（実態把握から評価改善など）を示すことが必要でないか。
<p>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</p>	<p>【現状】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領総則において、個々の幼児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計画的、組織的に行うこととし、学習指導要領解説において、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在り方を示している。

<p>化。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・校内委員会の設置状況及び特別支援教育コーディネーターの指名状況は小・中学校ではおおむね100%（幼稚園での設置・指名はそれぞれ約60%、高等学校では約85%）。 <p>【主な意見】 特別支援教育に係る組織的な対応が一層充実されるよう、 ○特別支援教育コーディネーターの役割は不可欠となっており、 <u>特別支援教育コーディネーターを中心とする校内体制等の在り方</u>（特別支援教育に係る校内委員会の設置、教務や生徒指導等との連携など）を示す必要があるのではないか。</p>
<p>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。</p>	<p>【現状】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・総則において、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や（中略）を設けることと規定。 ・幼稚園、小・中・高等学校及び特別支援学校において、それぞれの学校の教育課程に位置付け、計画的な交流及び共同学習を実施。 <p>【主な意見】</p> <p>○<u>学習指導要領総則の一般方針において、共生社会の形成に向けた障害者理解の促進を示す</u>必要があるのではないか。 ※交流及び共同学習の理念や取組を共有すること（事例集等の作成など）や、交流及び共同学習を通して育む力と教育課程との関係、特別支援教育コーディネーターを中心とした実施体制の在り方等について、引き続き、特別支援教育部会で検討する必要。</p>

※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については、今後、特別支援教育部会で検討した上で、総則・評価特別部会において検討を行う予定。

特別支援教育にかかわる教育課程（概要）

通常の学級	通級による指導	特別支援学級	特別支援学校
<p>○幼稚園教育要領、小・中・高等学校の学習指導要領に基づいて教育課程を編成。</p> <p>○障害の状態等に応じて、適切な配慮の下に指導を行う。</p>	<p>○小・中学校の学習指導要領に基づいて教育課程を編成。</p> <p>○小・中学校の教育課程に加え、又はその一部に替えて特別の教育課程（通級による指導）を編成することができる。</p> <p>※通常の学級で各教科等の指導を受けながら、障害に応じた特別の指導（自立活動の指導等）を特別の指導の場（通級指導教室）で受けることができる。</p> <p>※通級による指導に係る授業時数は、年間35～280単位時間（学習障害及び注意欠陥多動性障害の児童生徒については、年間10～280単位時間）を標準とする。</p>	<p>○基本的には、小・中学校の学習指導要領に基づいて教育課程を編成。</p> <p>○特に必要がある場合には、小・中学校の教育課程に替えて、特別の教育課程を編成することができる。</p> <p>※特別の教育課程を編成するとしても、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。</p>	<p>○特別支援学校教育要領、学習指導要領に基づいて教育課程を編成。</p> <p>※幼稚園に準ずる領域、小学校、中学校及び高等学校に準ずる各教科、特別の教科である道徳、特別活動、総合的な学習の時間のほか、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした領域である「自立活動」で編成している。</p> <p>※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ついては、別に示している。</p>
<p>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、本人・保護者の意見、専門家の意見、その他の事情を市町村の教育委員会が総合的に判断し、就学先を決定する。</p> <p>※障害の種類により異なるが、例えば弱視者においては、特別支援学級の対象となる障害の程度は「拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のもの」であり、通級による指導の対象となる障害の程度は「…通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの」である。</p>			

幼稚園、小・中・高等学校における特別支援教育について

【学校教育法】 第八十一条

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。

- ② 小学校、中学校、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。

【学習指導要領】

	障害のある幼児児童生徒への指導上の配慮
<p>幼稚園教育要領</p> <p>（第3章-第1-2）</p>	<p>(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。</p>
<p>小学校 中学校 学習指導要領</p> <p>（第1章-第4-2）</p>	<p>(7) 障害のある児童（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。</p>
<p>高等学校 学習指導要領</p> <p>（第1章-第5款-5）</p>	<p>(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。</p>

「通級による指導」に係る教育課程について（法令）

【学校教育法施行規則】

第百四十条 小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、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**、第五十条第一項、第五十一条及び第五十二条の規定並びに第七十二条から第七十四条まで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。

【平成5年1月28日 文部省告示第7号】

学校教育法施行規則第140条の規定に基づき、同項の規定による特別の教育課程について次のように定め、平成5年4月1日から施行する。

小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、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、同項の規定による**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、当該児童または生徒の**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、小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程の**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。**

- 1 障害に応じた特別の指導は、**障害の状態の改善又は克服を目的とする指導とする。ただし、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補充するための特別の指導を含むものとする。**
- 2 障害に応じた特別の指導に係る授業時数は、規則第140条第一号から第五号まで及び第八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、同条第六号及び第七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する。

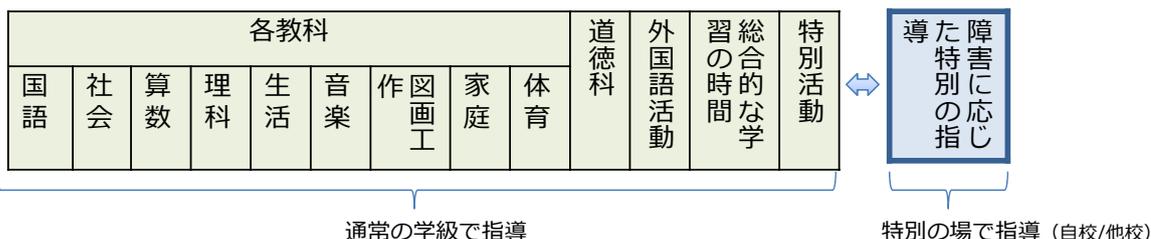
【小学校学習指導要領解説 総則編】

指導に当たっては、**特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし**、例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「**自立活動**」の内容を取り入れるなどして、個々の児童の障害の状態等に応じた具体的な目標や内容を定め、学習活動を行うことになる。

「通級による指導」に係る教育課程について

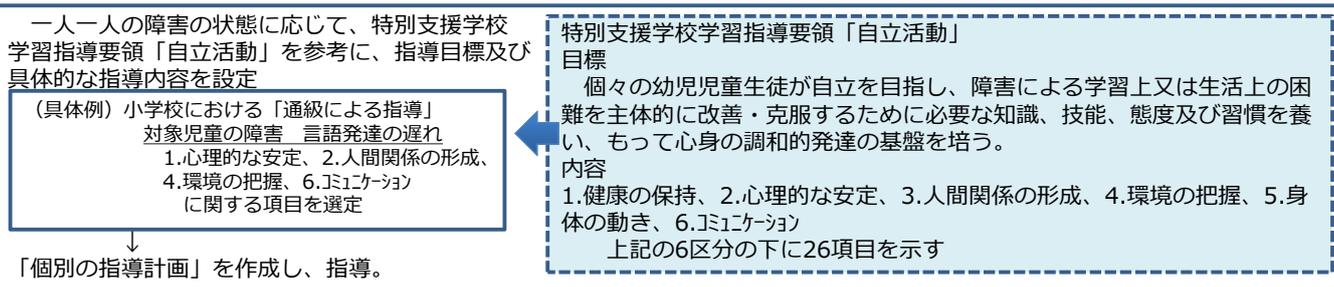
通級による指導

小・中学校の通常の学級に在籍している障害のある児童生徒が、通常の学級で各教科等の指導を受けながら、**障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で実施**



障害に応じた特別の指導の内容

特別の指導を行う場合は、**特別支援学校小・中学部学習指導要領の「自立活動」の目標・内容を参考として実施。**



特別の指導に係る授業時数

年間35～280単位時間（学習障害及び注意欠陥多動性障害の児童生徒については、年間10～280単位時間）を標準

特別支援学級に係る教育課程について（法令）

【学校教育法施行規則】

第百三十八条 小学校若しくは中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、第五十条第一項、第五十一条及び第五十二条の規定並びに第七十二条から第七十四条まで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。**

【通知】

（「特別支援学校の学習指導要領等の公示及び移行措置について（通知）」（20文科初第1307号平成21年3月9日 文部科学省初等中等教育局長）

小学校又は中学校（中等教育学校の前期課程を含む。）において**特別支援学級**における指導又は通級による指導を行うに当たっては、**学校教育法施行規則第138条又は同規則第140条の規定に基づき特別の教育課程によることができることから、必要に応じて特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考にし、実情に応じた教育課程を編成する**

【小学校学習指導要領解説 総則編】

学校教育法施行規則第138条では、「小学校若しくは中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条及び第52条の規定並びに第72条から第74条まで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。」と規定している。

