

令和8年5月28日  
特別支援教育WG  
参考資料2

# 特別支援教育ワーキンググループ 参考資料集

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

◆ 特別支援教育とは、障害のある子供の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、一人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・克服するため、適切な指導や必要な支援を行うもの。

## 視覚障害・弱視

視機能（視力、視野、色覚など）が永続的に低下することより、学習や生活に困難がある状態

## 聴覚障害・難聴

身の周りの音や話し言葉が聞こえにくかったり、ほとんど聞こえなかったりする状態

## 知的障害

同年齢の子供と比べ、認知や言語などにかかわる知的機能の発達に遅れがあり、他人との意思の交換等についての適応能力も不十分であり、特別な支援や配慮が必要な状態

## 肢体不自由

身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態

## 病弱・身体虚弱

心身が病気のため弱っている状態や、病気ではないが身体が不調な状態が続く、病気にかかりやすいといった状態

## 言語障害

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

## 情緒障害

周囲の環境から受けるストレスにより、場面によって話ができないなど、自分の意思ではコントロールできない心身の状態が継続し、学習や生活に困難がある状態

## 自閉症

①他者との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわるという特徴があり、これらにより、学習上及び生活上、様々な困難に直面している状態

## 学習障害 (LD)

全般的に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といった学習に必要な基礎的な能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難に直面している状態

## 注意欠陥多動性障害 (ADHD)

年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、多動性又は衝動性により、生活上、様々な困難に直面している状態

# 障害のある子供の学びの場と教育課程

## 小・中・高等学校

### 通常の学級

- 個々の児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に実施
- ※学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が小・中8.8%、高(通信制除く)2.2%(R4)

### 通級による指導

- 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒に対して、障害による学習上又は生活上の困難を克服するために実施する特別の指導

#### 対象障害種

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

#### 児童生徒数 (R5)

約203,400人  
(小:約166,600人、中:約34,400人、高:約2,400人)

#### 教育課程

- 特別の教育課程を編成
- ✓ 各教科等は通常の学級で授業を受けつつ、障害に応じた特別な指導として、自立活動の内容を参考とした指導を実施。学校の教育課程に加え、又は一部に替えることが可能
- ✓ 年間35単位時間(学習障害・注意欠陥多動性障害は10単位時間)から280単位時間までを標準

### 特別支援学級 (小・中)

- 小・中に在籍する障害のある児童生徒に対して、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学級

#### 対象障害種

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

#### 児童生徒数 (R7)

約419,700人  
(小:約299,200人、中:約120,500人)

#### 教育課程

- 特別の教育課程を編成
- ✓ 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校学習指導要領に示す自立活動を実施
- ✓ 障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標・内容を下学年の目標・内容に替えたり、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う各教科に替えるなど、実態に応じた教育課程を編成

## 特別支援学校

- 障害のある児童生徒に対して幼・小・中・高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した学校

#### 対象障害種

視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱

#### 幼児児童生徒数 (R7)

約158,900人  
(幼稚部:約1,100人、小学部:約55,500人、中学部:約35,000人、高等部:約67,400人)

#### 教育課程

- 特別支援学校学習指導要領等に基づき幼・小・中・高に準じた教育課程を編成
- ✓ 障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するための自立活動を実施
- ✓ 障害の状態により特に必要な場合や重複障害の児童生徒は弾力的な教育課程の編成が可能
- ✓ 知的障害者である児童生徒は、知的障害の特性等を踏まえた各教科等による教育課程を編成

障害のある子供一人一人について、関係機関との連携を図り長期的な視点で教育的支援を行うための「**個別の教育支援計画**」と一人一人の教育的ニーズに応じた目標、内容、方法等を明確にする「**個別の指導計画**」の作成・活用が必要(通常の学級については努力義務)

いずれの学びの場であっても、本人・保護者から何らかの配慮が求められた場合には、**過重な負担がない範囲で、合理的配慮を提供**

# 特別支援学校等の児童生徒の増加の状況(H17 →R7)

義務教育段階の全児童生徒数

(平成17年度) (平成27年度) (令和7年度)

1,088万人 ⇨ 1,009万人 ⇨ 911万人

特別支援教育を受ける児童生徒数

19.0万人 ⇨ 36.2万人 ⇨ 71.1万人  
1.7% ⇨ 3.6% ⇨ 7.8%

特別支援学校

視覚障害 聴覚障害 知的障害  
 肢体不自由 病弱・身体虚弱

5.4万人 ⇨ 7.0万人 ⇨ 9.0万人  
0.5% ⇨ 0.7% ⇨ 1.0%

小学校・中学校

特別支援学級

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

9.7万人 ⇨ 20.1万人 ⇨ 42.0万人  
0.9% ⇨ 2.0% ⇨ 4.6%

通常の学級 (通級による指導)

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

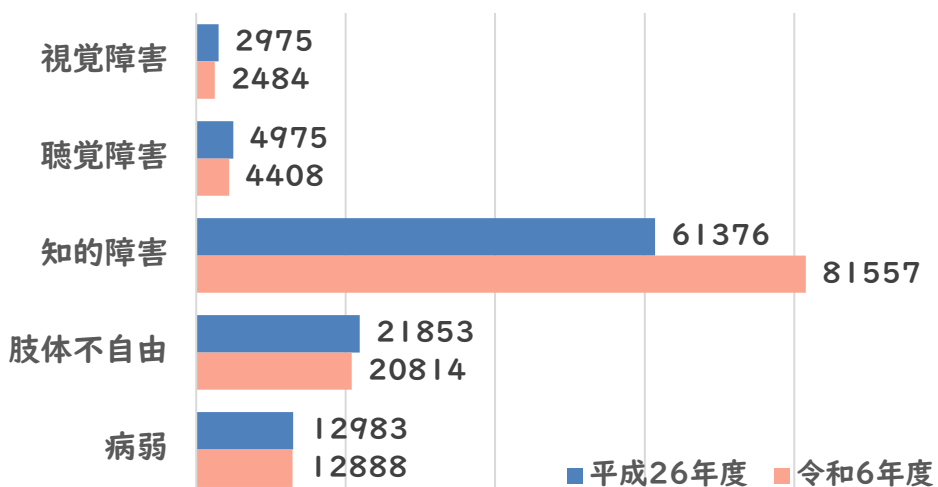
3.9万人 ⇨ 9.0万人 ⇨ 20.1万人  
0.4% ⇨ 0.9% ⇨ 2.1%  
 (注)

(注) 令和7年度における通級による指導を受ける児童生徒数(20.1万人)は、最新の調査結果である令和5年度通年(国公立)の値を用いている。  
 なお、平成17年度及び27年度の通級による指導を受けている児童生徒数は、5月1日時点(公立のみ)の値。

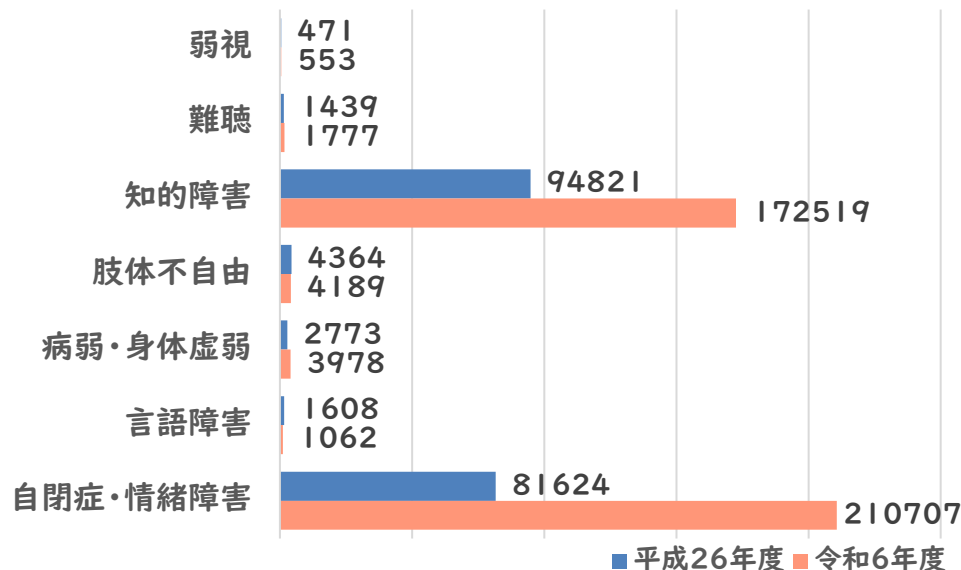
# 義務教育段階で特別支援教育を受ける児童生徒の推移（学びの場・障害種別）

- 特別支援学校では知的障害の児童生徒、特別支援学級では知的障害や自閉症・情緒障害の児童生徒、通級による指導では言語障害、情緒障害、自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害の児童生徒が大きく増加している。

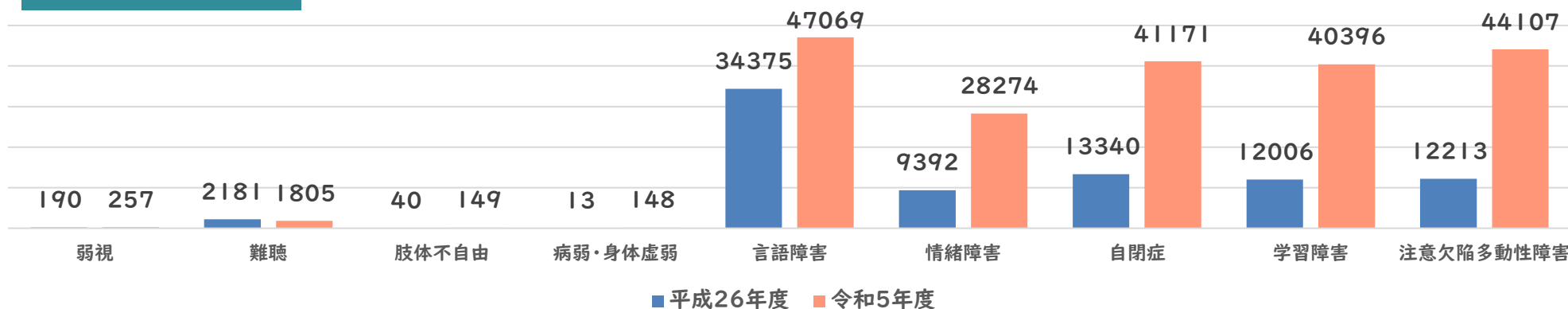
## 特別支援学校



## 特別支援学級



## 通級による指導



# インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の考え方について

## 障害者の権利に関する条約(第24条)

- 「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、
- 障害のある者が「general education system」(教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域社会において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要とされている

## 障害者基本法(第16条)

- 国及び地方公共団体は、障害者が年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童生徒が障害者でない児童生徒と共に教育を受けられるように配慮しつつ、必要な施策を講じること
  - 国及び地方公共団体は、障害のある児童生徒とその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならないこと
- 等が規定されている

## 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(平成24年 初等中等教育分科会報告)

- 共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要。その構築のため、特別支援教育を着実に進めていくことが必要。
- インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性ある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要。
- 障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべき。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要。

## 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)(令和3年)

- 特別支援教育は、障害のある子供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、子供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。また、特別支援教育は、発達障害のある子供も含めて、障害により特別な支援を必要とする子供が在籍する全ての学校において実施されるもの。
- 障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念を構築し、特別支援教育を進展させていくために、引き続き、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に教育を受けられる条件整備、障害のある子供の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備を着実に進めていく必要がある。

# 障害のある児童生徒の就学先決定の仕組み・手続きの流れ

時期

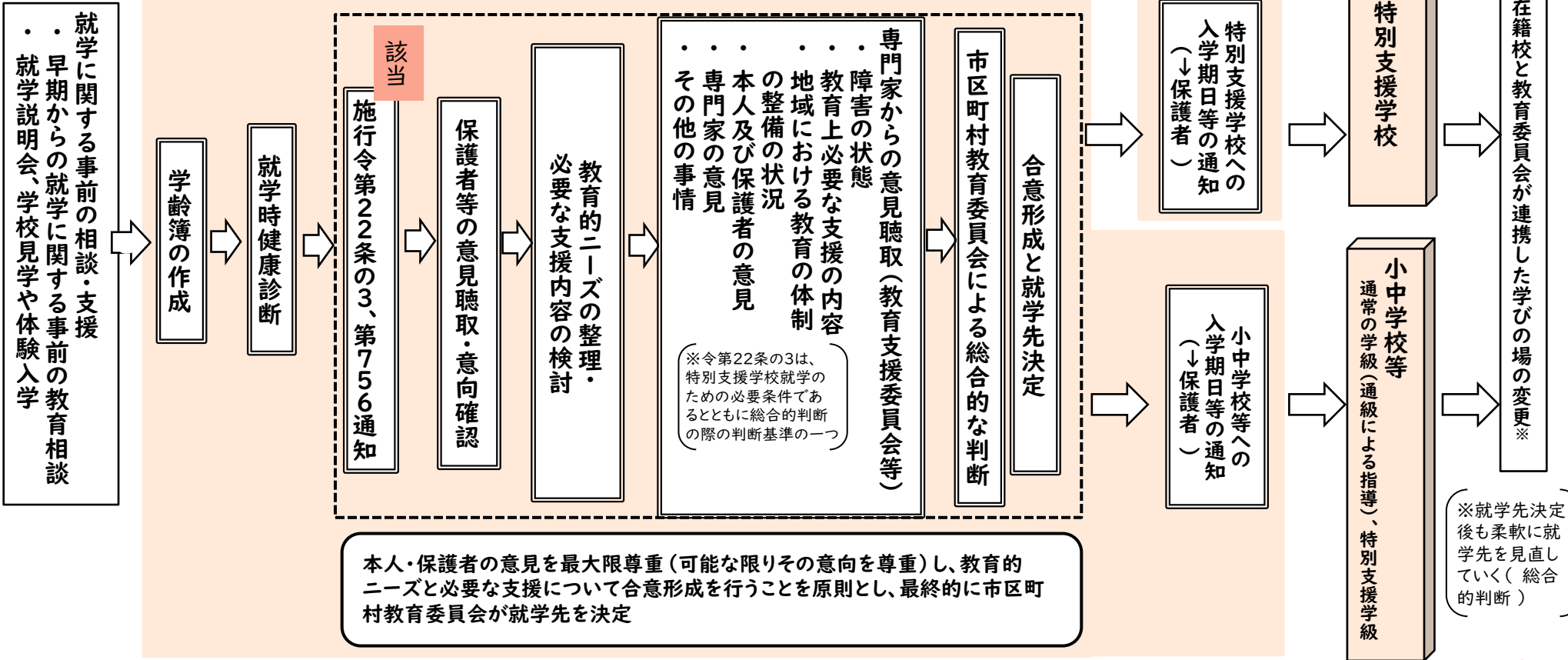
10/31 11/30  
まで まで

1/31  
まで

4/1

## 市区町村教委

## 都道府県教委

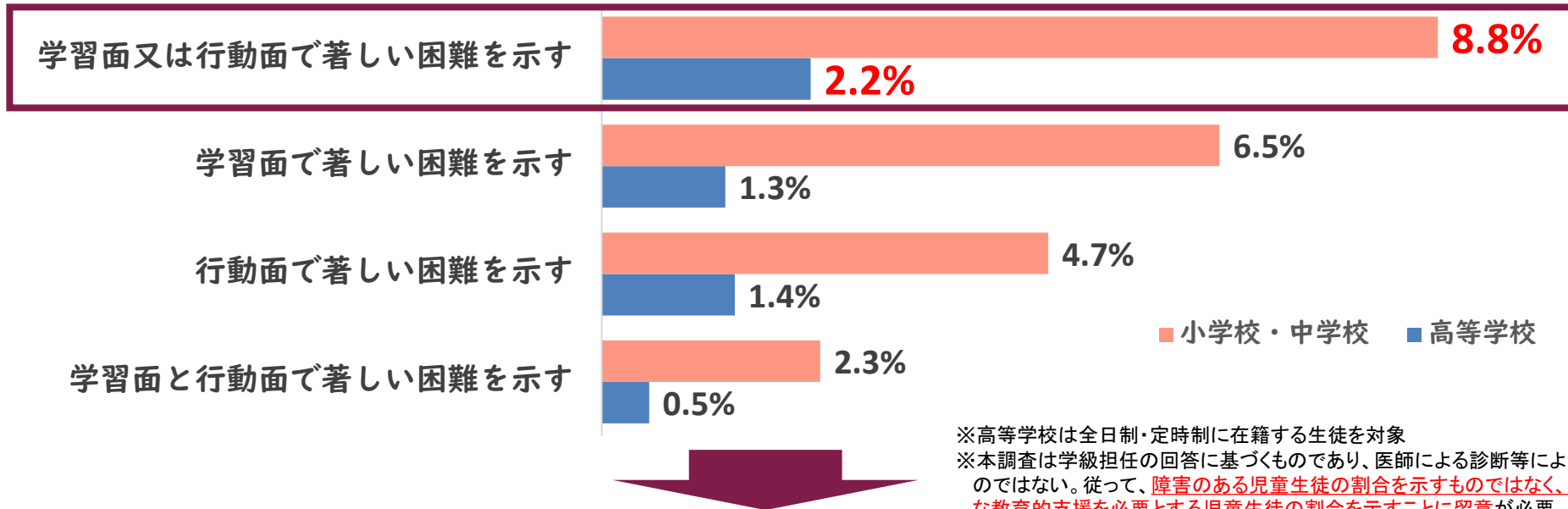


情報の引継ぎ／個別の教育支援計画の作成・活用

※特別支援学校に就学相当の障害の程度と判断された者のうち、**小学校に就学先が決定**となった者の割合は**34.2%**(令和4年5月1日)

