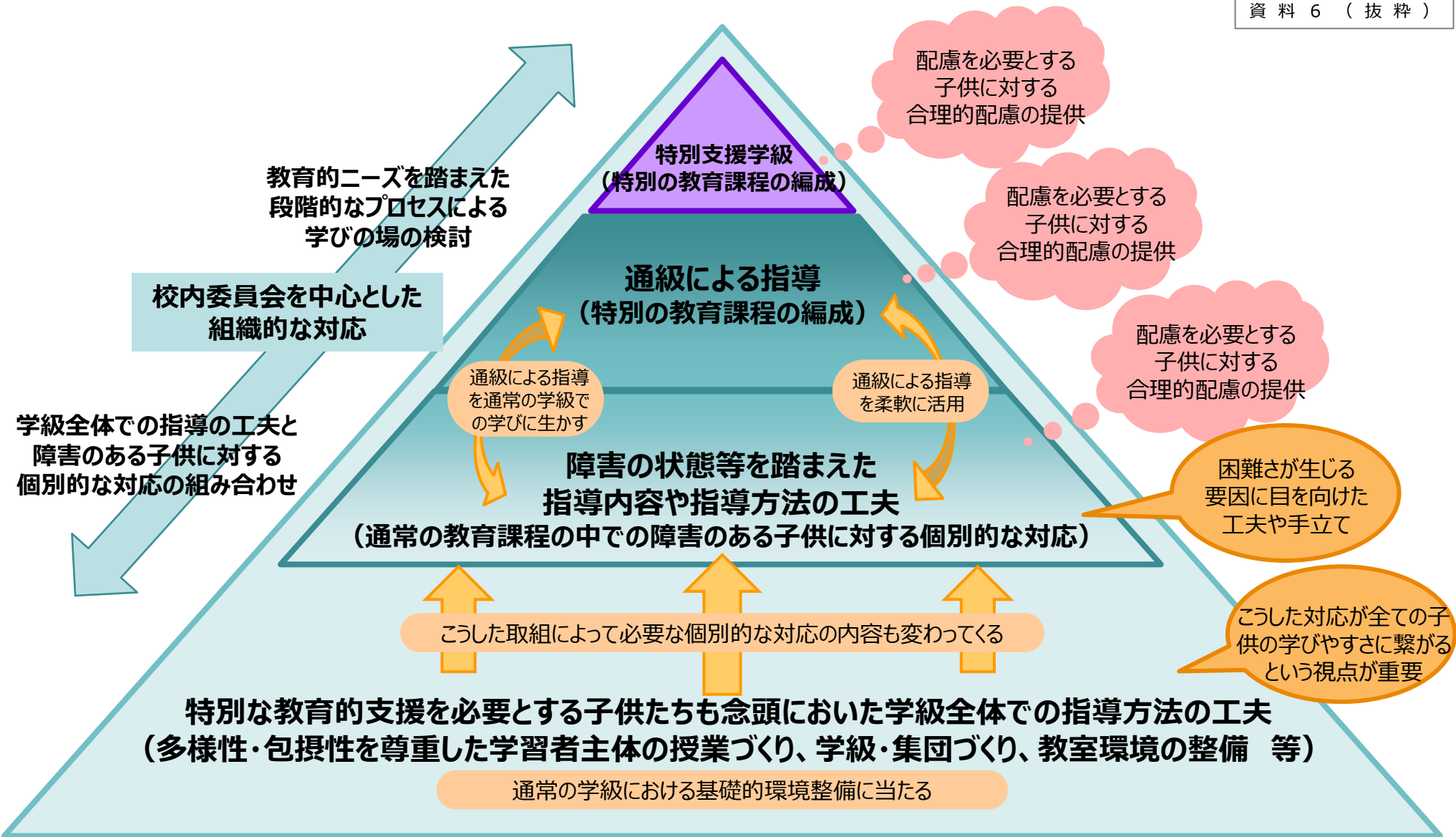


# 第8回特別支援教育ワーキンググループ 検討事項補足資料 (検討項目1 障害種ごとの「配慮事項」関係)

# 小・中学校に在籍する障害のある子供たちの学習活動の充実に向けた方策 (重層的な指導・支援のイメージ)

令和7年11月25日  
第3回特別支援教育WG  
資料6 (抜粋)



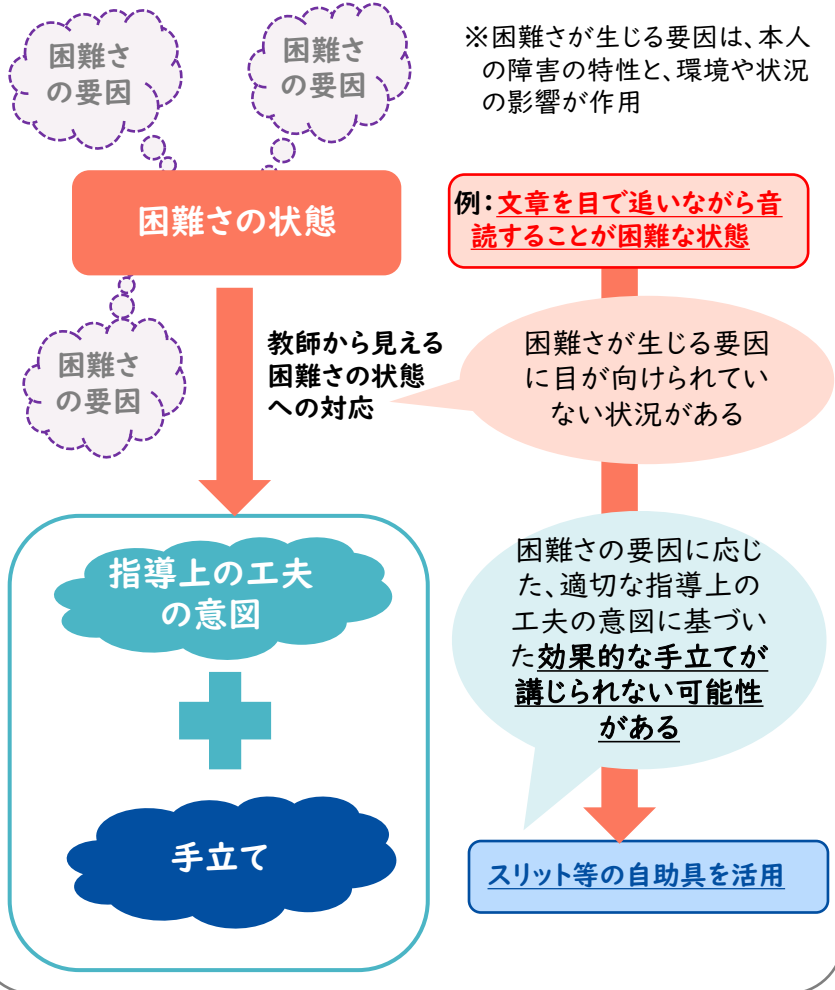
※特別支援学級の対象： 知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害