この場合、特別の教育課程を編成するとしても、学校教育法に定める小学校の目的及び目標を達成するものでなければならぬことは言うまでもない。なお、特別支援学級において特別の教育課程を編成する場合には、学級の実態や児童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し、例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」を取り入れたり、各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・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、実情に合った教育課程を編成する必要がある。

特別支援学級に係る教育課程について

特別支援学級

特別支援学級の教育課程は、小・中学校の学習指導要領に基づいて編成することを基本とし、特に必要がある場合には、特別の教育課程を編成することが可能。

特別の教育課程を編成する場合は、**特別支援学校の小・中学部の学習指導要領を参考とし、実情に合った教育課程を編成**。特別の教育課程を編成する場合も、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。

実情に合った教育課程の編成

〔学習指導要領解説の記述例〕

- ・特別支援学校学習指導要領の「自立活動」を取り入れる
- ・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）の各教科に替える など

中学校の教育課程

各教科								道徳科	時間	総合的な学習の時間	特別活動
国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭				

特別支援学校中学部（知的障害）の教育課程

各教科								道徳科	特別活動	総合的な学習の時間	自立活動
国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	職業・家庭				

※外国語を設けることができる

（具体例）知的障害特別支援学級

生徒の知的障害の状態などを踏まえ、特別支援学校学習指導要領を参考に、教育課程を編成

↓
「個別の指導計画」を作成し、指導

教科等別の指導

各教科								道徳科	総合的な学習の時間	特別活動	自立活動
国語	社会	数学	音楽	美術 (下学年)	保健体育	技術・家庭	外国語				

教科等を合わせた指導

導	日常生活の指	作業学習	生活単元学習
---	--------	------	--------

特別支援学級の1学級の編制

15人以下を標準。

目的

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¹の基盤を培う。

※「特別支援学校小中学部学習指導要領」より。幼稚部、高等部も同様の記述。

内容とその取扱い

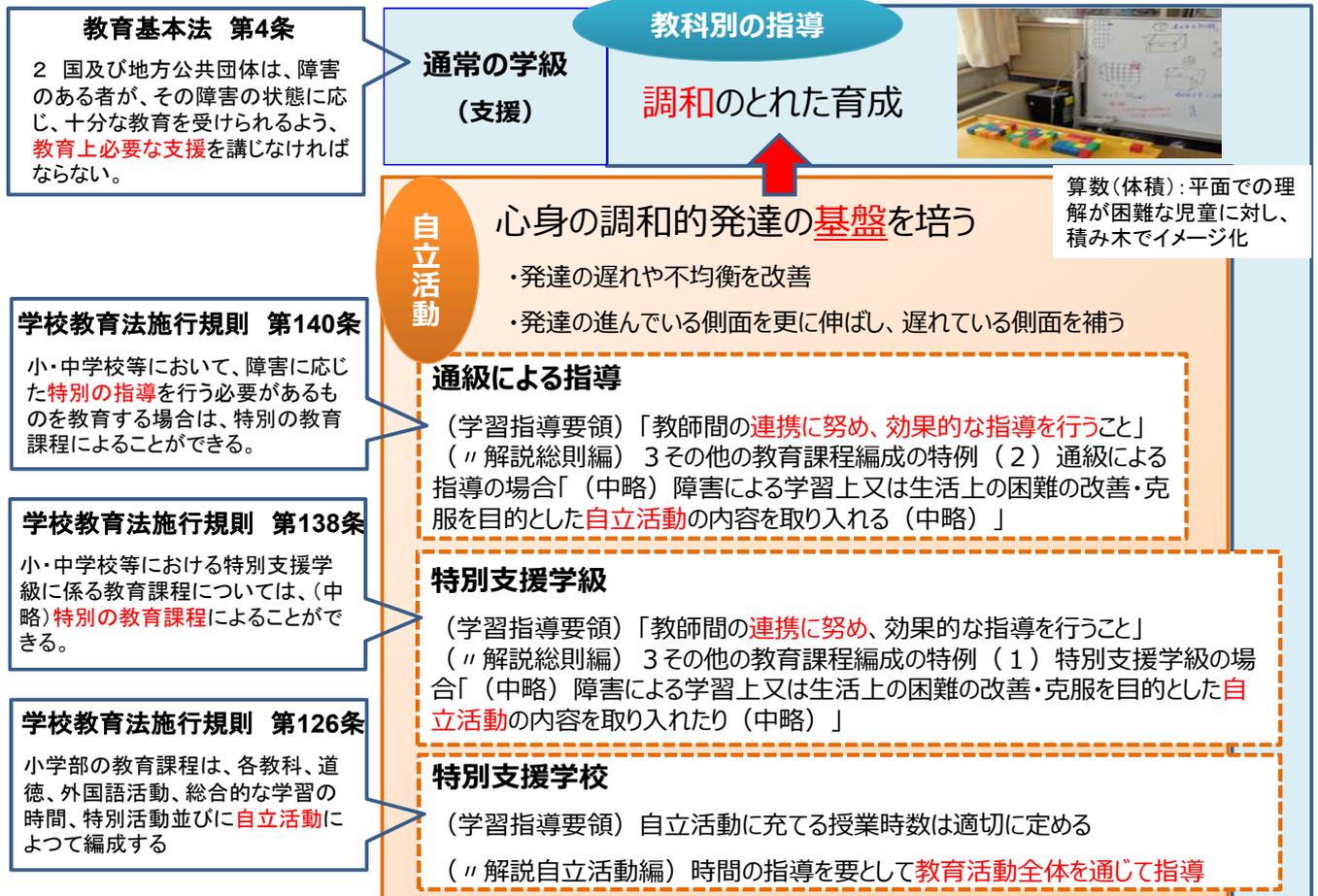
・個々の幼児児童生徒に設定される具体的な「指導内容」の要素が6区分26項目で示されている。

・幼児児童生徒の実態把握を基に、個々の幼児児童生徒に必要とされる項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

自立活動の内容の6区分26項目について

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)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)感覚や認知の特性への対応に関する事。 (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の把握に関する事。 (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。

自立活動について



合理的配慮について

【「合理的配慮」の定義】

- 障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、
 - ・ 学校の設置者及び学校が**必要かつ適当な変更・調整を行うこと**
 - ・ 障害のある子供に対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に**個別に必要とされるもの**
 - ・ 学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、**均衡を失した又は過度の負担を課さないもの**

(中教審初中分科会報告 (H24.7) より)

学校における合理的配慮の観点(3観点11項目)

①教育内容・方法

①-1 教育内容

- ①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
- ①-1-2 学習内容の変更・調整

①-2 教育方法

- ①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
- ①-2-2 学習機会や体験の確保
- ①-2-3 心理面・健康面の配慮

②支援体制

- ②-1 専門性のある指導体制の整備
- ②-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
- ②-3 災害時等の支援体制の整備

③施設・設備

- ③-1 校内環境のバリアフリー化
- ③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
- ③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

(中教審初中分科会報告 (H24.7) より)

合理的配慮について(障害者権利条約、障害者差別解消法)

●障害者権利条約 (H26. 1 批准)

第24条

- 1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。
- 2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
 - (c) **個人に必要とされる合理的配慮(reasonable accommodation)が提供されること。**

●障害者差別解消法 (H28. 4. 1 施行)

第7条 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。

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

第8条 事業者は、その事業を行うに当たり、(…第7条第1項に同じ…)。

- 2 **事業者は**、その事業を行うに当たり、(…第7条第2項に同じ…) 必要かつ**合理的な配慮をするように努めなければならない。**

合理的配慮について(28. 4. 1～)

- 国公立学校など ⇒ 行政機関等 ⇒ 法的義務
- 学校法人など ⇒ 事業者 ⇒ 努力義務

視覚障害（弱視）のAさん

【状態】矯正視力が0.1で、明るすぎるとまぶしさを感じる。
黒板に近づけば文字は読める。



- 廊下側の前方の座席
- 教室の照度調整のためにカーテンを活用
- 弱視レンズの活用

学習障害（LD）のCさん

【状態】読み書きが苦手で、特にノートテイクが難しい。



- 板書計画を印刷して配布
- デジタルカメラ等※による板書撮影
- ICレコーダー等※による授業中の教員の説明等の録音

※データの管理方法等について留意



肢体不自由のBさん

【状態】両足にまひあり、車いす使用。
エレベーターの設置が困難。



- 教室を1階に配置
- 車いすの目線に合わせた掲示物等の配置
- 車いすで廊下を安全に移動するための段差の解消

聴覚障害（難聴）のDさん

【状態】右耳は重度難聴。左耳は軽度難聴。



- 教室前方・右手側の座席配置（左耳の聴力を生かす）
- FM補聴器の利用
- 口形をハッキリさせた形での会話（座席をコの字型にし、他の児童の口元を見やすくする 等）