# 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況（令和4年度）

学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は、小・中学校で8.8%、高等学校で2.2%（推定値）



## 「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支援の状況（推定値）

### 1. 現在、通級による指導を受けている児童生徒の割合



### 2. 校内委員会において、特別な教育的支援を必要と判断されている児童生徒の割合



# 「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支援の状況

## 3. 「個別の教育支援計画」が作成されている児童生徒の割合



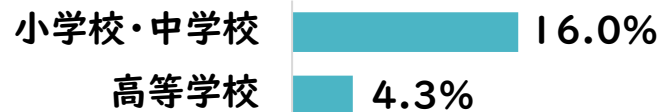
## 4. 「個別の指導計画」が作成されている児童生徒の割合



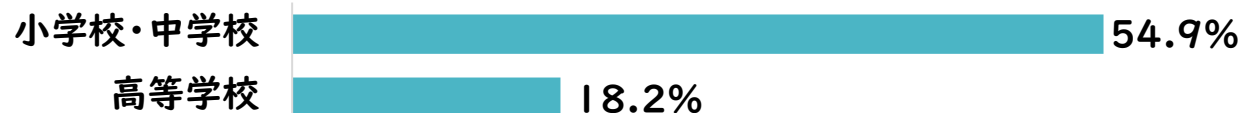
## 5. 授業時間以外の個別の配慮・支援（補習授業の実施、宿題の工夫等）を受けている児童生徒の割合



## 6. 授業時間内に教室以外の場で個別の配慮・支援（通級による指導を除く個別指導等）を受けている児童生徒の割合



## 7. 授業時間内に教室内で個別の配慮・支援（座席位置の配慮、コミュニケーション上の配慮、習熟度別学習における配慮、個別の課題の工夫等）を受けている児童生徒の割合



## 8. 専門家（特別支援学校、巡回指導員、福祉・保健等の関係機関、医師、スクールカウンセラー（SC）、作業療法士（OT）など）に学校として定期的に意見を聞いている児童生徒の割合

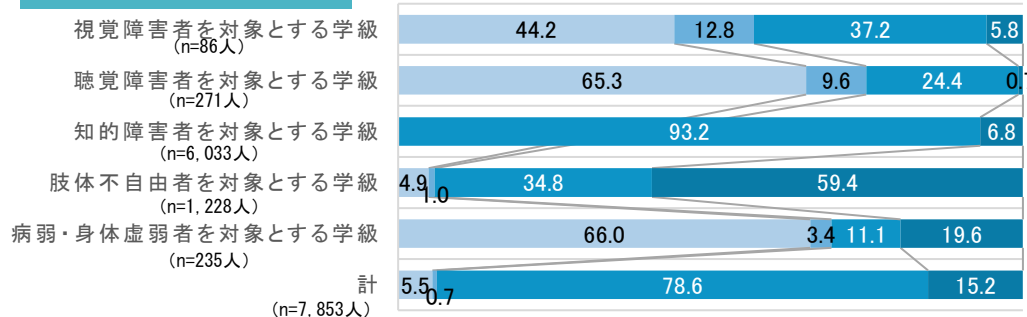


# 《特別支援学校》教育課程の編成の状況（学級の種類別・教育課程の内容別の在籍人数）

- 小学部から高等部のいずれにおいても、主として視覚障害者、聴覚障害者、病弱・身体虚弱者を対象とする学級では、「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の児童生徒が最も多い。
- 小学部から高等部のいずれにおいても、主として知的障害者を対象とする学級では、「知的障害の各教科の内容を中心に編成している教育課程」の児童生徒、肢体不自由者を対象とする学級では「自立活動を中心に編成している教育課程」の児童生徒が最も多い。

## <小学部 第6学年>

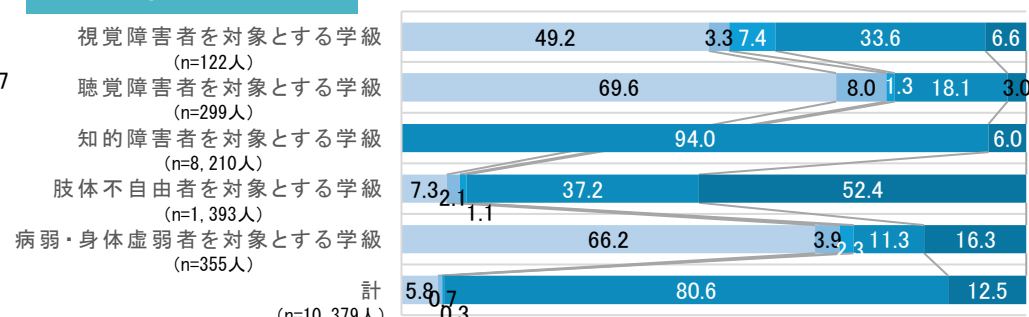
(%)



- (a) 当該学年の目標・内容中心
- (b) 下学年の目標・内容中心
- (c) 知的障害の教科中心
- (d) 自立活動中心

## <中学部 第3学年>

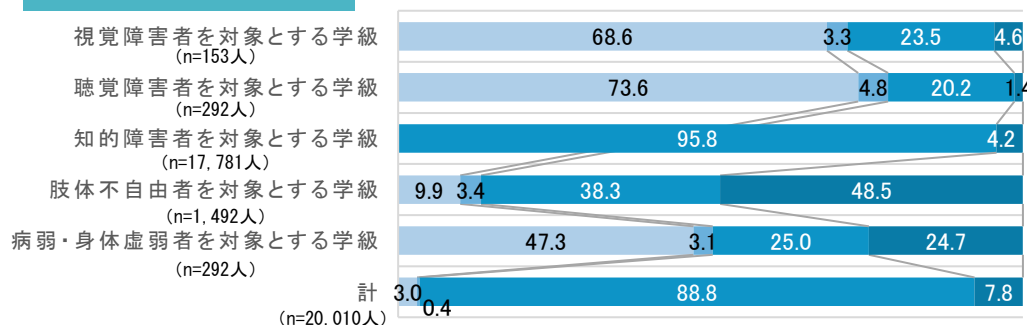
(%)



- (a) 当該学年の目標・内容中心
- (b) 下学年の目標・内容中心
- (c) 下学年の目標・内容中心
- (d) 知的障害の教科中心
- (e) 自立活動中心

## <高等部 第3学年>

(%)



- (a) 当該学年の目標・内容中心
- (b) 下学年の目標・内容中心
- (c) 知的障害の教科中心
- (d) 自立活動中心

※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ  
令和6年5月1日時点で在籍している小学部第6学年児童、  
中学部第3学年生徒、高等部第3学年生徒について、学級の  
種類別、教育課程の内容別に人数を聞いたもの。

# 令和7年度「教師不足」に関する実態調査結果 概要（特別支援学校関係）

- 5月1日時点で、学校に配置されている教員定数に対する「教師不足」の割合（不足率）は、全体で**0.45%（3,827人）**。  
 ▶ 小学校0.44%（1,699人）、中学校0.47%（1,031人）、高等学校0.33%（508人）、**特別支援学校0.71%（589人）**

「教師不足」の状況（5月1日時点）

（参考）令和3年度5月1日時点

学校種	学校に配置されている教師の数 (A)	学校に配当されている定数 (B)	不足 (C)	不足率 (C/B)
小学校	382,882	384,581	1,699	0.44%
中学校	217,957	218,988	1,031	0.47%
小中学校合計	600,839	603,569	2,730	0.45%
高等学校	154,848	155,356	508	0.33%
<b>特別支援学校</b>	<b>82,320</b>	<b>82,909</b>	<b>589</b>	<b>0.71%</b>
合計	838,007	841,834	3,827	0.45%

A'	B'	C'	C'/B'
379,598	380,198	979	0.26%
218,504	219,123	722	0.33%
598,102	599,321	1,701	0.28%
159,688	159,837	159	0.10%
78,474	78,632	205	0.26%
836,264	837,790	2,065	0.25%

- 不足の状況は、自治体によってばらつきがあり、**不足数の多い自治体が全体を押し上げている傾向にある。**
- 全体の不足率について、令和3年度と比較すると、**23自治体において改善し、43自治体において悪化した。**  
 ▶ 小学校：改善23／悪化42、中学校：改善28／悪化34、高等学校：改善14／悪化36、**特別支援学校：改善19／悪化37**
- 不足が発生していない自治体は8。  
 ▶ 小学校9、中学校16、高等学校25、特別支援学校18。

- 5月1日時点で、学校に配置されている教師の雇用形態について、特別支援学校の教員は正規職員の割合が比較的 low、臨時的任用教員の割合が高くなっている傾向がある。  
 ▶ 臨時的任用教員の割合  
 小学校10.88%（41,639人）、中学校11.10%（24,197人）、高等学校8.74%（13,526人）、**特別支援学校17.60%（14,492人）**

	正規教員 (再任用以外)	再任用教員 (フルタイム)	再任用教員 (短時間)	臨時的任用教員		非常勤講師 (会計年度任用職員)	合計
				うち産休・育休代替教員等			
小学校	320,871 (83.80%)	9,491 (2.48%)	2,878 (0.75%)	41,639 (10.88%)	17,664 (4.61%)	8,004 (2.09%)	382,883
中学校	179,594 (82.40%)	8,877 (4.07%)	1,447 (0.66%)	24,197 (11.10%)	5,992 (2.75%)	3,844 (1.76%)	217,959
高等学校	122,636 (79.20%)	11,747 (7.59%)	1,523 (0.98%)	13,526 (8.74%)	2,477 (1.60%)	5,416 (3.50%)	154,848
<b>特別支援学校</b>	<b>63,052 (76.59%)</b>	<b>2,160 (2.62%)</b>	<b>482 (0.59%)</b>	<b>14,492 (17.60%)</b>	<b>3,502 (4.25%)</b>	<b>2,134 (2.59%)</b>	<b>82,320</b>

# 令和7年度「教師不足」に関する実態調査結果 概要（特別支援学級関係）

- 5月1日時点で、小・中学校に配置されている教師の雇用形態について、特別支援学級の教員は正規職員の割合が比較的lowく、再任用教員や臨時的任用教員の割合が高くなっている傾向がある。

## （3）小・中学校の学級担任の雇用形態別内訳（5月1日時点）

学校種	正規教員 (再任用以外)	再任用教員 (フルタイム)	臨時的任用教員	うち産休・育休 代替教員等	その他	合計
小学校の学級担任	234,629 (87.22%)	4,762 (1.77%)	29,364 (10.92%)	13,196 (4.91%)	264 (0.10%)	269,019
<b>うち特別支援学級</b>	<b>43,110</b> <b>(72.22%)</b>	<b>2,376</b> <b>(3.98%)</b>	<b>14,095</b> <b>(23.61%)</b>	<b>5,424</b> <b>(9.09%)</b>	<b>113</b> <b>(0.19%)</b>	<b>59,694</b>
中学校の学級担任	99,008 (87.97%)	2,165 (1.92%)	11,323 (10.06%)	2,403 (2.14%)	55 (0.05%)	112,551
<b>うち特別支援学級</b>	<b>17,898</b> <b>(70.15%)</b>	<b>1,287</b> <b>(5.04%)</b>	<b>6,293</b> <b>(24.66%)</b>	<b>1,203</b> <b>(4.72%)</b>	<b>36</b> <b>(0.14%)</b>	<b>25,514</b>

（注1）表中の（）内は合計に対する割合を表す。

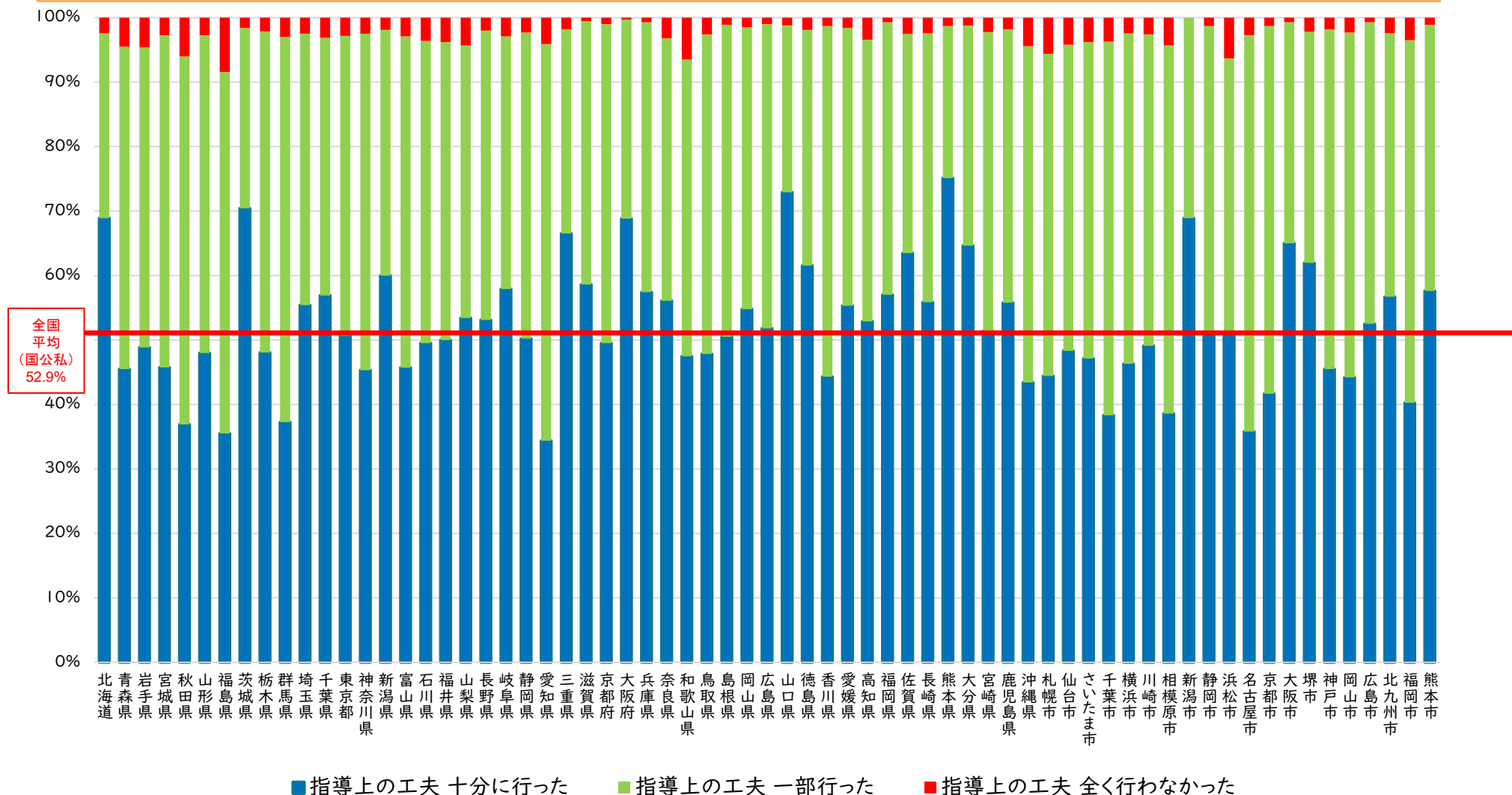
（注2）「うち産休・育休代替教員等」には産休代替教員、育児休業代替教員、配偶者同行休業代替教員の数を計上。