通級による指導の対象： 言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱

# 学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫に関する改善イメージ

## 現行の課題

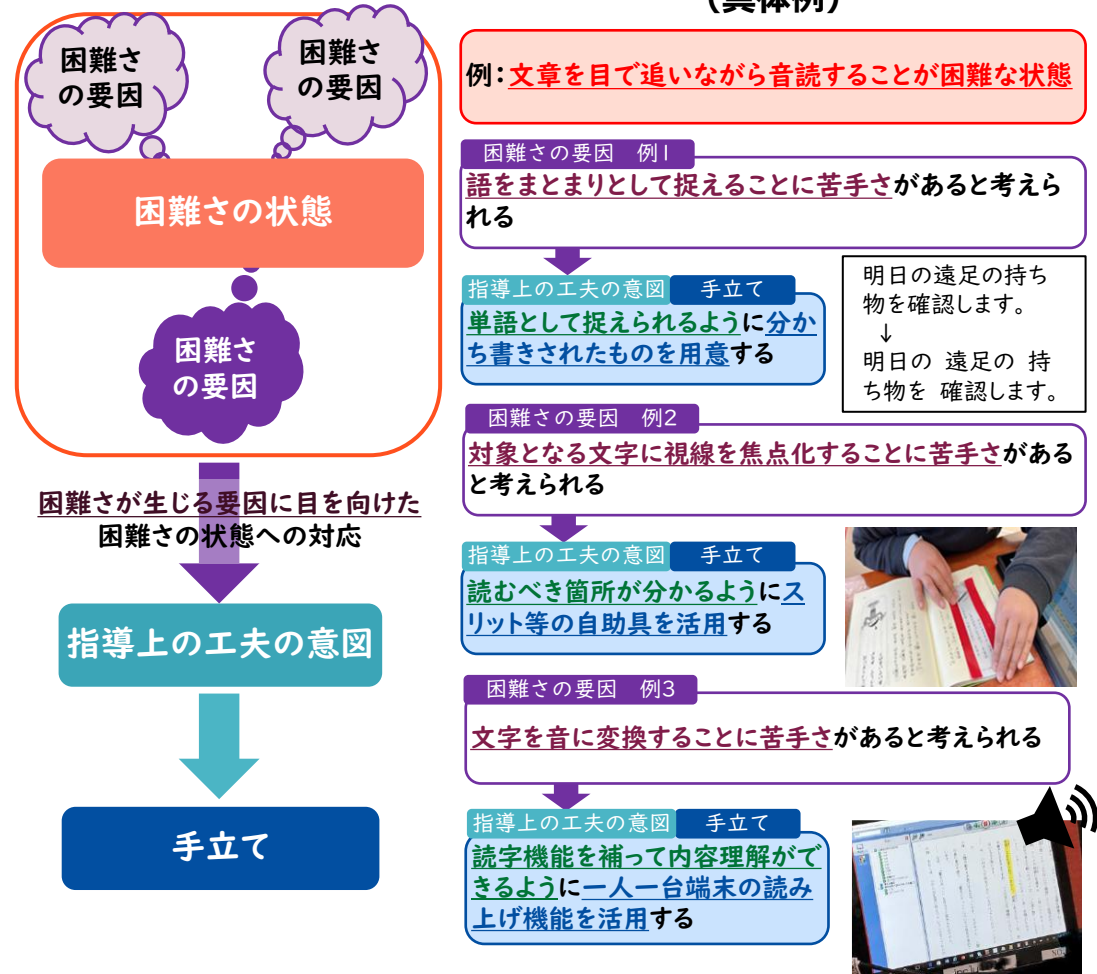
各教科等の学習の過程において考えられる【**困難さの状態**】に対して、【**指導上の工夫の意図**】+【**手立て**】を設定



## 改善イメージ

各教科等の学習の過程で考えられる【**困難さの状態**】に対して、【**困難さが生じる要因**】に目を向けた上で、【**指導上の工夫の意図**】を設定し、それに基づく【**手立て**】を実施

(具体例)



# 小・中・高等学校における障害種ごとの指導に当たっての留意点について（たたき台）（知的障害）

知的障害のある児童生徒に対する適切な指導と必要な支援に向けた配慮については、認知や言語などに関わる知的機能の発達に認められる遅れと、それに随伴して見られる、言語、運動、動作、情緒等の特定の分野での顕著な発達の遅れの両側面から様々な困難が生じていることを理解する必要がある。特に、文字の読み書きや計算などの学習場面で表面化する困難さに着目しがちであるが、その背景にある認知面や運動面などの困難の要因を理解し、各教科等の指導において配慮することが重要となる。

その際、これらの困難さは、心身の機能のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする、いわゆる「社会モデル」の考え方を前提に、配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な症状等】

知的障害のある児童生徒は、同年齢の子供と比較したときに、全般的な知的能力の発達に優位な遅れが明らかに見られるとともに、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などの適応行動について、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていない状態である。知的障害の要因は様々であり、その状態によって生じる学習や生活における様々な困難は、個々によって違いがあることを前提に、適切な指導と必要な支援に向けた配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

○ コミュニケーションが苦手で、人と関わることに消極的になったり、受け身的な態度になったりする要因として、音声言語が不明瞭だったり、相手の言葉の理解が難しかったりすることに加え、失敗経験から人と関わることに自信がもてなかったり、周囲の人への依存心が強かったりすることなどが要因として考えられる。

そのため、指導に当たっては、自分の考えや要求が伝わったり、相手の意図を受け止めたりする双方向のコミュニケーションが成立する成功体験を積み重ねることができるようになることが必要である。その際、児童生徒用端末に入れた写真や手順表などの情報を手掛かりとすることや、音声出力や文字・写真など、代替手段を選択・活用したコミュニケーションができるようになることが大切である。