※合理的配慮は一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等を踏まえて個別に決定されるものであり、これはあくまで例示である。

個別の指導計画と個別の教育支援計画について

個別の指導計画

幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かい指導が行えるよう、教育課程や指導計画、個別の教育支援計画等を踏まえて、**具体的に幼児児童生徒の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだ指導計画。**

個別の教育支援計画

障害のある幼児児童生徒一人一人のニーズを把握し、教育の視点から適切に対応していくという考え方の下に、**医療、保健、福祉、労働等の関係機関と連携を図りつつ**、乳幼児期から学校卒業後までの長期的視点に立って、一貫して的確な教育支援を行うために、障害のある幼児児童生徒一人一人について作成した支援計画。

（参考）小学校学習指導要領 第1章総則 第4（抜粋）

（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。

* 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おいても同様の記述がある。

特別支援学校	全ての幼児児童生徒を対象に作成（義務付け）			
幼・小・中・高	障害のある幼児児童生徒において作成することが望ましい（努力義務）			
作成状況（H26）	幼稚園	小学校	中学校	高等学校
個別の指導計画	47.3%（76.6%）	92.5%（98.1%）	83.7%（95.6%）	27.2%（67.1%）
個別の教育支援計画	38.6%（65.9%）	78.6%（87.7%）	71.9%（86.4%）	23.2%（59.3%）

*（ ）内は作成する必要の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。

個別の指導計画の例

平成〇年度個別指導計画

〇〇立〇〇小学校 言語障害通級指導学級

<small>ふりがな</small> ＜児童名＞ 〇〇 〇〇	<small>＜在籍学校・学級＞</small> 〇〇小学校 3年〇組	<small>＜担任＞</small> 〇〇 〇〇	<small>＜当教室担任＞</small> 〇〇 〇〇	<small>＜通級形態＞</small> 週1回 2単位時間
<small>＜本児の願い＞</small> 言葉を覚えたい。		<small>＜保護者の願い＞</small> 言葉で自分の気持ちなどを伝えられるようになり、言いたいことが言えなくてイライラしたりしなくなしてほしい。		
目標	○身近なものについての語彙を増やし、言葉のイメージを豊かにする。 ○言葉で状況や自分の気持ちなどをできるだけ詳しく伝えられるようになる。 ○得意なことを通して、集中して取り組む気持ちや自信をつける。			
	ねらい	学習内容	評価	
一学期	(1)身近なもの、動作や状態を表す言葉等を覚える。 (2)2～3人の人がやりとりをしている絵を見て、文章化する。前後の状況を絵にして、説明する。 (3)覚えた語彙や前後の状況を得意な	(1)絵カードや情景を描いた絵について、出てくる語彙を覚えたり、説明したりする。 (2)状況の絵を見て文章にする。また、できた文を前後のつながりを確認しながら組み立てる。 (3)覚えた語彙や状況の前後を絵にして説	(1)名称が出てこない場合は、「何をするもの？」といった質問をすると身振りを交えながら、「こうやってこうするもの」「こうやってはさむ。」とたどたどしいながらも、説明することができました。 (2)「どうして?」「その後は?」「どう思った?」等と一つ一つ丁寧に質問していくことで、文章をつなげていくことができました。また、後から思いついた文と前に言った文を「誰が?」等一つ一つ確認していくことで、時系列に並べていくことができました。 (3)意欲的に取り組み、状況絵は3コマ漫画のように吹きだしをつけるなどしていました。	

東京都教育委員会「特別支援学級の教育課程編成の手引」から
http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/23tokushi_kyoikukatei/01.pdf

個別の教育支援計画の例

児童・生徒	<small>ふりがな</small> 氏名		性別
担任	氏名		
在籍校		学校	年
現在・将来についての希望			
児童・生徒			
保護者			
支援の目標		学校生活における児童・生徒への支援の内容 ・教育的支援（適切な指導及び必要な支援）の内容と指導者の役割分担 ・「個別指導計画」での具体的な指導・支援	
必要と思われる支援			
学校の支援			
家庭の支援		家庭生活における児童・生徒への支援の内容 ・家庭における児童・生徒への支援の役割分担	
支援機関の支援			
家庭生活	支援機関:	担当者:	連絡先:
	支援内容:		
余暇・地域生活	支援機関:	地域生活における支援 ・ヘルパー、ボランティアの利用、外出、地域活動、放課後活動等への参加 ・ショートステイ等の利用 ・家族への必要な支援 ・その他	
	支援内容:		

東京都教育委員会「特別支援学級の教育課程編成の手引」から

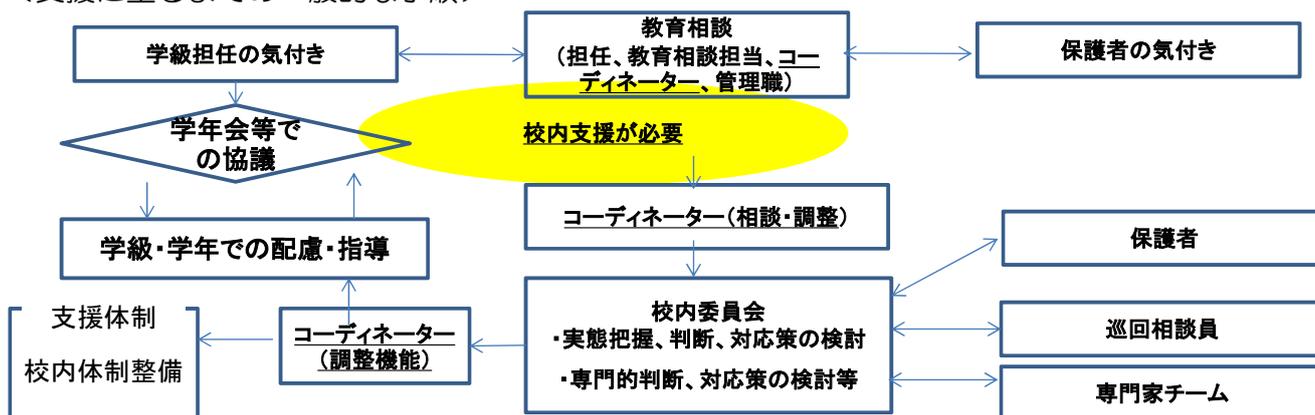
特別支援教育コーディネーターとは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、

- ・特別支援教育に係る校内委員会・校内研修の企画・運営、
- ・関係諸機関・学校との連絡・調整、
- ・保護者からの相談窓口

などの役割を担う教員。校長が指名し、校務分掌に位置付けられる。

(平成26年度配置状況) 87.4% (国公私・幼小中高計)

<支援に至るまでの一般的な手順>



※「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）」（H16文部科学省）より作成

交流及び共同学習について

交流及び共同学習とは、

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であって、相互のふ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と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面の両方を持つもの。

学習指導要領の記載に基づき、特別支援学校と幼・小・中・高等学校等、特別支援学級と通常の学級のそれぞれの間で行われる。

<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。

●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）

●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。

（幼稚園教育要領、高等部学習指導要領にも同趣旨の規定。）

交流及び共同学習について（実施にあたっての留意事項）

（特別支援学校学習指導要領解説 総則等編における記述）

◇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。

特別支援学校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

交流及び共同学習の例

○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うと同時に、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。

高校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議

趣旨

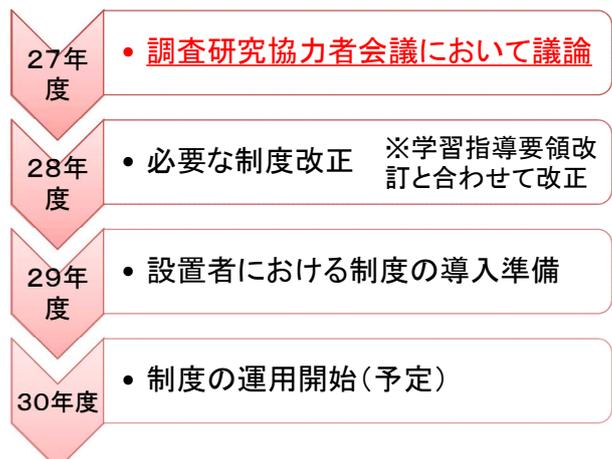
- 現行制度上、**高等学校においては、教育課程の弾力的運用を行うことはできるが、小・中学校のような「通級による指導」が制度化されていない。**
- 障害のある子供たちの自立と社会参加に向け、平成26年度に文部科学省が開始したモデル事業の成果も踏まえ、**高等学校における「通級による指導」の制度化等について検討する**ため、調査研究協力者会議を開催。