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

# 障害のある児童を念頭に置いた指導上の工夫の実施状況

【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

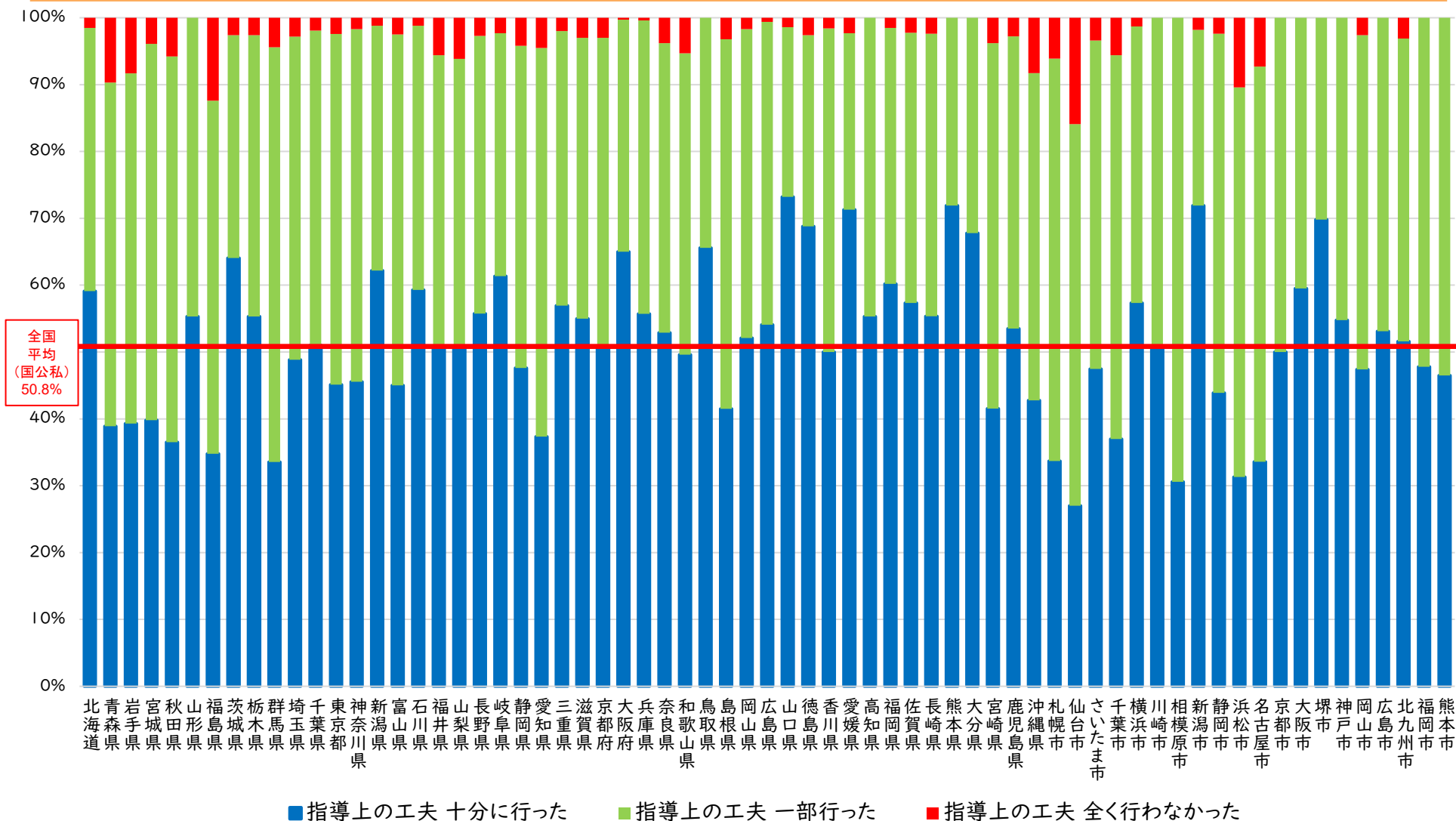
○授業の中で、障害のある児童を念頭に置いた指導上の工夫（板書の工夫、発問や説明の仕方の工夫、教材の工夫、黒板の周囲の掲示物を減らすなど教室内の刺激の調整等）を「十分に行った」小学校は52.9%となっている。他方、「一部行った」小学校が44.3%、「全く行わなかった」小学校が2.8%となっている。（国公立結果）



# 障害のある生徒を念頭に置いた指導上の工夫の実施状況

【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

○授業の中で、障害のある生徒を念頭に置いた指導上の工夫（板書の工夫、発問や説明の仕方の工夫、教材の工夫、黒板の周囲の掲示物を減らすなど教室内の刺激の調整等）を「十分に行った」中学校は50.8%となっている。他方、「一部行った」中学校が45.3%、「全く行わなかった」中学校が3.7%となっている。（国公私立結果）



# 校内委員会の機能強化について

各学校においては、**発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置することとされている。**障害のある子供も含めた多様な子供が通常の学級に在籍していることを前提に、**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核として、全校的な支援体制を確立する必要がある。**

## 主な機能・役割

児童等の障害による学習上又は生活上の困難の状態及び教育的ニーズを把握する。その際、学級担任等の気づきを積極的に吸い上げるなど、**幅広く学校全体で特別な教育的支援を必要としている児童等の把握と状況の共有を図る。**

児童等の教育的ニーズを踏まえ、**必要な支援を把握し対応策を検討する。**その際、

- ・**まず通常の学級において、障害のある児童生徒も念頭に置いた授業の工夫を行うことが重要**
- ・**合理的配慮の提供**や特別支援教育支援員の配置、外部専門家の活用など、**通常の学級の中でできる方策を十分に検討すべき**
- ・その上で、通常の学級では十分に学べない場合には、特別の教育課程が編成できる通級による指導や特別支援学級の必要性を検討していくという**段階的なプロセスによる学びの場の検討が大切**

具体的な支援内容の検討の際、**必要に応じて個々の児童等に関わりのある者で少人数の「ケース会議」を開催すること**も考えられる。**ケース会議の内容は校内委員会に報告され、支援内容について教職員間の共通理解を図ることが重要。**

支援内容の決定後も、児童等の状態や支援内容の評価を行い、必要な見直しを行う。

## 校内委員会にかかる課題

- 校内委員会は、公立の小中高等学校においてはほぼ全ての学校で設置されているものの、調査結果からは、**校内委員会の機能が十分に発揮されていないなど、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態把握等に学校全体で取り組めていない状況**が見受けられる。
- 各学校において、**校内委員会自体が形骸化していないかなど在り方を再点検し、校内委員会を中心とした組織的な対応**を可能とする体制を確立することが必要である。

小中高等学校の通常の学級に在籍する児童生徒について、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒のうち、**校内委員会**において**特別な教育的支援が必要と判断されている児童生徒**の割合（推定値）

小学校・中学校		28.7%
高等学校		20.3%

（出典）令和4年度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

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であっても、特別な教育的支援の必要について、そもそも、校内委員会での検討自体がなされていないことが考えられる。

# 特別支援教育コーディネーターの指名について

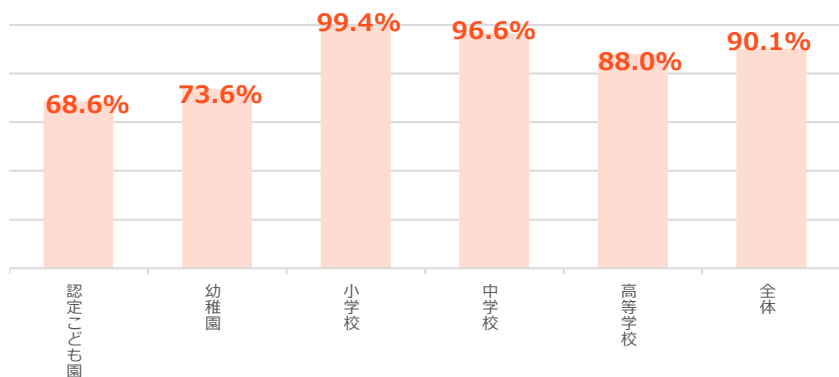
特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、**校内委員会において中心的な役割を果たす**と共に、外部の専門家や関係機関との連絡調整や**保護者からの相談窓口など広範な任務を担う。**

**小中高等学校においても特別支援教育を必要とする児童生徒が増加する中、特別支援教育に関する校内支援体制の充実を図る必要**があり、各学校においては**校長のリーダーシップの下に、特別支援教育コーディネーターについて、**

- ・ **相応しい教師を適切に指名し、校務分掌に明確に位置付けること、**
  - ・ **その役割を校内委員会において十分に果たせる体制を整備すること、**
- が求められる。

「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」（令和5年3月13日）  
「『特別支援教育体制整備状況調査』及び『通級による指導実施状況調査』の結果について（周知）」（令和6年9月6日）

## 特別支援教育コーディネーターの指名率 (国公私計)



(出典) 令和5年度特別支援教育体制整備状況調査

⇒ 特別支援教育コーディネーターの指名について、依然として高等学校や幼保連携型認定こども園、幼稚園においては取組が十分でない。

また、校内委員会の機能が十分に発揮されていないなどの状況が指摘されている中、**校長のリーダーシップの下に、特別支援教育コーディネーターを核として、全教職員として組織的に対応する体制の確立を図る必要。**

## 主務教諭の職の設置と 特別支援教育コーディネーター

「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備に関する政令の制定等について（通知）」（令和7年9月26日付）

主務教諭の職務は、児童の教育をつかさどり、及び**校長等から命を受けて当該学校の教育活動に関し教諭その他の職員間における総合的な調整を行うもの**であり、担当する教育活動に関して核となって調整を行うことが想定されること。例えば、教育相談や**特別支援教育に関する連絡調整**などの児童生徒への必要な対応や、校内研修、学校安全、情報教育、道徳教育といった学校横断的な取組への対応などについて担当し、**教職員間の総合的な調整を行うことが考えられること。**

⇒ 特別支援教育コーディネーターには、**今般の給特法等一部改正法で新設された主務教諭の職も有効に活用しながら、その任務を担う上で相応しい教師を適切に指名する必要。**

# 現行の学習指導要領における障害のある児童生徒への指導の工夫や配慮と合理的配慮の提供について（イメージ）

## 学習指導要領

### 小学校学習指導要領

#### 第1章 総則 第4 児童の発達の支援

障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。

#### 第2章 国語 第3 指導計画の作成と内容の取扱い

障害のある児童などについては、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を計画的、組織的に行うこと。

※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。また国語以外の各教科等においても同様の記述。

#### <学習指導要領解説における例示（小学校 国語編）>

「各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立てを明確にすることが重要。」

・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に教科書の文を指等で押さえながら読むよう促すこと、行間を空けるために拡大コピーをしたものを用意すること、語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きされたものを用意すること、読む部分だけが見える自助具（スリット等）を活用することなどの配慮をする。

## 障害者差別解消法（平成25年法律第65号）

- 行政機関等と事業者には、障害者から何らかの配慮を求められた場合には、過重な負担がない範囲で、社会的障壁を取り除くために必要かつ合理的な配慮（合理的配慮）を行うことを義務付け。
- 不特定多数の障害者向けに事前的改善措置を行う、環境の整備を努力義務とする。

### 差別の解消の推進に関する対応指針(文部科学省告示)

- ・合理的配慮の内容は、環境の整備に応じて変わり得る。
- ・環境の整備と合理的配慮を、両輪として進めることが重要。
- ・合理的配慮は、多様かつ個別性の高いものであり、双方の建設的対話による相互理解を通じて、柔軟に対応されることが必要。

#### <対応指針における例示>

- ・見えにくさのある児童生徒に、拡大資料やテキストデータを事前に渡す
- ・聞こえにくさのある児童生徒に、外国語のヒアリングに代えて文字による代替問題を用意する
- ・肢体不自由のある児童生徒に、体育の授業の際に、ボールの大きさや走る距離を変更したり、スポーツ用車椅子の使用を許可する
- ・読み・書き等に困難のある児童生徒に、授業や試験においてICT機器使用を許可したり、筆記に代えて口頭試問で行う など

教育課程の編成・実施における合理的配慮について整理する必要

個別の合理的配慮

本人・保護者との合意形成を踏まえた

情報提供方法の変更

課題の量の変更

学習時間の変更

試験の受検方法の変更

指導内容の変更

など

基礎となる環境整備

教職員や周囲の児童生徒の理解

自分に合った学び方を選択できる環境

誰もが参加しやすい授業の工夫

など

デジタル学習基盤の活用

# 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）別表

## 【1-1-2 学習内容の変更・調整】

平成24年7月23日中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会

1-1-2 学習内容の変更・調整	
認知の特性、身体の動き等に応じて、具体的な学習活動の内容や量、評価の方法等を工夫する。障害の状態、発達の段階、年齢等を考慮しつつ、卒業後の生活や進路を見据えた学習内容を考慮するとともに、学習過程において人間関係を広げることや自己選択・自己判断の機会を増やすこと等に留意する。	
視覚障害	視覚による情報が受容しにくいことを考慮した学習内容の変更・調整を行う。（状況等の丁寧な説明、複雑な図の理解や読むことに時間がかかること等を踏まえた時間延長、観察では必要に応じて近づくことや触感覚の併用、体育等における安全確保 等）
聴覚障害	音声による情報が受容しにくいことを考慮した学習内容の変更・調整を行う。（外国語のヒアリング等における音質・音量調整、学習室の変更、文字による代替問題の用意、球技等運動競技における音による合図を視覚的に表示 等）
知的障害	知的発達の遅れにより、一般的に学習内容の習得が困難な場合があることから、理解の程度に応じた学習内容の変更・調整を行う。（焦点化を図ること、基礎的・基本的な学習内容を重視すること、生活上必要な言葉等の意味を確実に理解できるようにすること 等）
肢体不自由	上肢の不自由により時間がかかることや活動が困難な場合の学習内容の変更・調整を行う。（書く時間の延長、書いたり計算したりする量の軽減、体育等での運動の内容を変更 等）
病弱	病気により実施が困難な学習内容等について、主治医からの指導・助言や学校生活管理指導表に基づいた変更・調整を行う。（習熟度に応じた教材の準備、実技を実施可能なものに変更、入院等による学習空白を考慮した学習内容に変更・調整、アレルギー等のために使用できない材料を別の材料に変更 等）
言語障害	発音のしにくさ等を考慮した学習内容の変更・調整を行う。（教科書の音読や音楽の合唱等における個別的な指導、書くことによる代替、構音指導を意識した教科指導 等）
自閉症・情緒障害	自閉症の特性により、数量や言葉等の理解が部分的であったり、偏っていたりする場合の学習内容の変更・調整を行う。（理解の程度を考慮した基礎的・基本的な内容の確実な習得、社会適応に必要な技術や態度を身に付けること 等）
学習障害	「読む」「書く」等特定の学習内容の習得が難しいので、基礎的な内容の習得を確実にすることを重視した学習内容の変更・調整を行う。（習熟のための時間を別に設定、軽重をつけた学習内容の配分 等）
注意欠陥多動性障害	注意の集中を持続することが苦手であることを考慮した学習内容の変更・調整を行う。（学習内容を分割して適切な量にする 等）