○ 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に困難を示すことについて、必要な視覚情報に注目することが難しかったり、読み取りや理解に時間がかかったりすることがある。

そのため、指導に当たっては、興味や関心のあることや生活上の場面を取り上げ、実物や写真などを使って見たり読んだり、理解したりできるようにすることで、確実に認知や行動の手掛かりとなる概念の形成につなげていけるようになることが大切である。

○ 運動・動作の基本的技能に困難を示すことについて、手指の巧緻性などの運動面の困難や、課題に集中して取り組む持続性の困難などのほか、目と手の協応動作などの認知面の課題、あるいは日常生活場面等における経験不足などが考えられる。

そのため、指導に当たっては、道具等の使用に慣れていけるよう、興味や関心がもてる内容や課題を工夫し、使いやすい適切な道具や素材を用いることが大切である。

# 小・中・高等学校における障害種ごとの指導に当たっての留意点について（たたき台）（肢体不自由）

肢体不自由のある児童生徒に対する適切な指導と必要な支援に向けた配慮については、学校生活における日常生活動作（着替え、トイレ、手洗いなど）の支援やエレベーターによる移動、段差の解消などの基礎的な環境整備のみならず、各教科等の学習においても、様々な困難が生じていることを理解する必要がある。図画工作科、体育科、家庭科などでの実習における運動・動作を伴う学習場面で直面する困難さに着目しがちだが、特に、国語や算数等における文字を読むことや書くことをはじめ、多くの学習場面においても様々な困難が生じていることを理解し、各教科等の指導において配慮することが重要となる。

その際、これらの困難さは、心身の機能のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする、いわゆる「社会モデル」の考え方を前提に、配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な疾患等】

肢体不自由のある児童生徒の多くは、脳性疾患による脳性まひを主症状として、感覚障害や言語障害、知的障害など、障害が重複していることが多い。この他、二分脊椎、筋ジストロフィー、骨形成不全症、筋原性疾患、四肢の変形等など、肢体不自由となっている要因は様々であり、その状態によって生じる学習や生活における様々な困難は、個々によって違いがあることを前提に、適切な指導と必要な支援に向けた配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

○ 脳性まひにより言語障害を伴っている場合、まひ性構音障害とよばれる神経筋の障害により、唇、舌、喉頭、横隔膜、胸郭など、話すことに使われる多数の筋肉の調節がうまくいかず、話したいことがあっても、それらを表出することに時間がかかったり、発音が不明瞭だったりする。加えて、うまく伝わらないことによる心理的な緊張が増幅してしまい、結果として自己肯定感が低くなりがちになる。

そのため、指導に当たっては、子供同士が互いに認め合える安心な学級や学習集団を前提とした上で、例えば、言語の表出の補助的手段として、コンピュータ等のアクセシビリティ機能を活用し、入力した文章を読み上げるなどして、自分の考えを伝えたり、発表したりすることなどが考えられる。このほか、可能な範囲で発表等に要する時間を確保しておくことも重要となる。

○ 感覚障害を伴っている場合、視覚や聴覚から得られる情報が障害のない子供と同様に入力されているとは限らず、認知（思考する、判断する、推理する、イメージすることなど）に関する困難さに影響することが少なくない。特に、脳性まひにより視覚障害を伴う場合は、屈折異常、眼筋の不均衡又は斜視、眼球運動の調整がうまくいかず、例えば、算数科での線分の長さの比較や角度の比較が困難であったり、図形の見比べが困難であったりするなど、対象物の捉え方や見え方の特性等を踏まえた対応が必要となる場合がある。同時に、このことは、文字の読み書きにも大きく影響することに留意する必要がある。

そのため、指導に当たっては、拡大したプリント教材を活用したり、着目する箇所を分かりやすく色で示したりすることなどが考えられる。また、コンピュータ等のアクセシビリティ機能を活用し、白黒反転機能を活用したり、拡大・縮小機能を活用したりすることも考えられる。さらには、個々の運動・動作の状態等に応じて、入出力支援装置を活用したり、黒板やスクリーンなどが見やすい位置に座席を配置したり、姿勢を安定させて見やすくする姿勢保持椅子を活用したりすることも考えられる。

○ 二分脊椎などにより、排尿の機能に障害がある場合、膀胱にたまった尿を一定間隔で排泄させる「導尿」を医療的ケアとして実施する必要がある。

そのため、指導に当たっては、排せつに要する時間を考慮した学校生活のスケジュール調整のもと、担任のみならず、看護師や養護教諭などと連携し、健康管理や衛生指導を含め、個々の状態等を踏まえ、学校組織として対応することが重要となる。なお、詳細については、「小学校等における医療的ケア実施支援資料」を参照するとともに、各教育委員会による医療的ケアガイドラインや各学校の医療的ケア実施要領に基づき、必要な配慮を行うことが重要となる。

## 小・中・高等学校における障害種ごとの指導に当たっての留意点について（たたき台）（病弱・身体虚弱）

病弱・身体虚弱の児童生徒に対する適切な指導と必要な支援に向けた配慮については、それぞれの病気等についての正しい知識（教育を行う上で必要とされる病気等に関する知識）を得るとともに、病気等の児童生徒の心情（治療への不安や学習への不安など）等を理解する必要がある。特に、病気等の自己管理能力を育成するようにすることが重要であり、運動や安静、食事などの日常の諸活動において、必要な服薬を守るとともに、病気等の特性等を理解し、心身の状態に応じて参加可能な活動を判断し、必要なときに必要な援助を求めることができるよう、各教科等の指導において配慮することが重要となる。その際、病気からくる様々な制限や困難さは、心身の機能のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする、いわゆる「社会モデル」の考え方を前提に、配慮を検討していくことが重要となる。

### 【主な症状等】

病弱・身体虚弱教育の対象となる児童生徒の主な疾患は、悪性新生物（がん）、腎臓病、心臓病、糖尿病、アレルギー疾患、筋ジストロフィー、心身症、うつ病等の精神疾患等があげられるが、これら以外の疾患も対象となる。また、同じ疾患名であっても状態が個々に異なるため、疾患名だけで判断するのではなく、その状態によって生じる学習や生活における様々な困難は、個々によって違いがあることを前提に、適切な指導と必要な支援に向けた配慮を検討していくことが重要となる。医療等の進歩に伴い、治療方法や治療への考え方が変化し、単に入院期間が短くなるだけでなく、短期間での入退院を繰り返す場合や、退院後も在宅療養が必要な場合、感染症予防が必要な場合などが増えてきている。継続的に学習を行うためには、医療に関する状況の変化も考慮する必要がある。