協力者

◎主査、○副主査 【50音順】

石川 誠	株式会社いなげやウイング管理 運営部長(兼)事業推進部長
市川 宏伸	日本発達障害ネットワーク理事長
◎岩井 雄一	十文字学園女子大学教授
大南 英明	全国特別支援教育推進連盟理事長
笹谷 幸司	神奈川県立綾瀬西高等学校長
高岡 麻美	府中市立府中第九中学校長
○柘植 雅義	筑波大学教授
中田 正敏	かながわ生徒・若者支援センター代表
永妻 恒男	さいたま市立大宮南中学校長
西川 公司	日本肢体不自由教育研究会理事長
三代 恵里子	島根県教育庁特別支援教育指導主事
水野 忠輝	静岡県教育委員会高等教育課指導主事
村野 一臣	東京都立町田の丘学園校長

スケジュール(予定)



調査研究協力者会議における検討経過

平成27年11月17日(第1回会議)

1. ヒアリング ①
水野 忠輝 委員 「静岡県におけるモデル事業の取組」
三代恵里子 委員 「島根県におけるモデル事業の取組」
2. 議論 ① (自由討議)

平成27年12月 3日(第2回会議)

1. ヒアリング ②
永妻 恒男 委員 「中学校における通級による指導の取組」
笹谷 幸司 委員 「神奈川県立綾瀬西高等学校の取組」
2. 議論 ② (高等学校における通級による指導の制度化の意義と制度設計の方向性について)

平成27年11月15日(第3回会議)

1. 議論 ③ (高等学校における通級による指導を制度化した後の充実方策について)
2. 議論 ④ (論点整理案について)

平成27年12月22日(第4回会議)

1. 議論 ⑤ (論点整理案について)

<これまでの主な意見>

- 高等学校における必要性は従来から指摘されてきた。モデル校でも希望者数が予想を上回っている。
- 基本設計は小・中学校と同じで良いと考えられるが、高等学校ならではの運用・オプションが必要。
- モデル校では、特別支援学校学習指導要領の「自立活動」を参考に指導・評価している。
個別の指導計画を作成すれば、個々の目標に応じた評価が可能となることが確認されている。
- 「通級による指導」だけでなく、他の授業が分かりやすくなるよう授業改善を進めることが必要。

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22日
総則・評価特別部会
資料2-2

<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>> <<情報のイメージ化>>
見えにくい <<情報のイメージ化>> **体験が不足**
聞こえにくい <<情報のイメージ化>> **語彙が少ない** など
触れられない 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や同時処理が困難
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がもてるように工夫 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>> <<情報のイメージ化>>
見えにくい <<情報のイメージ化>> **体験が不足**
聞こえにくい <<情報のイメージ化>> **語彙が少ない** など
触れられない 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や同時処理が困難
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
- **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たり、実際にその場面を演じさせたりし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、児童が身近に考えられる主人公の物語や生活経験に近い教材を活用し、**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**、社会の動きと身近な生活がつながっていることを実感できるよう、社会的事象と自分たちの生活との関わりを考える問題解決的な学習の工夫や、特別活動における児童会活動との関連づけなどを通じて、実際の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

- **同色系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うことが少なく、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

(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、反復等)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に、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けていない場合は、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家庭と連携を図る必要がある。**

(体育科の例)

前庭覚、継次処理、身振りなど

- **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。

(道徳科の例)

体験不足、心の理論など

- **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は**、注意が持続できるよう、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。

(外国語活動の例)

聴知覚、聴覚記憶など

- **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は**、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。

総則・評価特別部会（第 3 回、平成 27 年 12 月 22 日）
における主な意見

1. 各ワーキンググループ等での検討状況について

- 各ワーキンググループの検討事項の一覧を見ると、アクティブ・ラーニングというキーワードは目に入ってくるが、カリキュラム・マネジメントというキーワードが余り目に入っていない。アクティブ・ラーニングとともにカリキュラム・マネジメントも検討していただきたい。その上で、各ワーキンググループの検討を改めて全体として総則部会で通覧させていただいてまとめ方を考えていく、カリキュラム・マネジメントを一つのキーワードにしてキャッチボールをするということも進められたらいい。

2. 特別支援教育部会からの報告に関して

（事務局からの報告の後、宍戸特別支援教育部会主査より下記の通りコメント）

- 特別支援教育部会における検討事項のうち、①総則に留意事項が示されていることに加えて各教科等の配慮の例を示すことが必要ではないかという意見でまとまっている。その中で、困難さだけでなく、それぞれの子供たちのいいところを更に伸ばすという観点も必要。②通級と特別支援学級については、告示に書いてあったり施行規則に書いてあったり、総則には書いていなかったりとなっているので、この機会に現場の教員にわかりやすい示し方を出来ないか。通級は特別支援学校の自立活動をどう参考にしたらよいか、特別支援学級は特別支援学校の学習指導要領をどう参考にするのか、総則において何らかの形で示したり、例示や図解も活用して、もう少しわかりやすくしたい。③合理的配慮については、個別の指導計画、個別の支援計画を必要な子供全員に作成するようになるという中で合理的配慮を意識できるようにできるのではないか。④と⑤については、特別支援教育コーディネーターの役割は、校内体制等の在り方と関連して示すことも必要ではないか。これまでの総則で表現されていなかったことを総則や解説で分担しながら、障害のある子供だけでなく周りの子供の教育も含めて充実するような形で検討いただきたい。

（以下のとおり、総則評価特別部会の委員よりコメント等）

- 特別支援教育について、総則にどう位置づけるかだけでなく、それに対応して教員養成がなされないと実現が難しい。特別支援教育部会では教員養成についても議論されているか。養成課程で学んだり経験したりしていないことに現場で直面しなければならないのは大変だと思う。

→ 特別支援教育部会では、教員養成のことが話題になっている。特に一般の教科あるいは小・中学校の先生方を養成する場合に、もう少し特別支援教育に関わる講義あるいは内容が増えればいいということも含めて、これから考えていく必要があるという意見が出ている。（宍戸特別支援教育部会主査より回答）

- 配慮事項が障害別から困難さに対応した配慮へというふうになることは、これまで多くの議論が積み重ねてある三つの柱、すなわち、資質・能力、コンピテンシーの議論と呼応するものである。そういった意味では、この特別支援教育といわゆる健常児を議論の中心としてきたこれまでの各ワーキンググループとの整合性がとれてきていると感じた。
- 共生社会の形成に向けた障害者理解ということを進めていくに当たって、現状の学習指導要領の中において、発達の段階に応じた障害者理解についての学習が、小学校、中学校、高等学校を通じてどのように扱われてきたのかということについて教えていただきたい。もし十分に扱われていないということであれば、例えば共同学習などにおいて体験を通して学ぶということのみにとどまらず、何を知っているかという観点、すなわち知としての障害者理解というものも必要ではないか。例えば小学校においては困難さを共感的に理解するところから始まり、あるいは高等学校においては病理的・生理的な側面からの理解、そういったものに発展する可能性が充分にあるし、そういったものがなければ、むしろ活動を通して何をどうするかということも十分に検討できなくなってしまうのではないかと思う。
 - 具体的な例としては、点字の話や、聞こえない方の経験の話が国語の教科書に載っていて、それを通して自分の在り方、生き方を考えるというようなことにつながると思うし、道徳の教材の中にも障害者との関わりが出ていると思う。そういうことを通して、具体的な体験として交流及び共同学習を実践しながら、自分から気付いていく、考えていくというようなことを重視した教育の在り方を今のところはしている。（宍戸特別支援教育部会主査より回答）
 - 教材レベルで障害者理解が入っていたり、各教科の中にそれにつながるような要素は入っていたりするが、それを体系的にしっかり資質・能力として育てていこうという観点から見直さなければいけないということかと思う。論点整理で共生社会という理念を入れていただいて、それが資質・能力の方向性としてもあり、例えば、体育の中ではインクルーシブ教育システムの中でアダプティブスポーツということをどうするかというような議論も始まりかけているというような状況で、そういったところをしっかりとつないで議論をしていく必要があるかと思う。（事務局より回答）
 - 学習指導要領の中では、総則の中で「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」という規定があり、解説の中でその具体的な在り方についての記述があるが、具体的にこの教科でというようなことは例示していない。実際に様々な教材を使って学習活動が行われているが、例えば文部科学省で作った「私たちの道徳」の中でも、中学校では視覚障害者のランナーの伴走者を題材にしたようなものを取り上げて、子供たちに考えさせる題材を示している。各教育委員会でも障害者理解に関する様々な指導資料を作っていて、その