本表は、学校における合理的配慮について、その代表的なものと考えられる例を観点ごとに示したもの。

# 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）別表

## 【1-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮】

平成24年7月23日中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会

1-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮	
障害の状態等に応じた情報保障やコミュニケーションの方法について配慮するとともに、教材（ICT及び補助用具を含む）の活用について配慮する。	
視覚障害	見えにくさに応じた教材及び情報の提供を行う。（聞くことで内容が理解できる説明や資料、拡大コピー、拡大文字を用いた資料、触ることができないもの（遠くのものや動きの速いもの等）を確認できる模型や写真 等）また、視覚障害を補う視覚補助具やICTを活用した情報の保障を図る。（画面拡大や色の調整、読み上げソフトウェア 等）
聴覚障害	聞こえにくさに応じた視覚的な情報の提供を行う。（分かりやすい板書、教科書の音読箇所の位置の明示、要点を視覚的な情報で提示、身振り、簡単な手話等の使用 等）また、聞こえにくさに応じた聴覚的な情報・環境の提供を図る。（座席の位置、話者の音量調整、机・椅子の脚のノイズ軽減対策（使用済みテニスボールの利用等）、防音環境のある指導室、必要に応じてFM式補聴器等の使用 等）
知的障害	知的発達の遅れに応じた分かりやすい指示や教材・教具を提供する。（文字の拡大や読み仮名の付加、話し方の工夫、文の長さの調整、具体的な用語の使用、動作化や視覚化の活用、数量等の理解を促すための絵カードや文字カード、数え棒、パソコンの活用 等）
肢体不自由	書字や計算が困難な子どもに対し上肢の機能に応じた教材や機器を提供する。（書字の能力に応じたプリント、計算ドリルの学習にパソコンを使用、話し言葉が不自由な子どもにはコミュニケーションを支援する機器（文字盤や音声出力型の機器等）の活用 等）
病弱	病気のため移動範囲や活動量が制限されている場合に、ICT等を活用し、間接的な体験や他の人とのコミュニケーションの機会を提供する。（友達との手紙やメールの交換、テレビ会議システム等を活用したリアルタイムのコミュニケーション、インターネット等を活用した疑似体験 等）
言語障害	発音が不明瞭な場合には、代替手段によるコミュニケーションを行う。（筆談、ICT機器の活用等）
自閉症・情緒障害	自閉症の特性を考慮し、視覚を活用した情報を提供する。（写真や図面、模型、実物等の活用）また、細かな制作等に苦手がが目立つ場合が多いことから、扱いやすい道具を用意したり、補助具を効果的に利用したりする。
学習障害	読み書きに時間がかかる場合、本人の能力に合わせた情報を提供する。（文章を読みやすくするために体裁を変える、拡大文字を用いた資料、振り仮名をつける、音声やコンピュータの読み上げ、聴覚情報を併用して伝える 等）
注意欠陥多動性障害	聞き逃しや見逃し、書類の紛失等が多い場合には伝達する情報を整理して提供する。（掲示物の整理整頓・精選、目を合わせての指示、メモ等の視覚情報の活用、静かで集中できる環境づくり 等）
重複障害	（視覚障害と聴覚障害）障害の重複の状態と学習の状況に応じた適切なコミュニケーション手段を選択するとともに、必要に応じて状況説明を含めた情報提供を行う。（補聴器、弱視レンズ、拡大文字、簡単な手話の効果的な活用 等）

本表は、学校における合理的配慮について、その代表的なものと考えられる例を観点ごとに示したものです。

# 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）別表

## 【1-2-2 学習機会や体験の確保】

平成24年7月23日中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会

### 1-2-2 学習機会や体験の確保

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

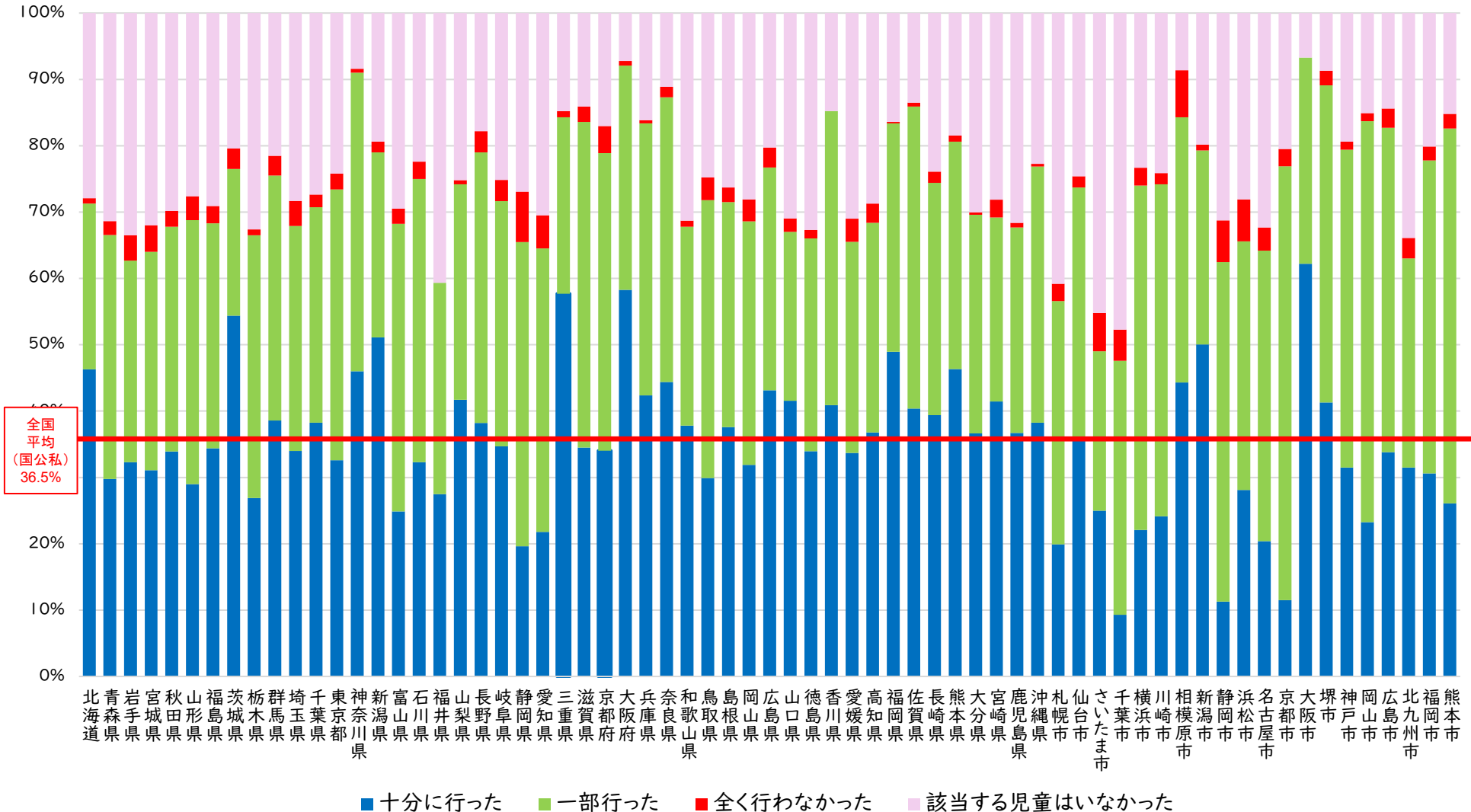
視覚障害	見えにくさからの概念形成の難しさを補うために、実物や模型に触る等能動的な学習活動を多く設ける。また、気付きにくい事柄や理解しにくい事柄（遠かったり大きかったりして触れないもの、動くものとその動き方等）の状況を説明する。さらに、学習の予定を事前に知らせ、学習の過程や状況をその都度説明することで、主体的に状況の判断ができるように指導を行う。
聴覚障害	言語経験が少ないことによる、体験と言葉の結び付きの弱さを補うための指導を行う。（話合いの内容を確認するため書いて提示し読ませる、慣用句等言葉の表記と意味が異なる言葉の指導等）また、日常生活で必要とされる様々なルールや常識等の理解、あるいはそれに基づいた行動が困難な場合があるので、実際の場面を想定し、行動の在り方を考えさせる。
知的障害	知的発達遅れにより、実際の生活に役立つ技術や態度の習得が困難であることから、調理実習や宿泊学習等の具体的な活動場面において、生活力が向上するように指導するとともに、学習活動が円滑に進むように、図や写真を活用した日課表や活動予定表等を活用し、自主的に判断し見通しをもって活動できるように指導を行う。
肢体不自由	経験の不足から理解しにくいことや移動の困難さから参加が難しい活動については、一緒に参加することができる手段等を講じる。（新しい単元に入る前に新出の語句や未経験と思われる活動のリストを示し予習できるようにする、車いす使用の子どもが栽培活動に参加できるよう高い位置に花壇を作る等）
病弱	入院時の教育の機会や短期間で入退院を繰り返す児童生徒の教育の機会を確保する。その際、体験的な活動を通して概念形成を図るなど、入院による日常生活や集団活動等の体験不足を補うことができるように指導する。（視聴覚教材等の活用、ビニール手袋を着用して物に直接触れるなど感染症対策を考慮した指導、テレビ会議システム等を活用した遠隔地の友達と協働した取組等）
言語障害	発音等の不明瞭さによる自信の喪失を軽減するために、個別指導の時間等を確保し、音読、九九の発音等の指導を行う。
自閉症・情緒障害	自閉症の特性により、実際に体験しなければ、行動等の意味を理解することが困難であることから、実際の体験の機会を多くするとともに、言葉による指示だけでは行動できないことが多いことから、学習活動の順序を分かりやすくするよう活動予定表等の活用を行う。
学習障害	身体感覚の発達を促すために活動を通じた指導を行う。（体を大きく使った活動、様々な感覚を同時に使った活動等）また、活動内容を分かりやすく説明して安心して参加できるようにする。
注意欠陥多動性障害	好きなものと関連付けるなど興味・関心が持てるように学習活動の導入を工夫し、危険防止策を講じた上で本人が直接参加できる体験学習を通じた指導を行う。

本表は、学校における合理的配慮について、その代表的なものと考えられる例を観点ごとに示したものである。

# 合理的配慮の提供の実施状況（人的支援に関する配慮の実施状況）

## 【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

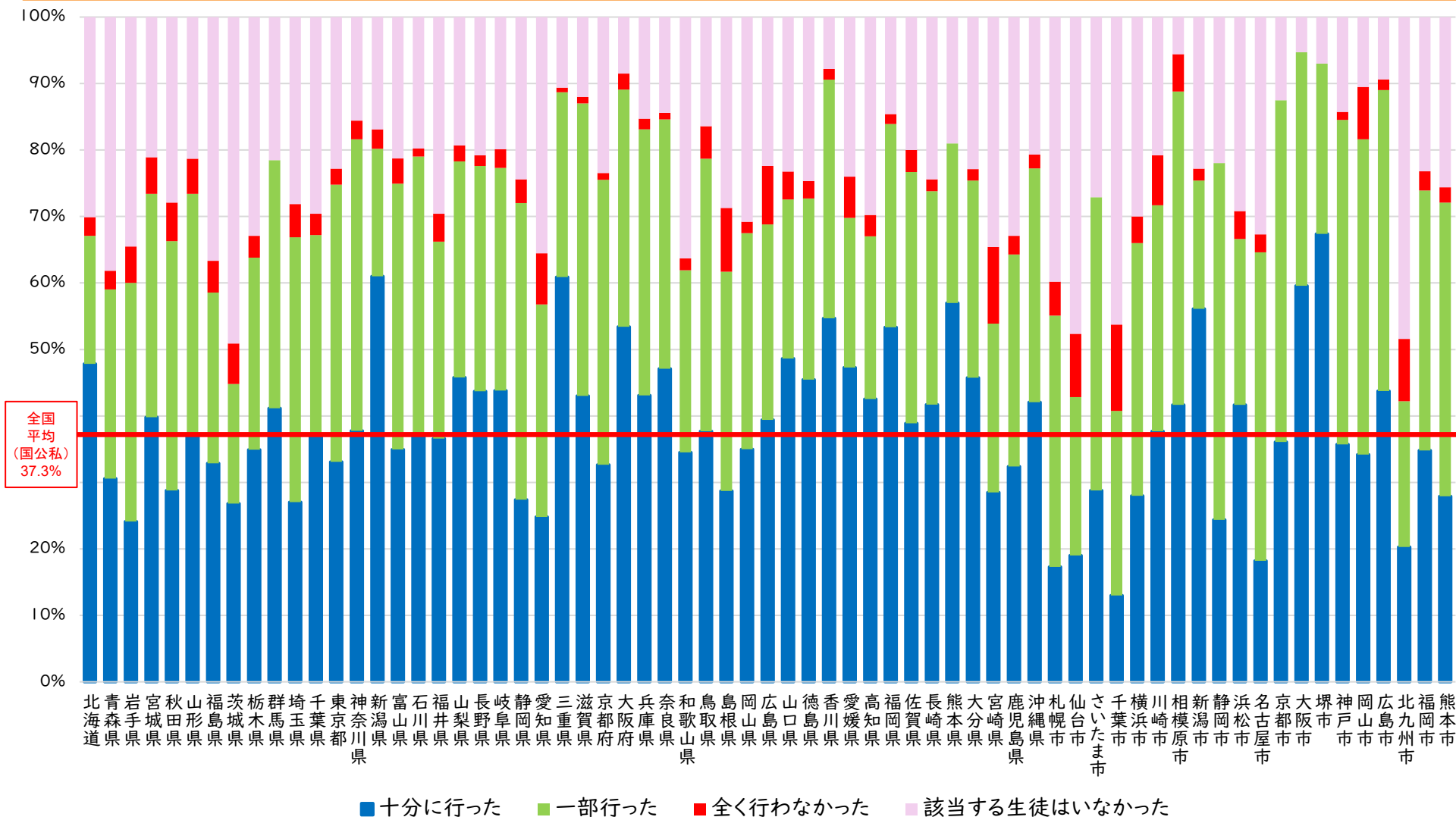
○発達障害を含む障害のある児童に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、人的支援の配慮（介助員や支援員による授業での個別支援等）を「十分に行った」小学校は36.5%となっている。他方、「一部行った」小学校が36.7%、「全く行わなかった」小学校が2.4%、「該当する児童がいなかった」小学校が24.4%となっている。（国公私立結果）