### 【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

○ 病弱・身体虚弱の児童生徒は、それぞれの病気の種類は多様であり、軽い症状から重篤な症状まで様々である。また、病気が回復傾向であったり、病状の変化が一日の中でも変動したりすることがあり、それに応じた配慮が必要となる。

そのため、指導に当たっては、個々の児童生徒の病気の特性を理解し日々の病状の変化等を十分に考慮した上で、学習活動が負担過重にならないようにする必要がある。一方、専門的な助言を得ないまま不必要に活動を制限させてしまう場合もあるので、学校生活管理指導表などを活用したり、医療関係者からの助言による代替の手段を講じたりするなど、可能な活動はできるだけ実施できるように適切に配慮し、必要以上に制限しないことが重要である。

○ 病弱・身体虚弱の児童生徒の中には、限られた人とのコミュニケーションは可能だが、初めて会う人との会話や集団の場で発言することに苦手意識があり、学習全般に対して消極的になることがある。また、初めての場所や活動に対し、不安感をいだく場合がある。

そのため、指導に当たっては、安心して気持ちや意見を表出できるよう、本人と相談しながら、場面にに応じてタブレット端末を活用して入力した文章を読み上げて発表したり、発表の機会や方法を自分で選択したりするようにする。また、初めての場所に行く不安感を軽減できるよう、例えば、事前に撮影した動画で入り口から目的の場所へのルートやトイレの場所などを確認できるようにするなど、本人が安心して学習できるように配慮することも大切である。

○ 治療により入院及び自宅療養をする場合は、小・中学校等に登校して授業を受けることが困難なため、学習の空白が生じたり、学校から離れることにより、疎外感や孤独感が生じることがある。遠隔教育の活用は、病院や自宅でも、同時双方向型授業配信等で授業を受けることを可能とし、教育の機会を保障するとともに、学習や病状等に対する不安感の軽減につながる。しかし、遠隔教育で行う授業の情報が十分に届いていなかったり、グループでの話し合いの中に入れなかったりすると、授業内容を理解することが難しくなったり、疎外感や孤独感を深めたりすることにつながる。

そのため、指導に当たっては、授業内容がわかるよう、同時双方向型授業配信では、教師の声がよく聞こえるようにマイクを活用したり、理科の実験の様子や観察対象がよくわかるようにカメラの位置等を工夫したりするなどの配慮を行う。また、受信側の児童生徒が、声に出して発言がすることが難しい場合は、教室の児童生徒との話し合いにチャットで参加できるようにするなど、主体的に学習に参加できる環境を整えることが大切である。必要に応じてオンデマンド型授業配信を実施する際は、後日、授業に対する質問に答える機会を設けたり、児童生徒の理解がより促されるよう補足的な説明を加えるなどの配慮が必要である。

# 小・中・高等学校における障害種ごとの指導に当たっての留意点について（たたき台）（弱視）

弱視の児童生徒に対する適切な指導と必要な支援に向けた配慮については、拡大教材の提供、視覚補助具や一人一人の見え方に応じたアクセシビリティ機能を設定した端末の活用、校内の十分な明るさの確保、段差等の明示、まぶしさを防ぐカーテン等の設置など、学校生活全般において見やすい環境づくりを行うことが基本となる。ただし、よく見るための配慮を講じたとしても、事物・事象の全体像を捉え、必要な情報を抽出して、的確な概念を形成することが難しいことから、学習上又は生活上の困難が生じることがある点に留意する必要がある。

特に、視覚情報が正確にとらえられたか、またそれらを基に、事物・事象を正しく理解し、概念やイメージを的確に形成しているかという点を逐次確認しながら学習を進めるとともに、実物や模型に触る等の能動的な学習を取り入れることが重要である。

その際、これらの困難さは、心身の機能のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする、いわゆる「社会モデル」の考え方を前提に、配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な症状等】

弱視の児童生徒は、学習面では動作の模倣、文字の読み書き、事物の確認等の困難さがある。また、生活面では不慣れな場所で段差等に気付きにくいために単独で安全に移動することや、顔の表情がよく見えないために相手の意図や感情の変化を読み取ることが難しい等の困難さがある。こうした理解が十分になされていない場合、各教科等の学習のみならず、対人関係に影響したり、自尊心の低下につながったりすることがある。弱視の見え方は様々であり、その状態によって生じる学習や生活における様々な困難は、個々によって違いがあることを前提に、適切な指導と必要な支援に向けた配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

○ ものの形などを見分ける力である視力が低下している場合、一般的に両眼で見た場合の遠見の矯正視力が0.3程度まで低下すると、案内表示や黒板や大型ディスプレイ等の遠くのもの、教科書の文字や図等の細部を読み取ることが難しくなったり、その読み取りに多くの時間を要したりする。これらの状況が積み重なると、新出漢字が定着せずに教科書を読むこと自体が難しくなるなどし、学習内容の理解が不十分になることで、学習意欲の低下を招くことも考えられる。

○ そのため、指導に当たっては、一人一人の見えにくさに応じて、拡大教科書、拡大コピー、拡大文字を用いた資料を提供したり、見えにくさを補う視覚補助具を活用したり、端末で画面の拡大や白黒反転表示、字体の変更、色味の調整、音声読み上げ等を行ったりして、視覚情報の補償をすることが考えられる。また、聞くことで内容が理解できる説明や遠くのものや動きの速いものを確認できる模型や写真、スロー再生動画等を活用することも有効である。

○ なお、視野が周囲から狭くなって中心付近だけが残った求心性視野狭窄の場合は、小さな文字が読めることもあり、拡大することが読みにくさにつながることもあるため留意する必要がある。

○ 視力の低下や視野が狭くなっていると、視覚による情報が不足するため、限られた情報の範囲内で概念を形成する場合がある。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・事象をとらえてしまい、正確な理解や的確な概念の形成に至らないことがある。

○ そのため、指導に当たっては、的確な概念の形成の困難さを補うために、事物や模型に触る等の能動的な学習活動を多く設けることや、気付きにくい事柄や理解しにくい事柄の状況を説明することが必要となる。また、学習の予定を事前に伝え、学習の過程や状況もその都度説明することで、主体的に状況の判断ができるように指導する。それらの説明の際は、全体と部分の関係性等を明らかにしながら伝えることに留意する。