中で、例えば総合的な学習の時間や道徳、保健体育などでこのような活動が考えられるといったような指導資料を作成しているような事例もあるので、前回の特別支援教育部会でも事例を紹介させていただいて議論を深めているところである。障害者理解に関する教育をどのように広めていけるかについて、今後も特別支援教育部会で議論していきたい。（事務局より回答）

- 特別支援教育部会の主な意見の中に「特別支援学級における教育課程の基本的な考え方や編成の方針等を具体的に示す」というものがあるが、特別支援学校の教育課程を総則においてどういうふうに示すかということに加え、特別支援学級を抱えた学校の教育課程を編成するに当たって、特別支援学級のプログラムをそこに包摂しながら、学校としてどういう教育課程の方向性を整えていくかということがそれぞれの学校においてテーマになってきている。これまでは特別支援学級を分けていくということが前提となつてのカリキュラム編成だったと思うが、昨今の流れを受けて、その区別の敷居を低くしていくという観点から、教育課程の編成の在り方を工夫する必要があるのではないかと思う。一人一人の学びの連続性を実現させる教育課程ということがテーマになる。
- 特別支援教育に関することでは、現在、既に学校支援ボランティアがかなり入っている。そのボランティア等が十分理解できるような作りにしていただければと思う。
- 特別支援教育に関することは、社会に開かれた教育課程という観点から、様々な人に理解してもらえるような表現にしていくことが必要ではないか。

3. 学習評価について

（育成すべき資質・能力を踏まえた学習評価の今後の方向性について）

- 各教科別ワーキンググループの検討の中でも、今回、学校教育法 30 条の 2 項の学力の三要素に合わせて観点を整理しようとしていることを大変評価したい。この中でも、三つ目の学力の要素、主体的に取り組む態度、三つの柱でいえば 3 番目の、学びに向かう力等に関する部分について、各教科において、どのような評価を行っていくべきかが、今後大きな課題になっていくのではないか。
- 三本柱の 3 番目、どのように社会や世界と関わりよりよい人生を送るかということに関する評価については、例えばキャリア教育の中においては、基礎的・汎用的能力という一つの知見が得られている。そういった知見を活用しながら、昨年までの 3 年間、高校の普通科、全国の先生方に御協力いただいて約 4 万サンプルの縦断調査を行った。そのような調査に使った評価表などを検討材料としながら何らかの知見を得ていくなどして、今ある資料を活用していくという方策が必要。また、一人一人に学習指導要領の内容が確実に定着するように、個に応じた評価をどうしていくのかということを考えていったときに、特別支援教育で培われた個別の指導計画のノウハウというものも共有されれば参考になるかもしれない。

- 特別支援学校の自立活動自体は、指導内容は一人一人の子供に即して考えるので、他と比べるとかそういうことはない。基本的に個人内評価ということでやっていく。ほかの例えば通級による指導とか特別支援学級の指導においても、個別の指導計画を作成して評価をしていくというような形が行われている。ただ全てそうかというのと、そうではなくて、小学校と同じ教育課程を組んでいる場合には小学校の評価を参考とするし、中学部は中学校、高等部は高校ということで、特別支援学校の場合は、そういう意味では個に即してそれぞれの実態に即した評価を工夫しながらやっているという中で、自立活動というものがある。
- 評価に関しての考え方や方向性は、今議論されていることでいいと思うが、評価の信頼性ということにおいて更に探究していくことや、担保する仕組みが重要だと思う。
- 学習評価の一連の営みというのがカリキュラムの評価につながっていき、更にそれが学校評価につながっていくという、そういう道筋がそれぞれの学校において確立していくことが大事。その営み自体がカリキュラム・マネジメントを整え、確立するのだと思う。

(観点別学習状況の評価の在り方について)

- 我が国の現在の評価システムの一番の問題点は、目標準拠評価という枠組みはできたが、その目標準拠評価に二つの意味があるということが十分に浸透してこなかったことにある。まず一つは、目標準拠評価にも、個別の知識を評価するのに適したドメイン準拠評価というものと、もう一つ、思考力や判断力のような、高次の技能に適したスタンダード準拠評価(個別の課題の場合はルーブリック)が必要になる。この二つの区別をうけず、ドメイン準拠評価を暗黙のうちに知識・技能、そして更に思考・判断・表現にまで使ってしまった。今回の評価の改訂に当たっては、ドメイン準拠評価が適した知識また技能の観点と、スタンダードないしは個別の課題のルーブリックの使用に適したスタンダード準拠評価の区別を付ける必要があるのではないか。
- 思考・判断・表現は、小学校から高等学校段階ぐらいまででせいぜい八つぐらいの発達段階のパターンにしか判別できない。観点の中の思考力・判断力・表現力に関しては、学年を超えて、八段階の評価規準の設定をすべきではないか。注意しなければならないのは、その一つ一つの段階が必ずしも1学年の枠に収まり切れないということ。1学年でレベル1とか、2学年でレベル2というようなきちんとした学年に対応した発達をしないということを考えなければいけない。各教科で思考・判断・表現についてA、B、Cの3段階で評価しなければいけないが、残念ながらBの規準しか示せない。AないしCというのは明示できないというのが現状。これは、学年の枠に無理やりに発達段階を当てはめようとした結果である。教科によっては目標等が複数学年にまたがっているのはそのようなことと関係しているのではないか。
- 主体的に取り組む態度については、信頼性を高める評価はなかなか難しいので、今のようなA、B、Cを付ける方式でなければいけないということではなく、もう少し幅

広い方法を考えたかどうかと思う。

- 高校における観点別学習状況の実施については、小・中学校に比べて遅れているということがデータからも見えるものの、実際には高校においても、観点別評価の取組の検討や授業での実践が進んできており、授業改善に有効に働いている学校も目立ってきていると感じている。高校間で温度差はあるが、これまで知識・理解に偏重した授業や指導の状況から、思考力・判断力・表現力等にかかる学習活動も工夫してしっかり見ていこうという指導の動向や、年間の指導計画を毎年練り上げ、単元のまとまりの中で学習内容に照らした計画的な評価も行われてきている段階にある。観点別での見取りも年々精度があがっており、授業展開に適した必要な観点の設定と評価の方法なども、校内での取組が組織的な授業研究を通じてかなり工夫が行われている。観点別評価を進めることで、やはり教員にとってCの努力を要するという見取った生徒については、その単元の学習過程の中でBにする指導・支援の工夫と努力が必要であり、その重要性について研修等を通じても深められている。高校の場合、この観点別の評価の定着に向けた学習指導要領での整理と記載については、今後も議論を継続していただきたい。高校でも難しいといわれてきた関心・意欲・態度の評価について、小・中学校の授業を見せていただくなどして、教員が指導や評価の方法についてスキルアップをするような取組も行われてきていることも指摘しておきたい。
- 今回の論点整理において、評価の観点について、現行で知識・理解と技能が分かれていたところが、今回一本化していく方向が示されたことで、この部分について高等学校においてもそれほど学校では混乱することもなく、むしろ評価の具体的な取組に当たっては円滑になっていくのではないかと考える。

(多様な学習活動や学習成果の評価について)

- 総合的な学習の時間の評価については、高等学校で中学校から来る調査書を拝見すると、ほとんどパターン化されてしまっている。五つぐらいのパターンから適当に組み合わせで記述されている。大学入試において高校での総合的な学習の時間の評価を調査書で見られるように使用としても、同じようなことになるおそれがある。総合的な学習の時間に関しては、現在のような記述式ではそろそろまずいのではないかと考えている。現在検討されている「数理探究(仮称)」についてもポートフォリオのようなものがないと評価できないのではないかと考えている。
- 思考・判断・表現の力を高めていく、それから、知識も概念的なものとして身に付けさせていくということを考えると、形成的な評価が必要になってくる。国際バカロレア(以下IB)では7段階のルーブリックを使っている。アクティブ・ラーニングという言葉についてもそうだが、日本の評価でルーブリックということが取り上げられていくと、その言葉だけが前へどんどん出てきて、本質から離れてしまう危険性がある。IBの場合には、あらかじめ評価の規準と基準が示されていて、生徒たちはそれを自分で分かりながら、自分でその評価を獲得していくというイメージがとて

も強いように感じる。自分がやっただけの評価を得ることがモチベーションにつながり、主体性に結びつくということから考えると、評価の在り方が子供の主体性を育てる上で重要である。

(指導要録の在り方について)

- 現行において、高等学校のみが指導要録の参考様式の中に観点別評価を記載する欄が設定されていない状況にある。評定の数値だけでは、各教科が授業を通じて育ててきた、例えば思考力・判断力等の学力がどのような達成状況にあるのか判断できないものになっている。そこで、小・中学校と同様に高等学校においても、学習過程で取り組んでいる観点別の評価結果を指導要録に記載する方向での改善を行う必要があり、またそれによって高校教員の指導力の向上や授業改善にもつながっていくと考える。