# 合理的配慮の提供の実施状況（人的支援に関する配慮の実施状況）

【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

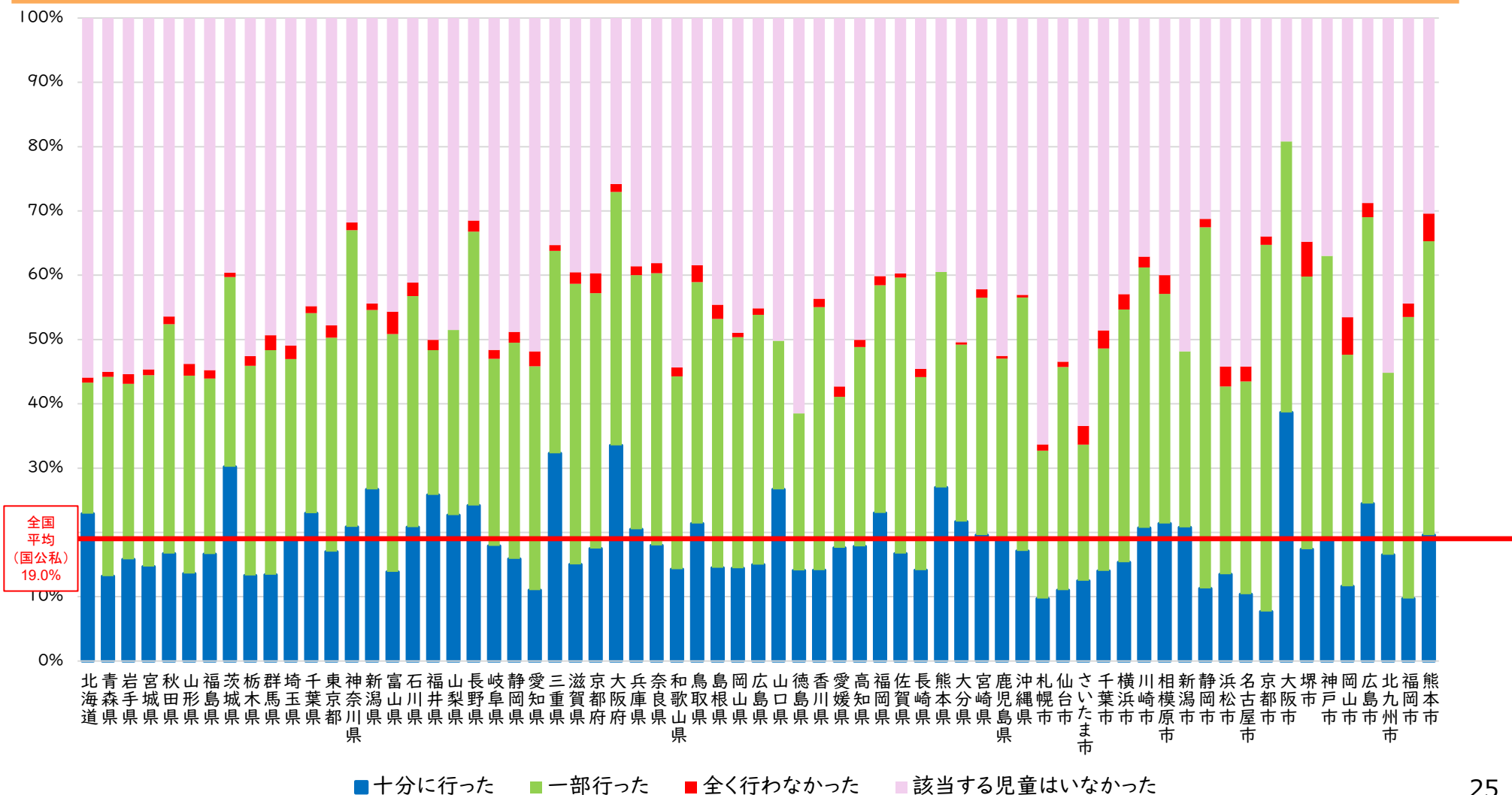
○発達障害を含む障害のある生徒に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、人的支援の配慮（介助員や支援員による授業での個別支援等）を「十分に行った」中学校は37.3%となっている。他方、「一部行った」中学校が32.6%、「全く行わなかった」が3.6%、「該当する生徒はいなかった」が26.4%となっている。（国公私立結果）



# 合理的配慮の提供の実施状況（情報の取得、利用及び意思疎通への配慮の実施状況）

## 【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

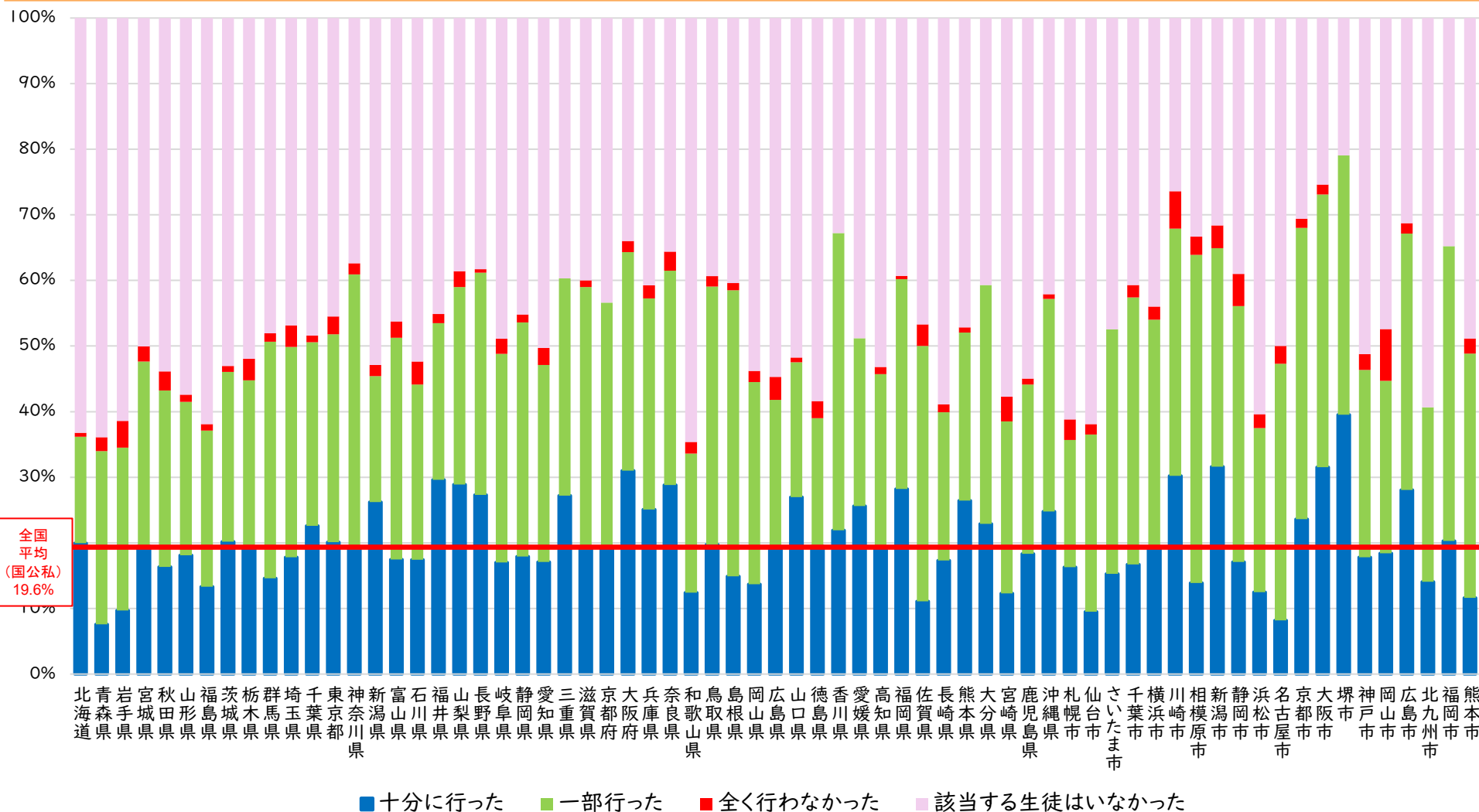
○発達障害を含む障害のある児童に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、情報の取得、利用及び意思の疎通への配慮（筆談、要約筆記、読み上げ、手話、点字、触覚による意思伝達、PC・タブレットなどのICT機器の活用、拡大コピー、拡大文字を用いた資料などによる情報保障等）を「十分に行った」小学校は19.0%となっている。他方、「一部行った」小学校が33.4%、「全く行わなかった」小学校が1.4%、「該当する児童がいなかった」小学校が46.1%となっている。（国公私立結果）



# 合理的配慮の提供の実施状況（情報の取得、利用及び意思疎通への配慮の実施状況）

## 【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

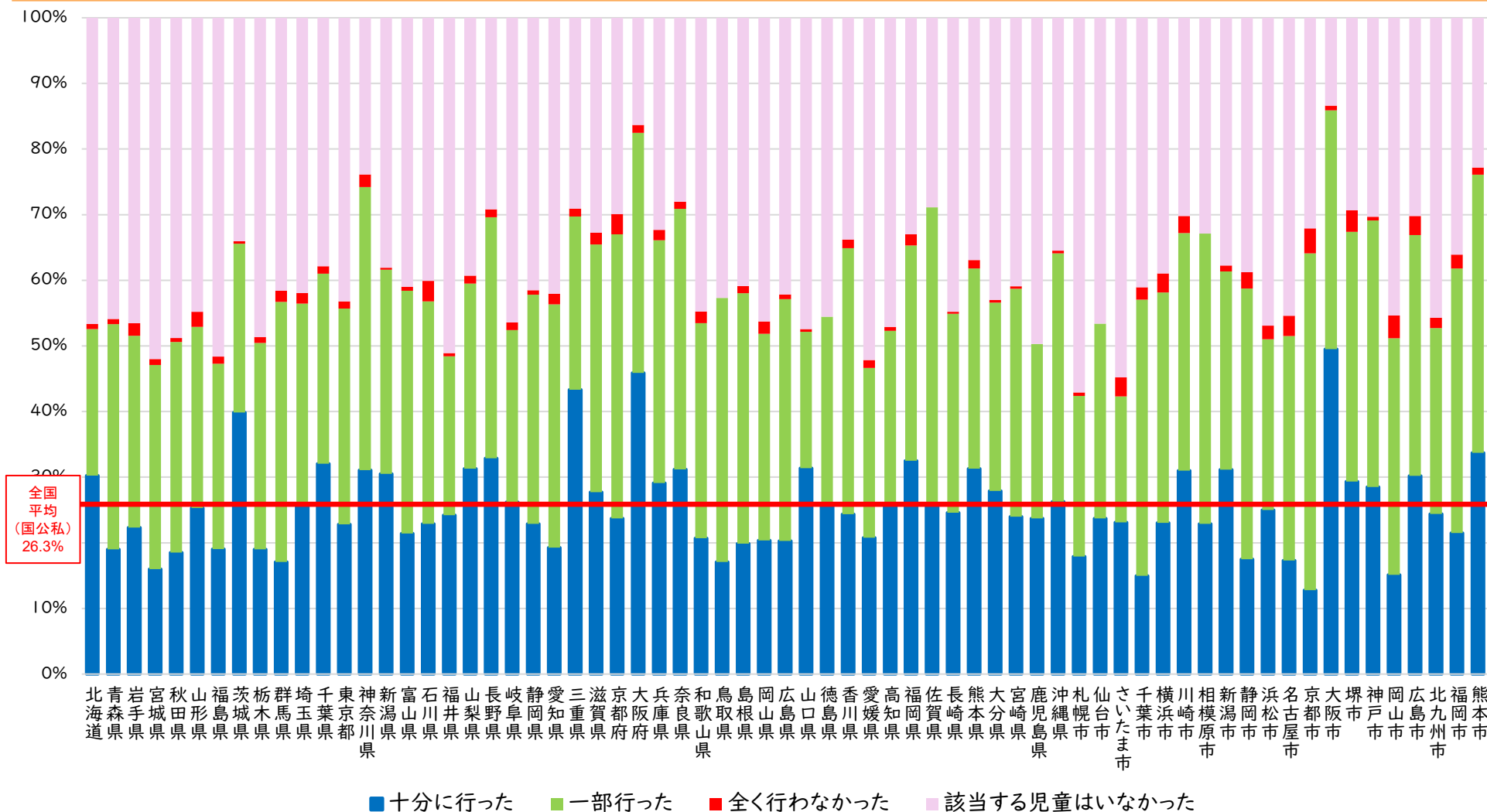
○発達障害を含む障害のある生徒に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、情報の取得、利用及び意思の疎通への配慮（筆談、要約筆記、読み上げ、手話、点字、触覚による意思伝達、PC・タブレットなどのICT機器の活用、拡大コピー、拡大文字を用いた資料などによる情報保障等）を「十分に行った」中学校は19.6%となっている。他方、「一部行った」中学校が29.4%、「全く行わなかった」中学校が1.8%、「該当する生徒はいなかった」中学校が49.1%となっている。（国公私立結果）



# 合理的配慮の提供の実施状況（ルール・慣行の柔軟な変更の実施状況）

【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

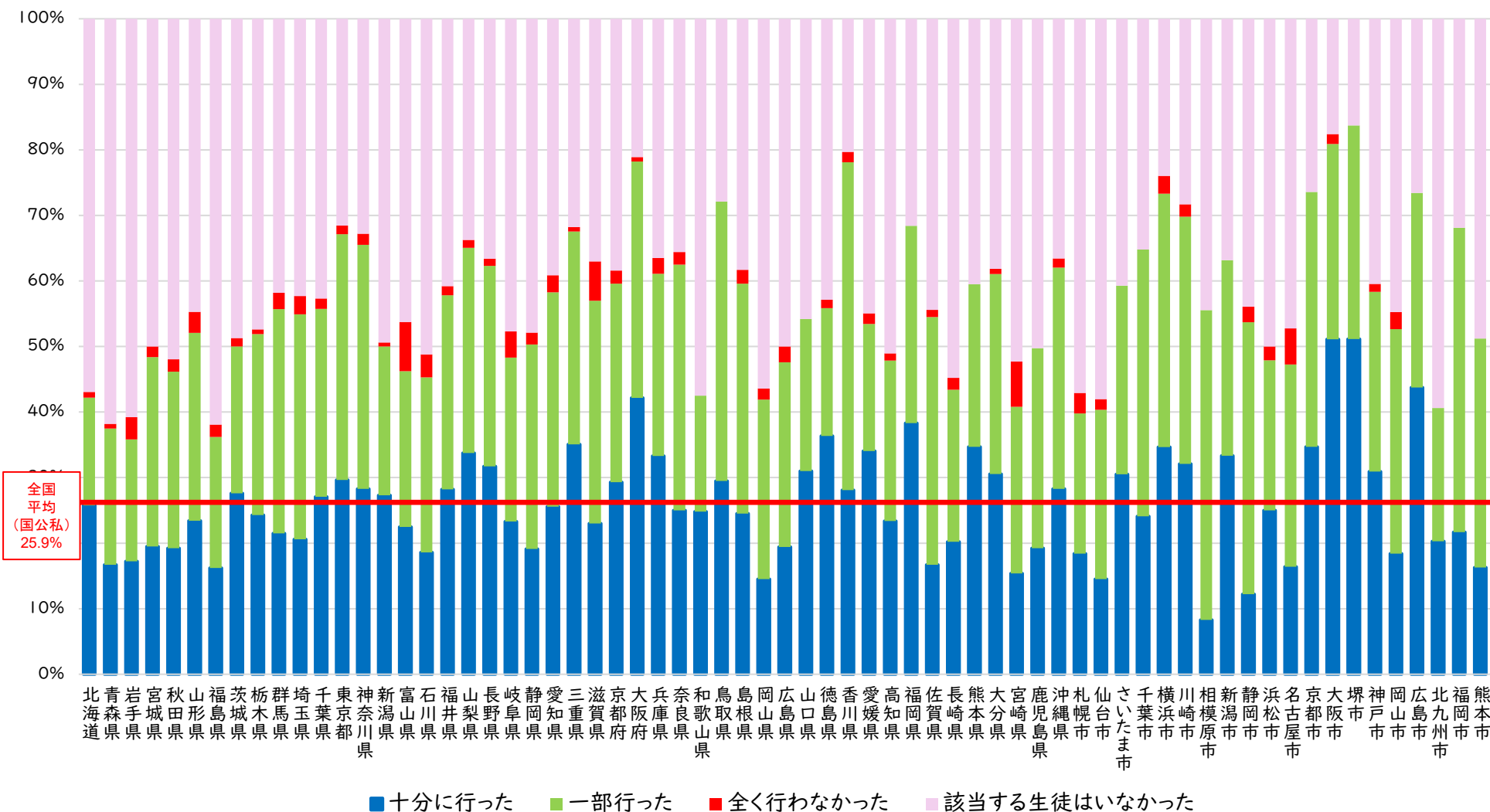
○発達障害を含む障害のある児童に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、ルール・慣行の柔軟な変更（代替問題や代替教材の準備、試験時間の延長、視覚障害者等に対する座席配置の工夫、肢体不自由・慢性的な病気のある児童に対する体育の授業における運動量の軽減等）を「十分に行った」小学校は26.3%となっている。他方、「一部行った」小学校が32.5%、「全く行わなかった」小学校が1.3%、「該当する児童はいなかった」小学校が39.9%となっている。（国公私立結果）