○ 見えにくさによってその場の状況や状況の変化が分からない場合、不安になったり、見えにくさにより困っていることを周囲に伝えられず、その状態が続いてしまうなどの状況が起こることがある。

○ そのため、指導に当たっては、教師が見えにくさを十分に理解した上で、学習の予定を事前に知らせたり、学習の過程や状況をその都度説明したりするなどの必要な配慮を行うとともに、弱視の児童生徒が周囲に遠慮せず、安心して尋ねられる受容的な集団の雰囲気をつくっていくことが非常に重要である。併せて、自立活動において、本人が自分の見え方やその対応方法等について理解を深め、主体的に行動しようとする態度や習慣を培っていくことも必要である。

# 小・中・高等学校における障害種ごとの指導に当たっての留意点について（たたき台）（難聴）

難聴の児童生徒に対する適切な指導と必要な支援に向けた配慮については、補聴器、人工内耳、補聴援助機器の活用や手話、筆談等の活用、音声文字変換システム等による情報保障などの聞こえにくさを補うための配慮が基本となる。ただし、聴取環境の調整や視覚的な情報提示といった情報伝達の配慮を講じたとしても、学習上又は生活上の困難が生じることがある点に留意する必要がある。

特に、言葉の習得と概念の形成、思考力の育成には格段の配慮が求められる。聴覚的な情報の制約により、様々な知識を偶発的に習得することが難しいことに加え、教科書等で扱われる言葉は、学年が上がるに連れて、生活の具体的な経験を通じて身に付けるものから、具体物で視覚的に示すことができない、言葉によって意味を説明する抽象的なものへと質的に変化していく。また、出来事の原因と結果や、人物の行動とその理由などの事象相互の関係性に気付きにくい場合もある。こうした点を踏まえ、各教科等の指導において配慮することが重要となる。

その際、これらの困難さは、心身の機能のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする、いわゆる「社会モデル」の考え方を前提に、配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な症状等】

難聴の児童生徒は、相手の話し方や周囲の騒音の状況によって、聞き取りの状況が大きく異なる。また、学級において話声を聴取できたり、書かれている文章を音読できたりしても、その内容の理解に至っていないこともあり、文や抽象的な語彙の理解など、言葉の発達に関する困難が生じることがある。こうした困難に対する理解が十分になされていない場合、各教科等の学習のみならず、対人関係に影響したり、自尊心の低下につながったりすることがある。難聴の程度は様々であり、その状態によって生じる学習や生活における様々な困難は、個々によって違いがあることを前提に、適切な指導と必要な支援に向けた配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

○ 難聴の児童生徒の場合、補聴器や人工内耳等を装用し、静かな環境で1対1のやり取りが円滑にできていても、周囲に騒音がある場面やグループでの話合いの場面では、聴取が困難となり、教師の説明や友達の発言の理解につながらないことがある。

そのため、指導に当たっては、児童生徒に正対して口形を見せて話すことに加え、補聴援助機器を活用して騒音の影響を軽減することや、説明の要点を視覚的に示して児童生徒が見通しをもてるようにすることが重要である。また、話合いの場面では同時に発言するのではなく、一人ずつ順に発言するようにしたり、話した事柄を付箋紙等にまとめて発言内容を可視化したりすることなどの配慮が考えられる。さらに、手話、指文字等を活用したり、入出力支援装置や端末のアクセシビリティ機能を用いて音声を文字化したりして情報を伝達することも重要である。加えて、周囲が騒がしい場面では、補聴援助機器の活用や要点の筆談等の提供が受けられるよう、児童生徒自らが環境を調整できるようにすることも重要である。

○ 難聴の児童生徒の場合、形式的に話声を聴取できたり、手話や指文字等を読み取れたりしても、その言葉の意味を正確に理解していないことがある。特に、各教科等の指導で用いられる言葉は、学年が上がるに連れて、具体物で示すことが難しい、言葉で言葉の意味を説明する抽象的なものに質的に変化するため、その理解が一層難しくなる。

そのため、指導に当たっては、児童生徒が言葉の意味を理解しているかを発問によって確認したり、児童生徒自身の言葉で説明するように促したり、前後の文脈やこれまでの経験に基づいて意味を推論するように働きかけたりすることが考えられる。また、こうした言葉には教科特有のものもあり、日常生活での使用頻度が低いことから、様々な場面を通じて、それらの言葉を見聞きしたり、実際に使って思考したりする機会を意図的に設けることが求められる。その際、教師が言葉の使い方のモデルを提示するなどして、言語環境を整えることが重要になる。さらに、各教科等の指導で扱う抽象的な事象に関する図書を紹介したり、関係資料をクラウド上に掲載したりして、児童生徒が事前に予備知識を得られるようにし、児童生徒自らが学習に必要な知識を身に付けていけるようにすることも重要である。

○ 難聴の児童生徒の場合、相手の表情や目の前で起こった出来事など、視覚的な手掛かりを中心に判断することがあるため、相手の意図や感情を十分に把握することが難しいことがある。また、場面や相手によっては、目の前で行われている会話等の情報が断片的になるため、日常生活において必要とされる様々なルールや常識等を偶発的に身に付けにくく、それらが各教科等の学習に影響することもある。

そのため、指導に当たっては、相手の言動や起こった出来事などに至るまでの経緯を順序立てて振り返るとともに、場面と場面の関係性を確認することが重要である。また、行動や事象の背景に気付けるよう、生活経験と関連付けて推論することを促すことも考えられる。さらに、児童生徒の考えと他者の考えとの相違を省察する機会を設けることも考えられ、こうした働きかけを通じて、児童生徒が自身の考えを俯瞰して捉えられるようにすることが重要である。

## 小・中・高等学校における障害種ごとの指導に当たっての留意点について（たたき台）（言語障害）

言語障害のある児童生徒に対する適切な指導と必要な支援に向けた配慮については、その障害の状態等に応じて、発話や他者との相互作用としてのコミュニケーションに関する配慮を行うことが基本となる。これらの配慮は、特別な指導の場面だけでなく、生活や学習における会話などにおいても行い、実際の生活や学習場面において、言葉を用いて伝え合う経験を積み重ねることが重要である。さらに、言語障害の程度は児童生徒の状態や環境によって様々であり、学習上又は生活上の困難さも一人一人によって異なることから、解決のために何が必要か、児童生徒と共に考える機会を設けることが大切となる。加えて、言語障害のある児童生徒が安心して自己表現できるよう、教師や他の児童生徒をはじめ、周囲の言語障害に対する理解を促すことが求められる。こうした点を踏まえ、各教科等の指導において配慮することが重要となる。