(効果的な学習評価の推進方策について)

- IB では評価に掛ける時間が長い。例えば 1 人に対して 10 分ずつの面接をしながら評価をするというようなことを行っている。そう考えると、今回評価を変えていこうというときには、かなりの覚悟が必要になると思う。そのときに、学校の教員が担わなくてはいけない仕事は何なのかということをもう一度考えていかないと、本当に目指す学力を育てて、それを評価することができなくて、結局どっちつかずに終わってしまうのではないかと感じる。
- 学校が作成するものが通知表、調査書、指導要録、これが三つばらばらにあるという点が問題であると思う。本来ならば、学習評価というのは子供の成長を見取るためにあると思うが、実際に通知表は保護者と子供向け、それから内申書は高校あるいは中学向け、そして指導要録は最終的に学校に送り出すものとして、それぞれ目的が違う。教員の多忙化という意味で、成績処理の時間が非常に長いというのが実際に示されており、この三つの関係が整理されないといけない。教員が評価したものを具体的に示すというところをきちんと整理してあげないとますます教員は多忙感を持ってしまう。
- 「通知表」の付け方や、指導要録の意義等、教育の評価、学習の評価を教員養成の段階で身に付けさせるのは難しい。研修あるいは教員免許状更新講習等でも学べるように御議論いただきたい。かといって全部を免許科目にするのも難しいところではあるが。
- 今後、学習評価ということは、重要性は増すことがあっても簡便にはならないだろうし、安易に簡略にもできないだろう。そういうときに、成績処理に対する教員の負担感というのは、更に増していく状況にあるかもしれないが、この忙しさに関しては、二つの観点から捉える必要がある。例えば ICT の導入であるとか、あるいはチーム学校のような発想で先生方の仕事をアシストできるものはアシストしていく。ただし、学習評価そのものに関しては教育の根幹に関わることであり、評価が難しいのは半ば

当たり前で、それが先生方の専門性の一つの中心的な要素。そういうことを考えながら、教員の負担は減らせる部分は減らし、納得していただく部分は納得していただくということがまず必要。

- 現在の観点別評価、目標に準拠した評価ということで、方向性としては今後もこれは継続していくのではないかと思うが、例えば配付されている小学校の算数の参考資料を見ると、観点別評価の評価規準について列挙されているが、「…をすることを通じて」と手段が入りこんでいたり、「～したり～したりできる」というダブルバーレルになっているものがあり、こうした評価を難しくしてしまう要素が整理されないまま残っているように思う。しかも資料がこれだけ厚い。そうなると、先生方としては御し切れない参考資料になっているのではないか。示し方について、評価の基本をきちんと精査した上で学校現場の先生方に示す必要がある。一つの評価をするのものすごい時間をかけた一部の先行事例が情報提供され、また、この厚い参考資料が示されることにより、最終的に先生方に評価が手強いなという印象だけが残っていくことだけは避けねばならない。（藤田委員）
- 教員の多忙感の最大の原因は、思考・判断・表現の評価が、単元ごと又は内容のまとまりごとにA、B、Cを付けて、そのA、B、Cを更に学年全体でまとめてと、何回も繰り返し思考・判断・表現の評価をやっていることにあると思う。本来、思考・判断・表現の能力というのは単元ごととか内容のまとまりごとにそれほど変化するものではないように思う。（鈴木委員）
- 自分の経験では、教育評価について教員養成課程で一度も学習したことがなかった。もし現在教員養成のカリキュラムに組み込まれていないなら、是非これをやるべきである。（鈴木委員）
- ルーブリックを各学校で作っているのは大変な作業で、やはり国全体としてある程度統一したルーブリック、ないしは、スタンダードを作る必要があるのではないか。（鈴木委員）
- 評価は何のためにするのかというと、児童生徒がそれを受け取って、自分がどれだけできているのか、できていないのか、それから、もっと頑張ろうという気持ちになるのか、ならないのかということのためにあるのではないかと思う。先生方はそれを授業改善やクラスの運営などに使われるのではないかと思う。そのために、評価そのものは分かりやすく、評価しやすく負担が少ないということが必要。たくさんの資料を見ながら評価を行うのは大変であろうと思う。チーム学校という視点で、もう少し業務全体を見通した中で考えるのではないかというふうに思う。（竹原委員）
- 教師という仕事の中で、成績評価によって忙しいということは本来のことであって、問題にすることではないのではないかと思う。無意味なことによっての多忙ということが問題。（野津委員）

- 本来教員を支援するために作成されている参考資料は、必要なものではあるものの、電話帳のように膨大な資料になってしまっていて、ある種の断絶感があるのではないか。学習評価をしっかりと担保するためにはどういう手立て、あるいはどういう資料の整え方をしていったらよいのか、これは大切な課題。学習指導要領をどう教員に伝えて、そしてそれを受け止めていただくのかということと重なる。学習指導要領の中に学習評価の在り方についてをしっかりと位置付けていくということも、今回、課せられたテーマなのだと思う。（天笠委員）

（主査のまとめ）

- 本日は、学習評価について以下の3つの観点からの議論があった。
 - ・ 評価の観点を、四つの観点から三つの観点到整理しようとしている中で、特に主体的に学ぶということの評価をどうするのかということは、非常に重要な論点になるのではないか。同時に、先生方への資料としてどう示すかということも重要。
 - ・ 教員養成との関係でどういふことをこの部会として発信できるのかということも検討が必要。
 - ・ この教育課程によって教育全体がどういふ形になるのかを想定して、それぞれの教育の意義を議論するべきである。
- アクティブ・ラーニングについて様々なところで議論がされている。アクティブ・ラーニングという言葉が言葉として一人歩きすることなく、その実質的な内容を我々は伝えていかなければならないのではないか。本日の議論でも主体的に学ぶことをどう評価するかという話があったが、この点でもアクティブ・ラーニングについて考える機会が必要ではないかと思う。

以上

総則・評価特別部会（第 3 回、平成 27 年 12 月 22 日）
における主な意見

1. 各ワーキンググループ等での検討状況について

- 各ワーキンググループの検討事項の一覧を見ると、アクティブ・ラーニングというキーワードは目に入ってくるが、カリキュラム・マネジメントというキーワードが余り目に入っていない。アクティブ・ラーニングとともにカリキュラム・マネジメントも検討していただきたい。その上で、各ワーキンググループの検討を改めて全体として総則部会で通覧させていただいてまとめ方を考えていく、カリキュラム・マネジメントを一つのキーワードにしてキャッチボールをするということも進められたらいい。

2. 特別支援教育部会からの報告に関して

（事務局からの報告の後、宍戸特別支援教育部会主査より下記の通りコメント）

- 特別支援教育部会における検討事項のうち、①総則に留意事項が示されていることに加えて各教科等の配慮の例を示すことが必要ではないかという意見でまとまっている。その中で、困難さだけでなく、それぞれの子供たちのいいところを更に伸ばすという観点も必要。②通級と特別支援学級については、告示に書いてあったり施行規則に書いてあったり、総則には書いていなかったりとなっているので、この機会に現場の教員にわかりやすい示し方を出来ないか。通級は特別支援学校の自立活動をどう参考にしたらよいか、特別支援学級は特別支援学校の学習指導要領をどう参考にするのか、総則において何らかの形で示したり、例示や図解も活用して、もう少しわかりやすくしたい。③合理的配慮については、個別の指導計画、個別の支援計画を必要な子供全員に作成するようになるという中で合理的配慮を意識できるようにできるのではないか。④と⑤については、特別支援教育コーディネーターの役割は、校内体制等の在り方と関連して示すことも必要ではないか。これまでの総則で表現されていなかったことを総則や解説で分担しながら、障害のある子供だけでなく周りの子供の教育も含めて充実するような形で検討いただきたい。

（以下のとおり、総則評価特別部会の委員よりコメント等）

- 特別支援教育について、総則にどう位置づけるかだけでなく、それに対応して教員養成がなされないと実現が難しい。特別支援教育部会では教員養成についても議論されているか。養成課程で学んだり経験したりしていないことに現場で直面しなければならないのは大変だと思う。

→ 特別支援教育部会では、教員養成のことが話題になっている。特に一般の教科あるいは小・中学校の先生方を養成する場合に、もう少し特別支援教育に関わる講義あるいは内容が増えればいいということも含めて、これから考えていく必要があるという意見が出ている。（宍戸特別支援教育部会主査より回答）