# 合理的配慮の提供の実施状況（ルール・慣行の柔軟な変更の実施状況）

## 【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

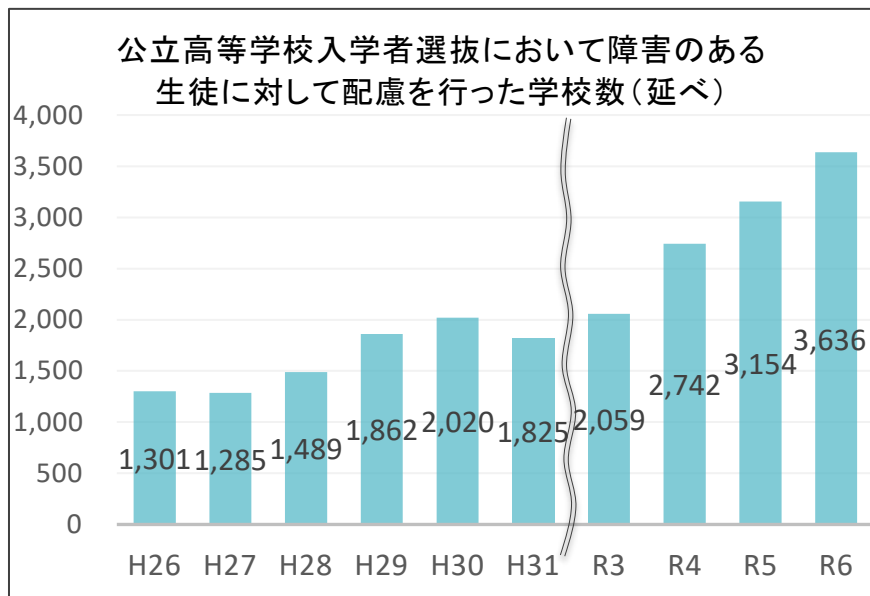
○発達障害を含む障害のある生徒に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、ルール・慣行の柔軟な変更（代替問題や代替教材の準備、試験時間の延長、視覚障害者等に対する座席配置の工夫、肢体不自由・慢性的な病気のある児童に対する体育の授業における運動量の軽減等）を「十分に行った」中学校は25.9%となっている。他方、「一部行った」中学校は28.8%、「全く行わなかった」中学校は1.7%、「該当する生徒がいなかった」中学校は43.5%となっている。（国公立結果）



# 令和6年度公立高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査の結果について

## (高校入試を実施する側に求められる対応)

- **申請方法**(申請時期、申請先、必要な書類など)、**決定時期**、**再申請の方法**などの**明確化**を図ること。
- 合理的配慮は一人一人の障害の状態や教育的ニーズに応じて決定されるものであることから、**申請を不許可とする場合は、その理由を具体的に説明**する必要があること。
- 受検上の配慮事項を決定するにあたっては、中学校において行われている配慮や支援の内容が参考になる場合もあることから、中学校と高等学校とが連携を図るなどして、**積極的に情報共有**を行うこと。



## 入学者選抜実施要項等において示している内容

- 申請(開始)時期を「示している」 **33**
- 申請に対する回答時期を「示している」 **24**
- 再申請の機会を「設けている」 **9**

## 配慮に関する周知方法等

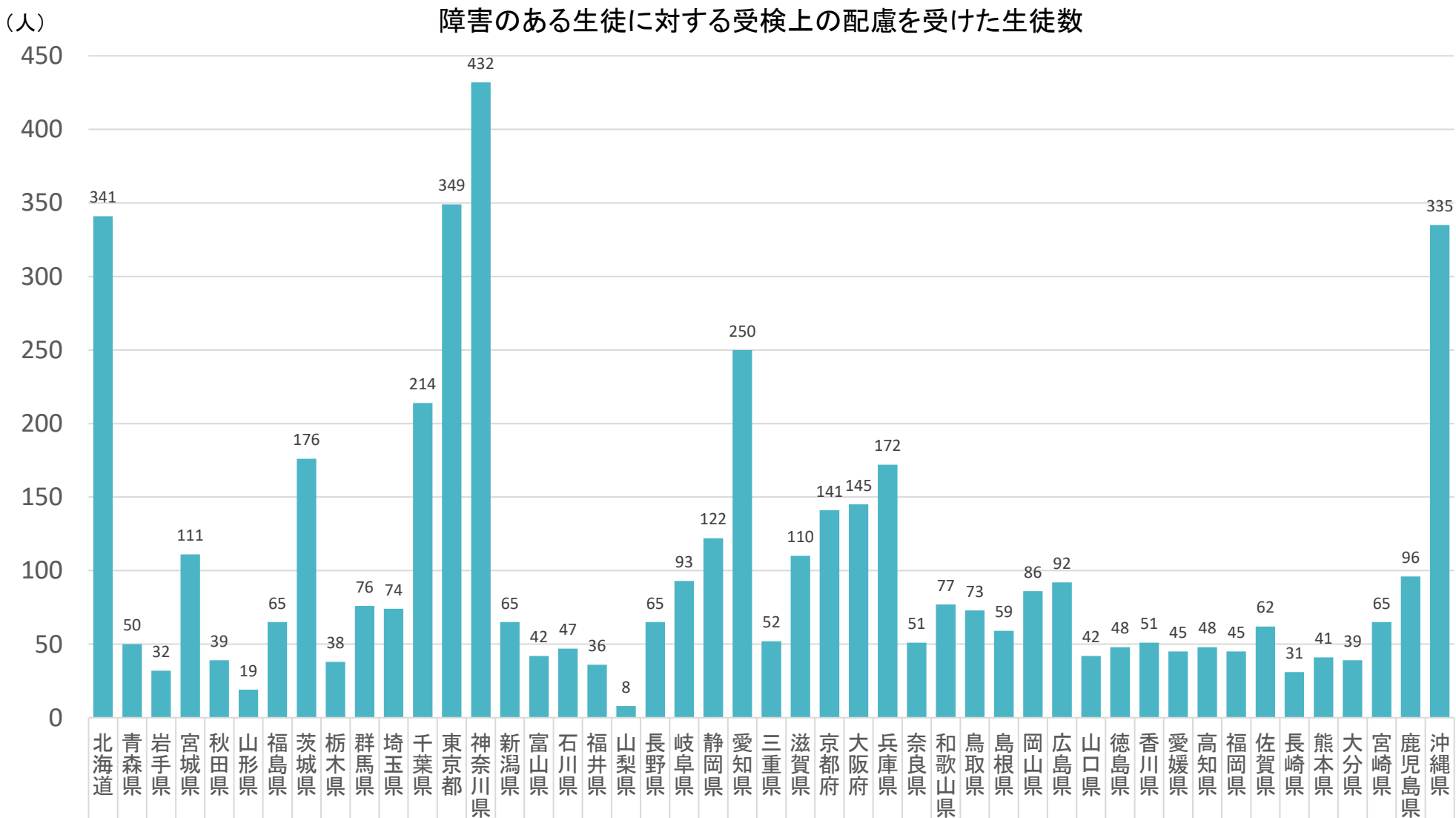
- 本人や保護者に対して申請の流れ等を示す資料を配布している。 **14**
- 相談窓口を設置し、そのことを本人や保護者に周知している。 **6**
- 具体的な配慮の例をホームページ等で紹介している。 **14**
- 突発的な事故により配慮が必要になった場合にも対応できるような体制を取っている。 **36**

※1 特別支援学校及び特別支援学級等の対象者の他、障害により受検上なんらかの特別の措置が必要であると認めたと者を含む数。なお、H31～は、疾病に分類される回答は除いて計上している。

# 令和6年度公立高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査

## 障害のある生徒に対する受検上の配慮の状況

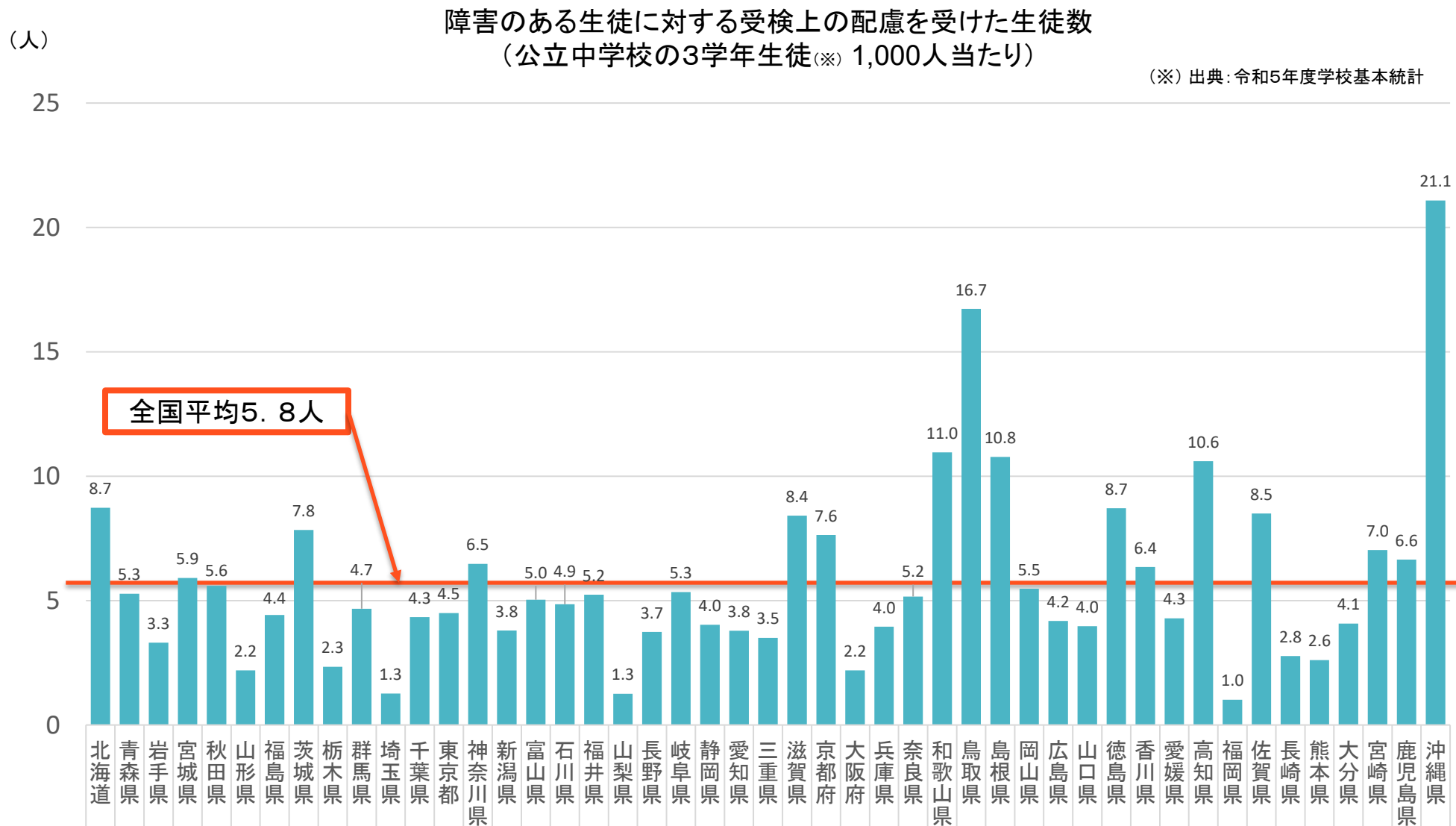
○令和5年度の公立高等学校入学者選抜において、障害のある生徒に対する受検上の配慮を受けた生徒数は全国で4,750人(前年度比+629人)



# 令和6年度公立高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査

## 障害のある生徒に対する受検上の配慮の状況

○令和5年度の公立高等学校入学者選抜において、障害のある生徒に対する受検上の配慮を受けた生徒数(公立中学校の3学年生徒1,000人当たり)は全国平均で約5.8人



# 特別支援教育におけるデジタル学習基盤を活用した学びの姿（イメージ）

2つの視点を組み合わせて活用することにより、障害のある子供たちの学びの更なる充実を実現

## 視点1：個別最適な学びと協働的な学びの実現

### 個別最適な学び

#### 指導の個別化

必要に応じた重点的な指導や指導方法・教材等の工夫等による学習内容の確実な定着を図る  
ex.) 一人一人に合った教材の提供

#### 学習の個性化

一人一人に応じた学習活動や課題に取り組む機会の提供により学習を深め、広げる  
ex.) 子供の関心・特性に応じた多様な学び

### 協働的な学び

多様な他者との協働により、異なる考え方が組み合わせりよりよい学びを生み出す  
ex.) 好きなタイミングでの他者参照や共同編集

## 【デジタル学習基盤による情報活用の飛躍的充実】

### 情報活用の場面

収集 判断 表現 処理  
創造 発信 伝達

✕ 組み合わせ

### 充実の具体的な姿

# すぐに # いつでも # どこでも  
# 1人1人に応じて # 大量に # 誰とでも  
# 何度でも

組み合わせ

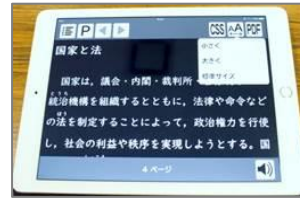
## 視点2：障害による学習上又は生活上の困難さの改善・克服に向けた活用

各教科等及び自立活動において、個々の障害の状態や特性等に応じて有効に活用し、指導の効果を高める

(活用例)

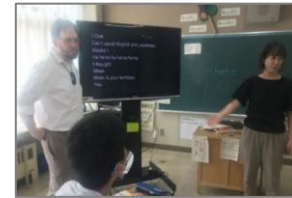
### 【視覚障害】

見え方に応じた表示



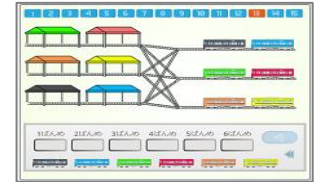
### 【聴覚障害】

音声を文字に変換



### 【知的障害】

抽象的な事柄を視覚的に理解



### 【肢体不自由】

身体の状態に応じた入出力機器



### 【病弱】

遠隔ロボットの活用



### 【発達障害】

読上げ機能や書き込み機能の活用



など

令和6年11月13日 中央教育審議会  
デジタル学習基盤特別委員会資料 より

## デジタル学習基盤の整備

多様な形式による  
情報提供

一人一人に合った  
教材の提供

## 合理的配慮の基礎となる環境整備

通信ネットワークを  
活用した学習参加

自分に合った  
入力・出力方法の活用



## 現状・課題

- 全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びを実現するため、GIGAスクール構想第2期においては、第1期に整備した端末が更新時期を迎えることから、**5年程度をかけて端末を計画的に更新**する必要がある。
- 障害のある児童生徒においては、**1人1台端末の更新にあわせて**、新しい機器に対応する装置や児童生徒それぞれの障害の状態にあわせた**入出力支援装置の整備が必要**となってくることから、引き続き、各自治体等における**最新の更新計画に対応**し、入出力支援装置の更新への支援を行う。