その際、これらの困難さは、心身の機能のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする、いわゆる「社会モデル」の考え方を前提に、配慮を検討していくことが重要となる。

### 【主な症状等】

言語障害のある児童生徒の中には、口唇、舌、歯等の構音器官の障害、又は誤って学習した構音が固定化したことにより、音の置き換えや省略、ゆがみ等の発音の不明瞭さがあり、話し言葉によって相手に意図を十分に伝えることが難しい者がいる。

また、構音器官に障害がないにもかかわらず、語頭音の繰り返しや引き伸ばし、語頭音の阻止等が見られる者がいる。加えて、話す際に顔をゆがめるなどの随伴症状が見られることもある。これらの症状は目立つ時期と比較的目立たない時期があり、症状が一定でないことから周囲の誤解を受けやすい。

さらに、話す、聞く等の言語機能の基礎的事項の発達に遅れや偏りがあり、語彙や文の意味の理解、自分の考えを言葉で整理して表現することに難しさが見られるとともに、習得した言語知識を実際の生活や学習の場面において適切に使用することが難しい者がいる。

こうした状態は、話し言葉によるコミュニケーションの円滑さに影響を及ぼすだけでなく、本人が引け目や不安を感じるなど心理的な負担を伴うことがあり、学習のみならず対人関係や自尊感情に影響することがある。言語障害の程度は様々であり、その状態によって生じる学習や生活における様々な困難は、個々によって違いがあることを前提に、適切な指導と必要な支援に向けた配慮を検討していくことが重要となる。

### 【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

○ 構音障害のある児童生徒の場合、構音器官の運動機能の未熟さや聴覚的な認知の困難さ、誤って学習した構音が固定化していることにより、発音が不明瞭になっている。中には、文字で表記する際に構音の誤りに対応した誤表記が見られることもある。

そのため、構音の指導に当たっては、障害の状態等に応じて、構音器官の運動を高める指導と音の聴覚的な認知力を高める指導を組み合わせるなどして、系統的に行う必要がある。各教科等の指導においては、構音や文字表記の誤りのみに着目して言い直しや書き直しを繰り返すのではなく、学習意欲や自尊感情に影響を及ぼす可能性があることに留意し、教師が正しい構音のモデルを示したり、文字を提示したりするなど、視覚的手掛かりや様々な感覚を用いながら、正しい構音操作や文字表記を確認できるようにするとともに、安心して学習できるようにすることが重要である。

○ 吃音のある児童生徒の場合、吃音の言語症状の程度に関わらず、これまでの経験から話すことや対人関係に自信をなくしたり、発話に対する予期不安や恐怖感が高まったりすることにより、発言や発話場面への参加を回避するなど消極的な態度につながることもある。また、教師の吃音に対する捉え方が吃音のある児童生徒の態度や他の児童生徒の認識等に影響を及ぼすことがある。

そのため、指導に当たっては、吃音のある児童生徒の話し方のみに着目するのではなく、話す内容や意図に注意を向けるとともに、楽に話すことができた、言いたいことが伝わったというコミュニケーションの達成感を繰り返し経験することができるよう配慮することが重要である。また、周囲がよい聞き手となるよう、周囲の吃音に対する理解を啓発することも不可欠である。さらに、話し言葉の流暢性のみを過度に求めるのではなく、吃音の言語症状が見られる場合であっても、伝えようとする意欲や伝えるための表現の工夫を重視することが求められる。あわせて、予期不安への対応を共に考えるなど、吃音のある児童生徒が自身の吃音に向き合うことができるようにすることも大切である。

○ 言語機能の基礎的事項の発達に遅れのある児童生徒の場合、語彙や文法等の習得に課題があったり、それらを理解していても、実際の生活や学習の場面で言葉を適切に使用することが難しかったりすることから、説明の理解や思考した事柄の言語化、他者とのやり取りに困難が生じることがある。また、コミュニケーションが十分に成立しない経験が蓄積されることにより、コミュニケーションに対する意欲そのものが低下することもある。

そのため、指導に当たっては、児童生徒の興味・関心のある題材や具体的な体験と結び付けながら言語活動を行うことによって、コミュニケーション意欲を高めることが重要である。あわせて、習得した語彙等を実際の生活や学習において繰り返し使用するなどして、言葉を用いる有用性を実感できるようにすることが求められる。これらの指導の際には、必要に応じて、話し言葉のみならず、視覚的に理解できるようにしたり、端末を効果的に活用したりするなど、あらゆる方法を用いて言語の理解、表出を促していくことも大切である。

さらに、言語機能の基礎的事項の発達に遅れのある児童生徒が安心して自己表現できる環境を整え、言語活動を積み重ねることが重要である。

# 小・中・高等学校における障害種ごとの指導に当たっての留意点について（たたき台）（自閉症）

自閉症のある児童生徒に対する適切な指導と必要な支援に向けた配慮については、絵カードや写真等を用いるなど視覚的に情報を得やすいようにして、これから行われようとしていることに見通しをもてるようにすることや、活動等の時間帯を一定に設定するなど、変更を少なくすることで見通しをもって行動や生活できるようにするなど、心理的な安定を得やすくすることが必要である。

その際、これらの困難さは、心身の機能のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする、いわゆる「社会モデル」の考え方を前提に、配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な症状等】

自閉症のある児童生徒には、他者との社会的関係の形成の困難、言葉の発達遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわるといった特徴が見られることが多い。この他、刺激に対する過敏性（特に聴覚・触覚刺激への過敏）、物事の全体よりも細部の特徴に注意が向きがちであるなどの特徴が見られる場合もあり、その状態によって生じる学習や生活における様々な困難は、個々によって違いがあることを前提に、適切な指導と必要な支援に向けた配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な困難さに対する特性と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