○ 配慮事項が障害別から困難さに対応した配慮へというふうになることは、これまで多くの議論が積み重ねてある三つの柱、すなわち、資質・能力、コンピテンシーの議論と呼応するものである。そういった意味では、この特別支援教育といわゆる健常児を議論の中心としてきたこれまでの各ワーキンググループとの整合性がとれてきていると感じた。

○ 共生社会の形成に向けた障害者理解ということを進めていくに当たって、現状の学習指導要領の中において、発達の段階に応じた障害者理解についての学習が、小学校、中学校、高等学校を通じてどのように扱われてきたのかということについて教えていただきたい。もし十分に扱われていないということであれば、例えば共同学習などにおいて体験を通して学ぶということのみにとどまらず、何を知っているかという観点、すなわち知としての障害者理解というものも必要ではないか。例えば小学校においては困難さを共感的に理解するところから始まり、あるいは高等学校においては病理的・生理的な側面からの理解、そういったものに発展する可能性が充分にあるし、そういったものがなければ、むしろ活動を通して何をどうするかということも十分に検討できなくなってしまうのではないかと思う。

→ 具体的な例としては、点字の話や、聞こえない方の経験の話が国語の教科書に載っていて、それを通して自分の在り方、生き方を考えるというようなことにつながると思うし、道徳の教材の中にも障害者との関わりが出ていると思う。そういうことを通して、具体的な体験として交流及び共同学習を実践しながら、自分から気付いていく、考えていくというようなことを重視した教育の在り方を今のところはしている。（宍戸特別支援教育部会主査より回答）

→ 教材レベルで障害者理解が入っていたり、各教科の中にそれにつながるような要素は入っていたりするが、それを体系的にしっかり資質・能力として育てていこうという観点から見直さなければいけないということかと思う。論点整理で共生社会という理念を入れていただいて、それが資質・能力の方向性としてもあり、例えば、体育の中ではインクルーシブ教育システムの中でアダプティブスポーツということをどうするかというような議論も始まりかけているというような状況で、そういったところをしっかりとつないで議論をしていく必要があるかと思う。（事務局より回答）

→ 学習指導要領の中では、総則の中で「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」という規定があり、解説の中でその具体的な在り方についての記述があるが、具体的にこの教科でというようなことは例示していない。実際に様々な教材を使って学習活動が行われているが、例えば文部科学省で作った「私たちの道徳」の中でも、中学校では視覚障害者のランナーの伴走者を題材にしたようなものを取り上げて、子供たちに考えさせる題材を示している。各教育委員会でも障害者理解に関する様々な指導資料を作っていて、その

中で、例えば総合的な学習の時間や道徳、保健体育などでこのような活動が考えられるといったような指導資料を作成しているような事例もあるので、前回の特別支援教育部会でも事例を紹介させていただいて議論を深めているところである。障害者理解に関する教育をどのように広めていけるかについて、今後も特別支援教育部会で議論していきたい。（事務局より回答）

- 特別支援教育部会の主な意見の中に「特別支援学級における教育課程の基本的な考え方や編成の方針等を具体的に示す」というものがあるが、特別支援学校の教育課程を総則においてどういうふうに示すかということに加え、特別支援学級を抱えた学校の教育課程を編成するに当たって、特別支援学級のプログラムをそこに包摂しながら、学校としてどういう教育課程の方向性を整えていくかということがそれぞれの学校においてテーマになってきている。これまでは特別支援学級を分けていくということが前提となつてのカリキュラム編成だったと思うが、昨今の流れを受けて、その区別の敷居を低くしていくという観点から、教育課程の編成の在り方を工夫する必要があるのではないかと思う。一人一人の学びの連続性を実現させる教育課程ということがテーマになる。
- 特別支援教育に関することでは、現在、既に学校支援ボランティアがかなり入っている。そのボランティア等が十分理解できるような作りにしていただければと思う。
- 特別支援教育に関することは、社会に開かれた教育課程という観点から、様々な人に理解してもらえるような表現にしていくことが必要ではないか。

3. 学習評価について

（育成すべき資質・能力を踏まえた学習評価の今後の方向性について）

- 各教科別ワーキンググループの検討の中でも、今回、学校教育法 30 条の 2 項の学力の三要素に合わせて観点を整理しようとしていることを大変評価したい。この中でも、三つ目の学力の要素、主体的に取り組む態度、三つの柱でいえば 3 番目の、学びに向かう力等に関する部分について、各教科において、どのような評価を行っていくべきかが、今後大きな課題になっていくのではないか。
- 三本柱の 3 番目、どのように社会や世界と関わりよりよい人生を送るかということに関する評価については、例えばキャリア教育の中においては、基礎的・汎用的能力という一つの知見が得られている。そういった知見を活用しながら、昨年までの 3 年間、高校の普通科、全国の先生方に御協力いただいて約 4 万サンプルの縦断調査を行った。そのような調査に使った評価表などを検討材料としながら何らかの知見を得ていくなどして、今ある資料を活用していくという方策が必要。また、一人一人に学習指導要領の内容が確実に定着するように、個に応じた評価をどうしていくのかということを考えていったときに、特別支援教育で培われた個別の指導計画のノウハウというものも共有されれば参考になるかもしれない。

- 特別支援学校の自立活動自体は、指導内容は一人一人の子供に即して考えるので、他と比べるとかそういうことはない。基本的に個人内評価ということでやっていく。ほかの例えば通級による指導とか特別支援学級の指導においても、個別の指導計画を作成して評価をしていくというような形が行われている。ただ全てそうかというのと、そうではなくて、小学校と同じ教育課程を組んでいる場合には小学校の評価を参考とするし、中学部は中学校、高等部は高校ということで、特別支援学校の場合は、そういう意味では個に即してそれぞれの実態に即した評価を工夫しながらやっているという中で、自立活動というものがある。
- 評価に関しての考え方や方向性は、今議論されていることでいいと思うが、評価の信頼性ということにおいて更に探究していくことや、担保する仕組みが重要だと思う。
- 学習評価の一連の営みというのがカリキュラムの評価につながっていき、更にそれが学校評価につながっていくという、そういう道筋がそれぞれの学校において確立していくことが大事。その営み自体がカリキュラム・マネジメントを整え、確立するのだと思う。

(観点別学習状況の評価の在り方について)

- 我が国の現在の評価システムの一番の問題点は、目標準拠評価という枠組みはできたが、その目標準拠評価に二つの意味があるということが十分に浸透してこなかったことにある。まず一つは、目標準拠評価にも、個別の知識を評価するのに適したドメイン準拠評価というものと、もう一つ、思考力や判断力のような、高次の技能に適したスタンダード準拠評価(個別の課題の場合はルーブリック)が必要になる。この二つの区別をうけず、ドメイン準拠評価を暗黙のうちに知識・技能、そして更に思考・判断・表現にまで使ってしまった。今回の評価の改訂に当たっては、ドメイン準拠評価が適した知識また技能の観点と、スタンダードないしは個別の課題のルーブリックの使用に適したスタンダード準拠評価の区別を付ける必要があるのではないか。
- 思考・判断・表現は、小学校から高等学校段階ぐらいまででせいぜい八つぐらいの発達段階のパターンにしか判別できない。観点の中の思考力・判断力・表現力に関しては、学年を超えて、八段階の評価規準の設定をすべきではないか。注意しなければならないのは、その一つ一つの段階が必ずしも1学年の枠に収まり切れないということ。1学年でレベル1とか、2学年でレベル2というようなきちんとした学年に対応した発達をしないということを考えなければいけない。各教科で思考・判断・表現についてA、B、Cの3段階で評価しなければいけないが、残念ながらBの規準しか示せない。AないしCというのは明示できないというのが現状。これは、学年の枠に無理やりに発達段階を当てはめようとした結果である。教科によっては目標等が複数学年にまたがっているのはそのようなことと関係しているのではないか。
- 主体的に取り組む態度については、信頼性を高める評価はなかなか難しいので、今のようなA、B、Cを付ける方式でなければいけないということではなく、もう少し幅