## 事業内容・スキーム

- 都道府県に設置した**基金（5年間）**により、**5年間同等の条件で支援を継続**。
- 障害のある児童生徒が**1人1台端末（パソコンやタブレット）**等を効果的に活用するために必要な入力や出力を支援する装置（入出力支援装置）の更新に係る費用を補助するもの。

【補助対象】 公立の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の児童生徒のうち、入出力支援装置が必要な児童生徒

【補助割合】 10分の10

## 支援装置の代表例

聴覚障害

音声文字変換システム

視覚障害

点字ディスプレイ

点字プリンタ

肢体不自由

視線入力装置

ボタンマウス

病弱

遠隔口ポット

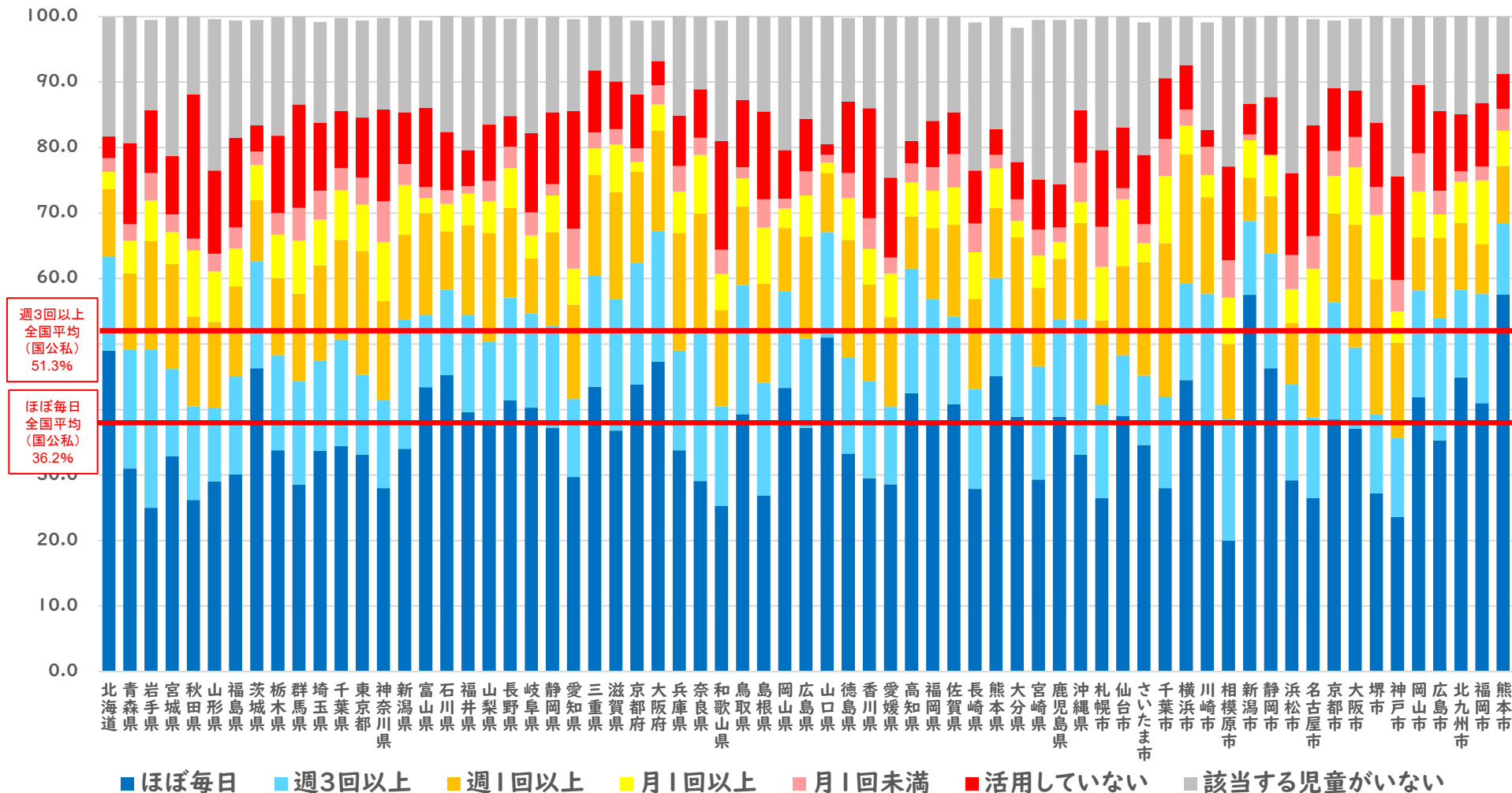
**更新に係る費用とは**

- ・現在使用している装置が故障した場合の購入費用
- ・新たに入学した児童生徒が使用する入出力支援装置の購入費用
- ・障害の程度等の変化により新たに入出力支援装置が必要となった場合の購入費用
- ・現在使用している装置とは別のより効果的な入出力支援装置が必要となった場合の購入費用 等

# 1人1台端末の活用状況（特別な支援を要する児童に対する学習活動等の支援）

【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

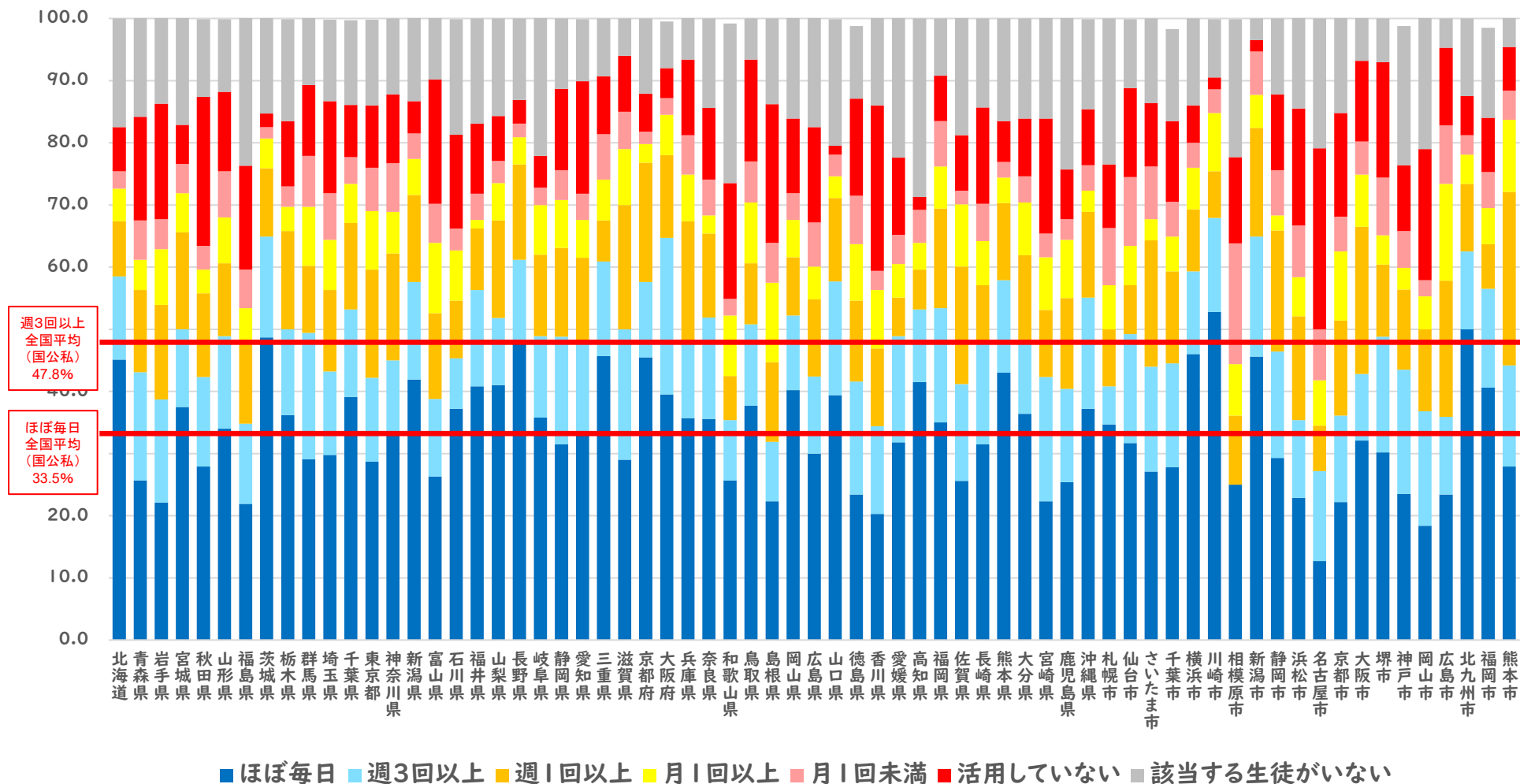
○ ICT機器を「ほぼ毎日」「週3回以上」活用する小学校は97%であるが、特別な支援を要する児童生徒に対する学習活動等の支援においてICT機器を「ほぼ毎日」「週3回以上」活用する小学校は51%（該当する児童がいる小学校数を分母に取った場合は61%）。（国公立結果）



# 1人1台端末の活用状況（特別な支援を要する児童に対する学習活動等の支援）

【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

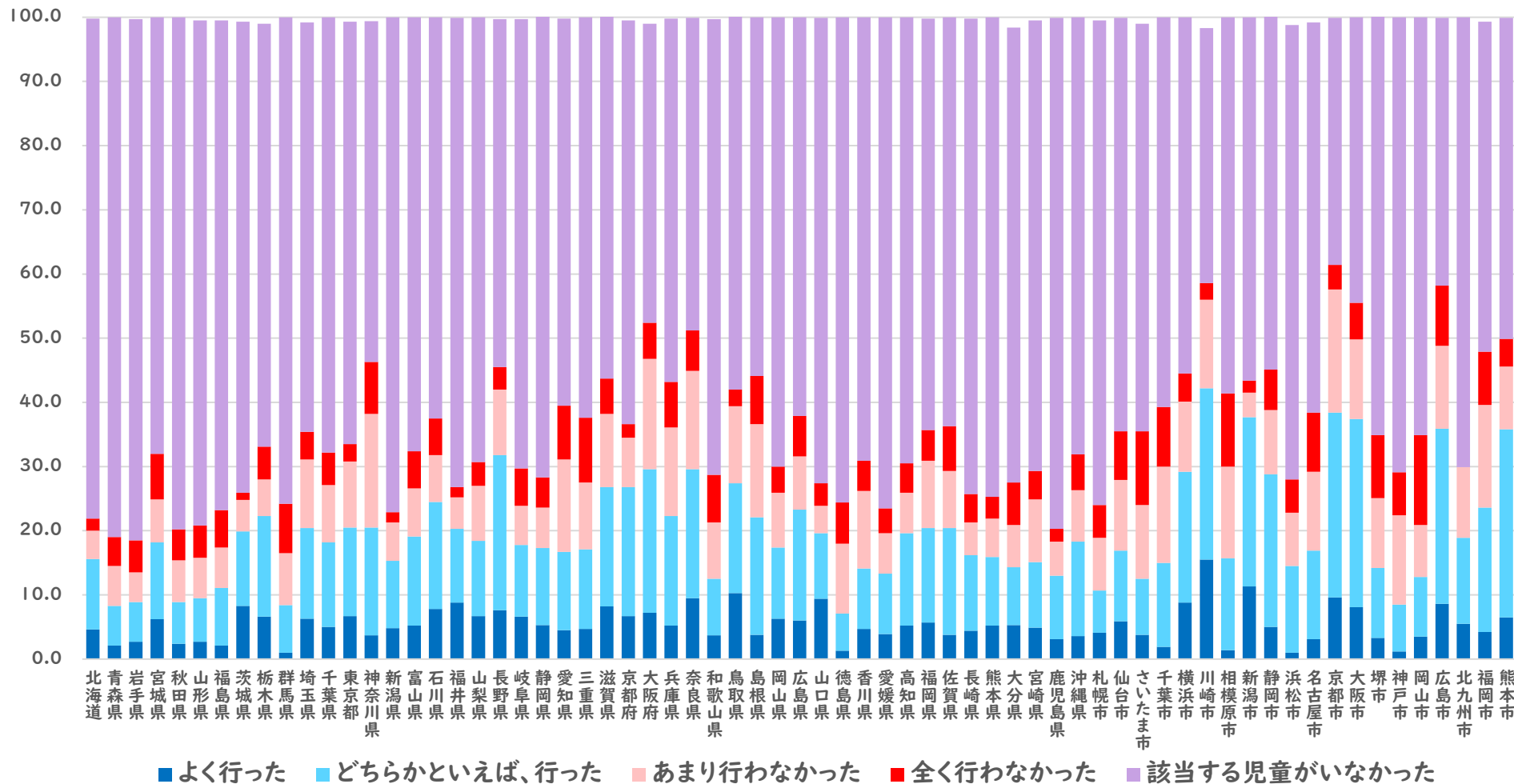
○ ICT機器を「ほぼ毎日」「週3回以上」活用する中学校は94%であるが、特別な支援を要する児童生徒に対する学習活動等の支援においてICT機器を「ほぼ毎日」「週3回以上」活用する中学校は48%（該当する生徒がいる中学校数を分母に取った場合は57%）。（国公私立結果）



# 1人1台端末の活用状況（入出力支援装置等を活用し、障害の状態等に応じた支援の状況）

【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

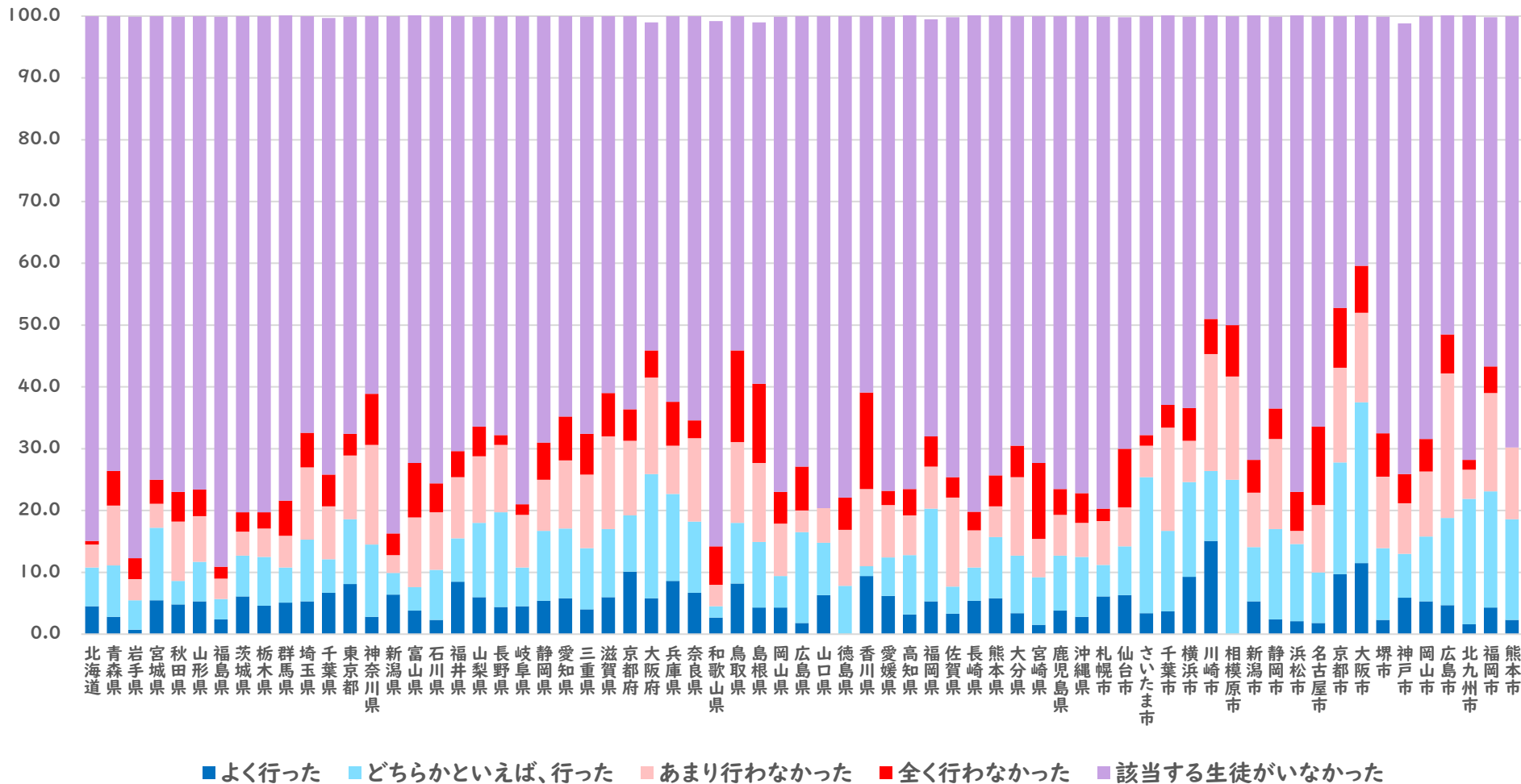
○障害のある児童が1人1台端末を活用する際、入出力支援装置等を活用し、障害種・障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた支援を「よく行った」「どちらかといえば、行った」小学校は19%、（該当する児童がいる小学校数を分母に取った場合は56%）。「該当する児童がいなかった」と回答した小学校は66%。（国公私立結果）