- 教員からの口頭での指示や説明の内容を具体的に理解することの困難について、抽象的な表現が意味する内容理解の難しさが要因として考えられる。そのため、指導に当たっては、指示の内容や作業手順、時間の経過等を視覚的に把握できるように教材・教具等の工夫を行うとともに、手順表などを活用しながら、順序や時間、量の概念等を形成できるようにすることが大切である。  
更に、集団での活動場面における一斉指示及び説明などでは、その指示及び説明を自分に対することとして捉えにくいことから、提示されたものの注視、教師の示範を受け止めての模倣、他者からの指示を理解しての応答を苦手としていることが多い。集団での活動場面においては、一斉指示及び説明の後に、個別に指示及び説明を行うなど、子供の主体性を確保し、意欲を喚起していくことが大切である。いずれにおいても、デジタル学習基盤の活用が視覚的な支援として有効に働くことが多い。
- 日々の日課と異なる学校行事や、急な予定の変更などに対応することが難しく、混乱したり、不安になったりして、どのように行動したらよいか分からなくなることについて、予測できないことへの強い不安が要因となっていることがある。そのため、指導に当たっては、予定されているスケジュールや、予想される事態や状況等を前もって伝えたり、事前に体験できる機会を設定したりするなど、状況を理解して適切に対応したり、行動の仕方を身に付けたりすることができるように指導することが大切である。  
併せて、特定の動作や行動に固執したり、同じ話を繰り返したりするなど、次の活動や場面への意識の切り換えが難しいことがある。このようなこだわりの要因として、自分にとって快適な刺激を得ていたり、不安な気持ちを和らげるために自分を落ち着かせようと行動したりしていることが考えられる。そこで、特定の動作や行動等を無理にやめさせるのではなく、本人が納得して次の活動に移ることができるように段階的に意識を切り替えていくよう指導することが大切である。
- 特定の音や触感を嫌がることについて、聴覚過敏や触覚過敏が要因となっていることがある。そのため、指導に当たっては、例えば聴覚過敏については、自分で苦手な音などを知り、音源を遠ざけたり、イヤーマフやノイズキャンセリングヘッドホン等の音量を調節する器具を利用したりするなどして、自分で対処できる方法を身に付けるようにすることが大切である。また、その特定の音が発生する理由や仕組みなどを理解し、徐々に受け入れられるようにしていくことも大切であるが、絶対に、無理強いをしないことが重要である。  
また、興味や関心のある事柄に注意が集中する傾向があるため、結果的に活動等の全体像が把握できないことがある。そこで、一部分だけでなく、全体を把握することが可能となるように、順序に従って全体を把握できるようにすることが大切である。

# 小・中・高等学校における障害種ごとの指導に当たっての留意点について（たたき台）（情緒障害）

情緒障害のある児童生徒に対する適切な指導と必要な支援に向けた配慮については、どのような場合においても、子供一人一人に生じているストレス反応を理解することが大切である。その際、子供本人は困難を感じているにもかかわらず、その困難が行動として顕在化しないため、一見すると学校生活や社会生活に適応できているように見えてしまう場合もあることに留意する必要がある。

その際、これらの困難さは、心身の機能のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする、いわゆる「社会モデル」の考え方を前提に、配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な症状等】

情緒障害のある児童生徒は、自己の内部に問題を含む、場面かん黙や身体愁訴などの内在化行動問題や、周囲の人々との間であつれきを生じさせてしまう、かんしゃくや怒り発作、集団からの逸脱行動などの外在的行動問題などの症状が現れることがある。情緒障害の要因は様々であり、その状態によって生じる学習や生活における様々な困難は、個々によって違いがあることを前提に、適切な指導と必要な支援に向けた配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な困難に対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

情緒障害のある子供が日常生活を送ることに困難を感じたり、学校生活や社会生活に適応できなくなったりしている要因とその対応として、次のようなことが考えられる。

○ 対人関係にストレスを感じる子供の場合、情緒が安定する環境を整えた上で、指導を開始することが重要であり、その際、本人がどのような支援や配慮があると落ち着いて活動ができるかということを相談できるようにすることが大切である。

そのため、指導に当たっては、例えば、本人にとって負担の少ない方法でコミュニケーションを図るようにするために、身振り、指さし等の意思表示による非言語的なコミュニケーションを積極的に認めて受け止めるようにすることで、子供が安心してコミュニケーションをとることができるように指導することが必要である。また、発表する場面であれば、黒板やタブレットに書くことなどの配慮を行った上で、子供が教室内で自ら情緒的な安定を図り、日常生活や学習に意欲的に取り組むことができるように指導することなどが考えられる。

○ 場所や場面が変化することにより、心理的に圧迫を受けて緊張が高まることで適切な言動ができなくなる子供の場合、本人が状況を理解したり、変化に対応しやすくしたりするために、教師と一緒に活動したり、見通しをもちやすくするためのスケジュール等を視覚的な手掛かりとして提示したり、事前に予告したりするなどして、徐々に慣れるよう指導することが必要である。

そのため、指導に当たっては、見通しをもちやすくするために視覚的な手掛かりを提示する例として、学校行事の進行などを写真や動画などを使ってあらかじめ示し、子供が安心して学校行事に臨めるように指導を行うことなどが考えられる。

○ 対人関係のストレス等で言語表出によるコミュニケーションに困難のある子供の場合、本人と相談しながら、スモールステップで話せる場面を増やしていくことが大切である。

そのため、指導に当たっては、場所や相手、その場にいる人数によっても声の出しやすさが異なってくるため、本人にとって話しやすい条件を整えた上で、少しずつ自分の考えを言葉にできるように指導することが大切である。

また、言うことが決まっている方が声を出しやすい場合もあることから、挨拶や係活動後の報告など、定形的に発話する場面を設定し、子供が発話するきっかけを作ったり、発声できつつある子供には、I Cレコーダーを媒介にして音声のやり取りをしたりするなど、子供がコミュニケーションを図る経験を積めるようにしながら、段階的に話せるようになるための指導を行うことが大切である。その際、どのような場面やどういった方法でなら声が出せそうかを本人と相談していくことが必要である。

# 小・中・高等学校における障害種ごとの指導に当たっての留意点について（たたき台）（学習障害）

学習障害のある児童生徒に対する適切な指導と必要な支援に向けた配慮については、学び方の違いを前提とした環境調整と障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫といった視点が重要である。そのため、著しい遅れがある特定の教科等の有無、つまずきや困難さ等の背景要因、つまずきや困難さ等を補うための得意な力等を把握し、分かりやすい指示、課題の提示の工夫、多様な問題解決を行う授業づくり、本質的なことに焦点化した評価等に努め、安心して学習に取り組むことができるようにする必要がある。