広い方法を考えたかどうかと思う。

- 高校における観点別学習状況の実施については、小・中学校に比べて遅れているということがデータからも見えるものの、実際には高校においても、観点別評価の取組の検討や授業での実践が進んできており、授業改善に有効に働いている学校も目立ってきていると感じている。高校間で温度差はあるが、これまで知識・理解に偏重した授業や指導の状況から、思考力・判断力・表現力等にかかる学習活動も工夫してしっかり見ていこうという指導の動向や、年間の指導計画を毎年練り上げ、単元のまとまりの中で学習内容に照らした計画的な評価も行われてきている段階にある。観点別での見取りも年々精度があがっており、授業展開に適した必要な観点の設定と評価の方法なども、校内での取組が組織的な授業研究を通じてかなり工夫が行われている。観点別評価を進めることで、やはり教員にとってCの努力を要するという見取った生徒については、その単元の学習過程の中でBにする指導・支援の工夫と努力が必要であり、その重要性について研修等を通じても深められている。高校の場合、この観点別の評価の定着に向けた学習指導要領での整理と記載については、今後も議論を継続していただきたい。高校でも難しいといわれてきた関心・意欲・態度の評価について、小・中学校の授業を見せていただくなどして、教員が指導や評価の方法についてスキルアップをするような取組も行われてきていることも指摘しておきたい。
- 今回の論点整理において、評価の観点について、現行で知識・理解と技能が分かれていたところが、今回一本化していく方向が示されたことで、この部分について高等学校においてもそれほど学校では混乱することもなく、むしろ評価の具体的な取組に当たっては円滑になっていくのではないかと考える。

(多様な学習活動や学習成果の評価について)

- 総合的な学習の時間の評価については、高等学校で中学校から来る調査書を拝見すると、ほとんどパターン化されてしまっている。五つぐらいのパターンから適当に組み合わせで記述されている。大学入試において高校での総合的な学習の時間の評価を調査書で見られるように使用としても、同じようなことになるおそれがある。総合的な学習の時間に関しては、現在のような記述式ではそろそろまずいのではないか。総合学習に関してはポートフォリオのようなものを導入する必要があるのではないかと考えている。現在検討されている「数理探究(仮称)」についてもポートフォリオのようなものがないと評価できないのではないか。
- 思考・判断・表現の力を高めていく、それから、知識も概念的なものとして身に付けさせていくということを考えると、形成的な評価が必要になってくる。国際バカロレア(以下IB)では7段階のルーブリックを使っている。アクティブ・ラーニングという言葉についてもそうだが、日本の評価でルーブリックということが取り上げられていくと、その言葉だけが前へどんどん出てきて、本質から離れてしまう危険性がある。IBの場合には、あらかじめ評価の規準と基準が示されていて、生徒たちはそれを自分で分かりながら、自分でその評価を獲得していくというイメージがとて

も強いように感じる。自分がやっただけの評価を得ることがモチベーションにつながり、主体性に結びつくということから考えると、評価の在り方が子供の主体性を育てる上で重要である。

(指導要録の在り方について)

- 現行において、高等学校のみが指導要録の参考様式の中に観点別評価を記載する欄が設定されていない状況にある。評定の数値だけでは、各教科が授業を通じて育ててきた、例えば思考力・判断力等の学力がどのような達成状況にあるのか判断できないものになっている。そこで、小・中学校と同様に高等学校においても、学習過程で取り組んでいる観点別の評価結果を指導要録に記載する方向での改善を行う必要があり、またそれによって高校教員の指導力の向上や授業改善にもつながっていくと考える。

(効果的な学習評価の推進方策について)

- IB では評価に掛ける時間が長い。例えば1人に対して10分ずつの面接をしながら評価をするというようなことを行っている。そう考えると、今回評価を変えていこうというときには、かなりの覚悟が必要になると思う。そのときに、学校の教員が担わなくてはいけない仕事は何なのかということをもう一度考えていかないと、本当に目指す学力を育てて、それを評価することができなくて、結局どっちつかずに終わってしまうのではないかと感じる。
- 学校が作成するものが通知表、調査書、指導要録、これが三つばらばらにあるという点が問題であると思う。本来ならば、学習評価というのは子供の成長を見取るためにあると思うが、実際に通知表は保護者と子供向け、それから内申書は高校あるいは中学向け、そして指導要録は最終的に学校に送り出すものとして、それぞれ目的が違う。教員の多忙化という意味で、成績処理の時間が非常に長いというのが実際に示されており、この三つの関係が整理されないといけない。教員が評価したものを具体的に示すというところをきちんと整理してあげないとますます教員は多忙感を持ってしまう。
- 「通知表」の付け方や、指導要録の意義等、教育の評価、学習の評価を教員養成の段階で身に付けさせるのは難しい。研修あるいは教員免許状更新講習等でも学べるように御議論いただきたい。かといって全部を免許科目にするのも難しいところではあるが。
- 今後、学習評価ということは、重要性は増すことがあっても簡便にはならないだろうし、安易に簡略にもできないだろう。そういうときに、成績処理に対する教員の負担感というのは、更に増していく状況にあるかもしれないが、この忙しさに関しては、二つの観点から捉える必要がある。例えばICTの導入であるとか、あるいはチーム学校のような発想で先生方の仕事をアシストできるものはアシストしていく。ただし、学習評価そのものに関しては教育の根幹に関わることであり、評価が難しいのは半ば

当たり前で、それが先生方の専門性の一つの中心的な要素。そういうことを考えながら、教員の負担は減らせる部分は減らし、納得していただく部分は納得していただくということがまず必要。

- 現在の観点別評価、目標に準拠した評価ということで、方向性としては今後もこれは継続していくのではないかと思うが、例えば配付されている小学校の算数の参考資料を見ると、観点別評価の評価規準について列挙されているが、「…をすることを通じて」と手段が入りこんでいたり、「～したり～したりできる」というダブルバーレルになっているものがあり、こうした評価を難しくしてしまう要素が整理されないまま残っているように思う。しかも資料がこれだけ厚い。そうなると、先生方としては御し切れない参考資料になっているのではないか。示し方について、評価の基本をきちんと精査した上で学校現場の先生方に示す必要がある。一つの評価をするのものすごい時間をかけた一部の先行事例が情報提供され、また、この厚い参考資料が示されることにより、最終的に先生方に評価が手強いなという印象だけが残っていくことだけは避けねばならない。（藤田委員）
- 教員の多忙感の最大の原因は、思考・判断・表現の評価が、単元ごと又は内容のまとまりごとにA、B、Cを付けて、そのA、B、Cを更に学年全体でまとめてと、何回も繰り返し思考・判断・表現の評価をやっていることにあると思う。本来、思考・判断・表現の能力というのは単元ごととか内容のまとまりごとにそれほど変化するものではないように思う。（鈴木委員）
- 自分の経験では、教育評価について教員養成課程で一度も学習したことがなかった。もし現在教員養成のカリキュラムに組み込まれていないなら、是非これをやるべきである。（鈴木委員）
- ルーブリックを各学校で作っているのは大変な作業で、やはり国全体としてある程度統一したルーブリック、ないしは、スタンダードを作る必要があるのではないか。（鈴木委員）
- 評価は何のためにするのかというと、児童生徒がそれを受け取って、自分がどれだけできているのか、できていないのか、それから、もっと頑張ろうという気持ちになるのか、ならないのかということのためにあるのではないかと思う。先生方はそれを授業改善やクラスの運営などに使われるのではないかと思う。そのために、評価そのものは分かりやすく、評価しやすく負担が少ないということが必要。たくさんの資料を見ながら評価を行うのは大変であろうと思う。チーム学校という視点で、もう少し業務全体を見通した中で考えるのではないかというふうに思う。（竹原委員）
- 教師という仕事の中で、成績評価によって忙しいということは本来のことであって、問題にすることではないのではないかと思う。無意味なことによっての多忙ということが問題。（野津委員）

- 本来教員を支援するために作成されている参考資料は、必要なものではあるものの、電話帳のように膨大な資料になってしまっていて、ある種の断絶感があるのではないか。学習評価をしっかりと担保するためにはどういう手立て、あるいはどういう資料の整え方をしていったらよいのか、これは大切な課題。学習指導要領をどう教員に伝えて、そしてそれを受け止めていただくのかということと重なる。学習指導要領の中に学習評価の在り方についてをしっかりと位置付けていくということも、今回、課せられたテーマなのだと思う。（天笠委員）

（主査のまとめ）

- 本日は、学習評価について以下の3つの観点からの議論があった。
 - ・ 評価の観点を、四つの観点から三つの観点到整理しようとしている中で、特に主体的に学ぶということの評価をどうするのかということは、非常に重要な論点になるのではないか。同時に、先生方への資料としてどう示すかということも重要。
 - ・ 教員養成との関係でどういふことをこの部会として発信できるのかということも検討が必要。
 - ・ この教育課程によって教育全体がどういふ形になるのかを想定して、それぞれの教育の意義を議論するべきである。
- アクティブ・ラーニングについて様々なところで議論がされている。アクティブ・ラーニングという言葉が言葉として一人歩きすることなく、その実質的な内容を我々は伝えていかなければならないのではないか。本日の議論でも主体的に学ぶことをどう評価するかという話があったが、この点でもアクティブ・ラーニングについて考える機会が必要ではないかと思う。

以上