その際、これらの困難さは、心身の機能のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする、いわゆる「社会モデル」の考え方を前提に、配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な症状等】

学習障害のある児童生徒には、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が見られる。また、周囲の理解不足や子供自身が周囲に気付かれないように過ごしている状況から、障害の存在が見過されやすい。さらに、中枢神経系に何らかの機能不全があると推定されていることから、注意欠陥多動性障害や自閉症を併せ有する場合があります。その程度や重複の状態は様々である。学習場面への参加の困難さを感じる事が要因となり、不登校や、心身症などの二次的な障害を起こす場合があることから、指導形態を工夫したり、安心した環境の中で必要な支援を求められたりするような配慮を検討していくことが重要となる。

## 【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

○ 視知覚・空間認知に困難さを伴っている場合、一文字ずつの拾い読みになったり、単語として認識するのに時間がかかったり、似た文字の区別がつきにくかったり、行を飛ばして読んでしまったりすることがある。

そのため、指導に当たっては、文字を追うことに主眼が置かれると文章の意味理解が難しくなることから、「内容を学ぶ」場面等では、読む作業を代行・補助することが重要である。例えば、端末の読み上げ機能や、録音された音声教材を使用すること等が考えられる。また、行間を広くしたり、スリット等の自助具を活用したり、端末のアクセシビリティ機能を活用し、読みやすいフォントに調整したりすること等が考えられる。

○ 音韻認識や身体の動きに困難さを伴っている場合、特殊音を文字として正確に書くことができなかつたり、意味は分かっている、それを表す正確な漢字や綴りが思い出せなかつたり、目で見た文字の形を手の動きと合わせて写し取ったり、線の長短を調整したり、枠内に収めて書いたりすることがうまくいかなかつたりすることがある。

そのため、指導に当たっては、学習活動の目的を明確にし、「書くこと」が目的でない場合は代替手段を柔軟に切り替えることが重要である。例えば、タブレット端末のキーボード入力やフリック入力、音声入力等の機能を活用することが考えられる。また、書字動作に伴う身体的な負担を軽減するため、マスの大い用紙の使用、行や文字のなぞり書き、書字量の調整、補助線の活用、持ちやすい筆記具の使用など、書く活動そのものを支援する工夫も考えられる。

○ 実行機能に困難さを伴っている場合、持ち物の準備ができなかつたり、宿題のどこから手を付ければよいのか分からなかつたりするため、表出する言動に対して不安感が生じ、何から手を付けてよいのか見通しがもてず混乱した状態になることがある。

そのため、指導に当たっては、活動内容と時間の目安を黒板やホワイトボードに示したり、タイムタイマーやデジタルタイマーを用いて時間を視覚的に捉えられるようにしたりする等、周囲の環境を構造化し、時間の経過や活動の見通しが明らかになるようにすることが重要である。また、一つの活動をスモールステップ化したり、チェックリストを活用したりすることで、一度に多くの内容を処理することがないようにするとともに、活動の一つ終わることに達成感を得やすくすること等が考えられる。

注意欠陥多動性障害のある児童生徒に対する適切な指導と必要な支援に向けた配慮については、学校生活における行動上の実態を把握することに加えて、情報処理の状況、言語能力、注意の集中や持続、記憶の状況、不器用さ等、様々なつまづきや困難さの要因を総合的に捉えることが重要である。そのため、学習面や生活面の多様な情報を基に、障害の状態等を把握する必要がある。また、本人ができていることや努力していること、得意なことや意欲的に取り組んでいる様子を把握し、肯定的な評価を意図的に行うことで、本人の努力や達成状況を認めていくことが大切である。

その際、これらの困難さは、心身の機能のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする、いわゆる「社会モデル」の考え方を前提に、配慮を検討していくことが重要となる。

### 【主な症状等】

注意欠陥多動性障害のある児童生徒には、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力又は衝動性・多動性を特徴として、社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示す状態が見られる。また、社会的認知の低さから障害の状態が見逃されやすかったり、学習障害や自閉症を併せ有する場合があったり、その程度や重複の状態は様々である。さらに、反抗挑発性や素行症等を併存することがあり、関係諸機関、専門家チーム等の各地域における支援体制や、校内委員会等の各学校における支援体制に蓄積されている知見を活用して配慮を検討していくことが重要となる。

### 【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

- 選択制注意や記憶の保持に困難さを伴っている場合、教室内の掲示物や周囲の音等、本来捨象すべき対象に注意が向いてしまい、指示や教科書等の文字に注意が向けられなかったり、情報の一部だけを聞いて最後を聞き逃したり、細かい部分を読み飛ばしてしまったりすることがある。また、複数の作業を同時に処理する際に、新たな動作を行うことで、最初に保持していた情報が消去されてしまうことがある。

そのため、指導に当たっては、注目すべき部分を枠で囲んだり、指示の内容を板書に残したりすることが大切である。また、端末のオンライン掲示板ツール等を活用して作業手順や指示を段階的に示したり、チェックリスト等を用いて記憶の保持に頼らずに学習や活動を進められるようにしたりすること等が重要である。

- 言語の表出に困難が伴う場合、因果関係や時間的経緯から行動を調整したり、振り返ったりすることが難しく、よりよい人間関係を構築する場面や、教科等の学習において出来事や考えを時系列に沿って説明したりする場面において困難が生じることがある。

そのため、指導に当たっては、ロールプレイなどによって相手の話を受けてやり取りをする経験を重ねたり、適切な言葉や振る舞いを繰り返し使用できるようにしたりして、感情の理解や状況に応じた言葉のやり取りができるようにすることが重要である。また、端末の音声読み上げ機能やタイピング機能を使って読み書きの負荷を減らすなど、デジタル学習基盤による代替を検討することが重要である。

- 反応制御や実行機能に困難さを伴っている場合、頭に浮かんだ順に言葉が出てしまうため、順序立てて考えを伝えることが難しくかったり、解き方を理解していても、衝動的に答えを書き急ぐことで計算ミスをしてしまったりすることがある。

そのため、指導に当たっては、手順をカード等で示す、見直しのポイントをリスト化する、自己評価表を使う等して、適切な環境を構造的に整えたり、補助ツールを活用したりすることで、本来持っている能力を発揮できるような配慮を検討することが重要である。