# 1人1台端末の活用状況（入出力支援装置等を活用し、障害の状態等に応じた支援の状況）

【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

○障害のある生徒が1人1台端末を活用する際、入出力支援装置等を活用し、障害種・障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた支援を「よく行った」「どちらかといえば、行った」中学校は15%、（該当する生徒がいる中学校数を分母に取った場合は53%）。「該当する生徒がいなかった」と回答した中学校は72%。（国公立結果）



# 1人1台端末に装備されたアクセシビリティ機能の活用状況

## 【令和6年度：国公立 特別支援学校（小・中・高）・特別支援学級（小・中）】

- 障害の状態等に応じた支援を行うため、1人1台端末に標準的に装備されているアクセシビリティ機能を「よく活用している」「どちらかといえば、活用している」と回答した学校は、特別支援学校（小・中・高）及び特別支援学級（小）はいずれも約45%前後だが、特別支援学級（中）は30.2%。
- 「あまり活用していない」「全く活用していない」と回答した学校は、特別支援学校（小・中・高）では、当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒についてはそれぞれ30%強、その他の教育課程の児童生徒についてはそれぞれ40%前後、特別支援学級（小・中）はそれぞれ30%前後。
- 「活用が必要な児童生徒がない」と回答した学校について、特別支援学校（小・中・高）では、当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒についてはそれぞれ20%強、その他の教育課程の児童生徒についてはそれぞれ10%強だが、特別支援学級（小・中）はそれぞれ29.4%と38.8%。

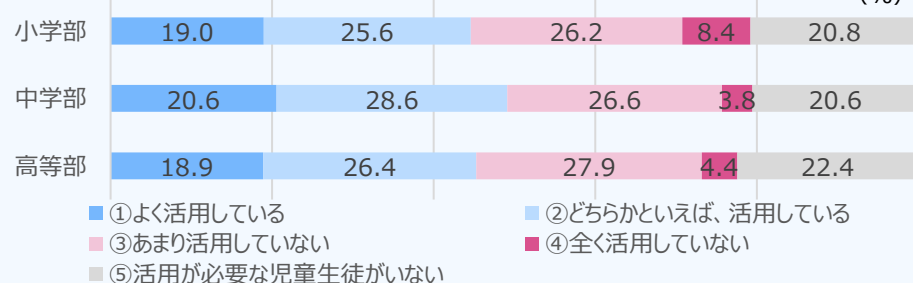
【設問】特別支援学校／特別支援学級に在籍する第6学年児童（小）・第3学年生徒（中・高）に対して、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた支援を行うため、児童生徒一人一人に配備されたPC・タブレットなどの端末に標準的に装備されているアクセシビリティ機能※を、どの程度活用していますか。

※アクセシビリティ機能：文字や画像の表示方法の変更、読み上げ機能、音声による入力など。

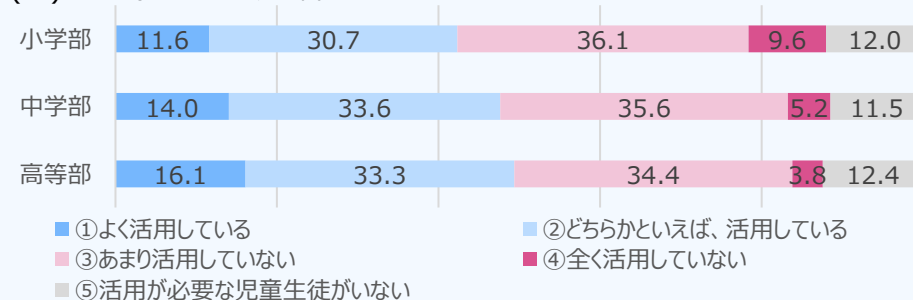
※特別支援学校高等部については、「生徒一人一人が使用するPC・タブレットなどのICT機器」について質問したもの。

### 特別支援学校（小・中・高）

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して (%)

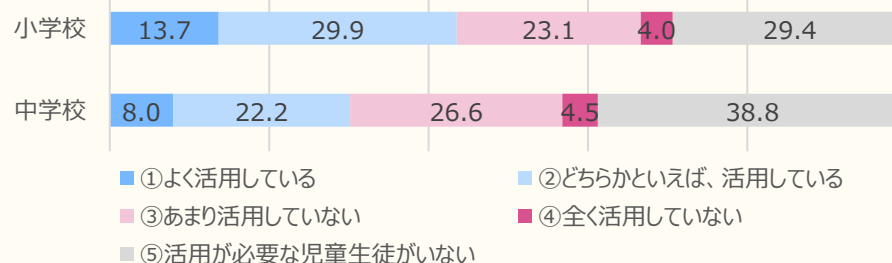


(ii) (i) 以外の教育課程の児童生徒に対して (%)



### 特別支援学級（小・中）

(%)



※ 特別支援学校／特別支援学級に在籍する第6学年児童（小）、第3学年生徒（中、高）の状況について、当てはまる項目を学校（学部）として一つ選択することとし、**必要に応じて関係する教職員に状況を確認し、校長の責任で回答いただいたもの。**

※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

# 入出力支援装置の活用状況

## 【令和6年度：国公立 特別支援学校（小・中・高）・特別支援学級（小・中）】

- 障害の状態等に応じた支援を行うため、入出力支援装置を「よく活用している」「どちらかといえば、活用している」と回答した学校は、特別支援学校（小・中・高）ではそれぞれ約30%～40%程度だが、特別支援学級（小・中）はそれぞれ約15%～20%程度。
- 「あまり活用していない」「全く活用していない」と回答した学校は、特別支援学校（小・中・高）では、当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒についてはそれぞれ30%前後、その他の教育課程の児童生徒についてはそれぞれ35%前後、特別支援学級（小・中）はそれぞれ約26%。
- 「活用が必要な児童生徒がいない」と回答した学校について、特別支援学校（小・中・高）では、当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒についてはそれぞれ30%台、その他の教育課程の児童生徒についてはそれぞれ20%台だが、特別支援学級（小・中）はそれぞれ50%台。

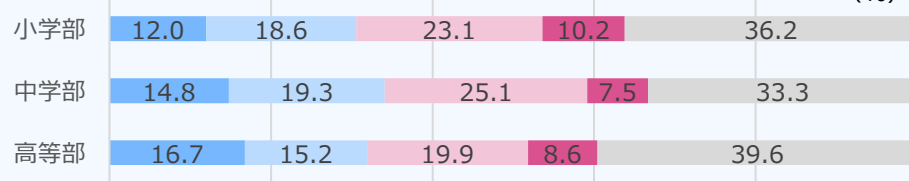
【設問】 特別支援学校／特別支援学級に在籍する第6学年児童（小）・第3学年生徒（中・高）に対して、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた支援を行うため、ICT機器の利用に当たり、入出力支援装置※をどの程度活用していますか。

※入出力支援装置： 障害により情報機器端末の入出力自体に困難を抱えた児童のための支援装置（例：音声読み上げソフト、点字ディスプレイ、音声文字変換システム、視線入力装置、ボタンマウス、プレススイッチ等）。

※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

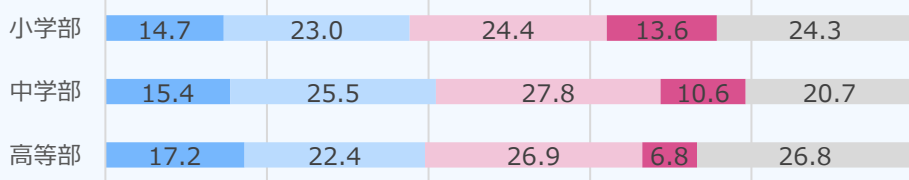
### 特別支援学校（小・中・高）

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して (%)



- ①よく活用している
- ②どちらかといえば、活用している
- ③あまり活用していない
- ④全く活用していない
- ⑤活用が必要な児童生徒がいない

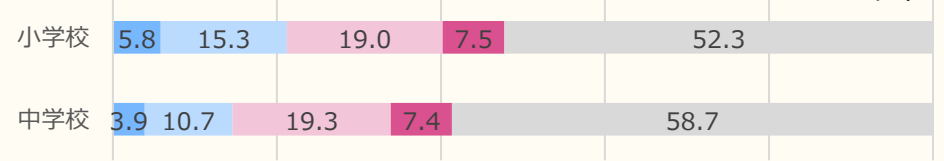
(ii) (i) 以外の教育課程の児童生徒に対して (%)



- ①よく活用している
- ②どちらかといえば、活用している
- ③あまり活用していない
- ④全く活用していない
- ⑤活用が必要な児童生徒がいない

### 特別支援学級（小・中）

(%)



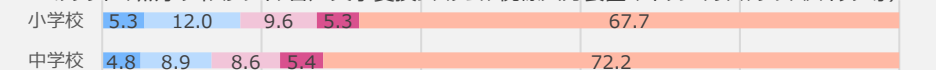
- ①よく活用している
- ②どちらかといえば、活用している
- ③あまり活用していない
- ④全く活用していない
- ⑤活用が必要な児童生徒がいない

※ 特別支援学校／特別支援学級に在籍する第6学年児童（小）、第3学年生徒（中、高）の状況について、当てはまる項目を学校（学部）として一つ選択することとし、**必要に応じて関係する教職員に状況を確認し、校長の責任で回答いただいたもの。**

#### ＜参考＞ 令和6年度全国学力・学習状況調査 学校質問紙調査

◆障害のある児童生徒が一人一人に配備されたPC・タブレットなどのICT機器を活用する際、入出力支援装置（※）等を活用し、障害種・障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた支援をどの程度行いましたか。

※障害により情報機器端末の入出力自体に困難を抱えた児童生徒のための支援装置（例：音声読み上げソフト、点字ディスプレイ、音声文字変換システム、視線入力装置、ボタンマウス、プレススイッチ等）

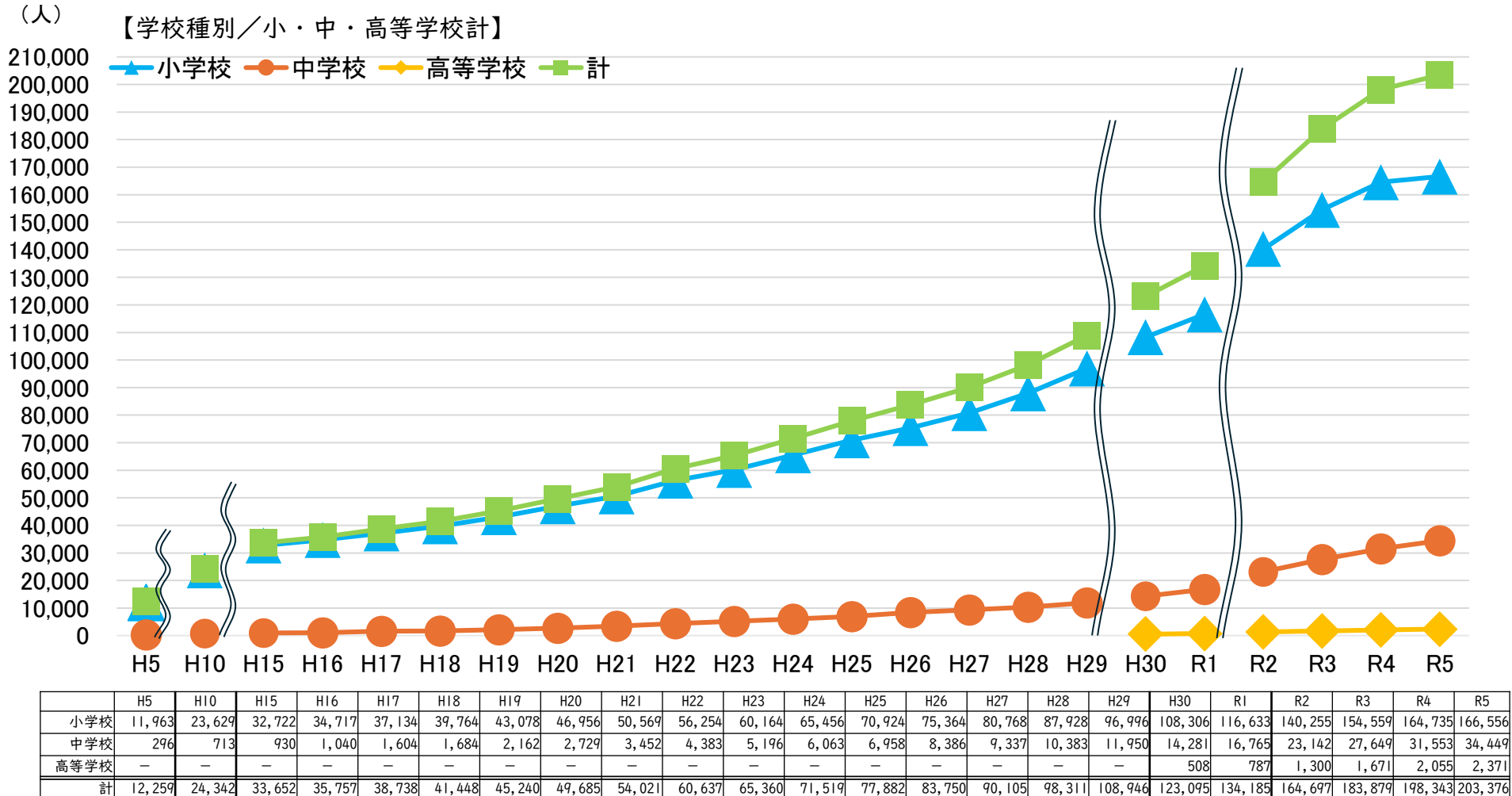


- ①よく行った
- ②どちらかといえば、行った
- ③あまり行わなかった
- ④全く行わなかった
- ⑤該当する児童生徒がいなかった

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

# 通級による指導を受けている児童生徒数の推移 【学校種別・国公立立計】

○通級による指導を受けている児童生徒数は全国で203,376人(前年度比+5,033人)  
 (小学校・中学校・高等学校に在籍する児童生徒数に占める割合は1.7%(前年度:1.6%) )



※令和2年度から令和5年度までの数字は3月31日時点。令和元年度以前は各年度5月1日時点。

平成30年度から、国立・私立学校を含めて調査。

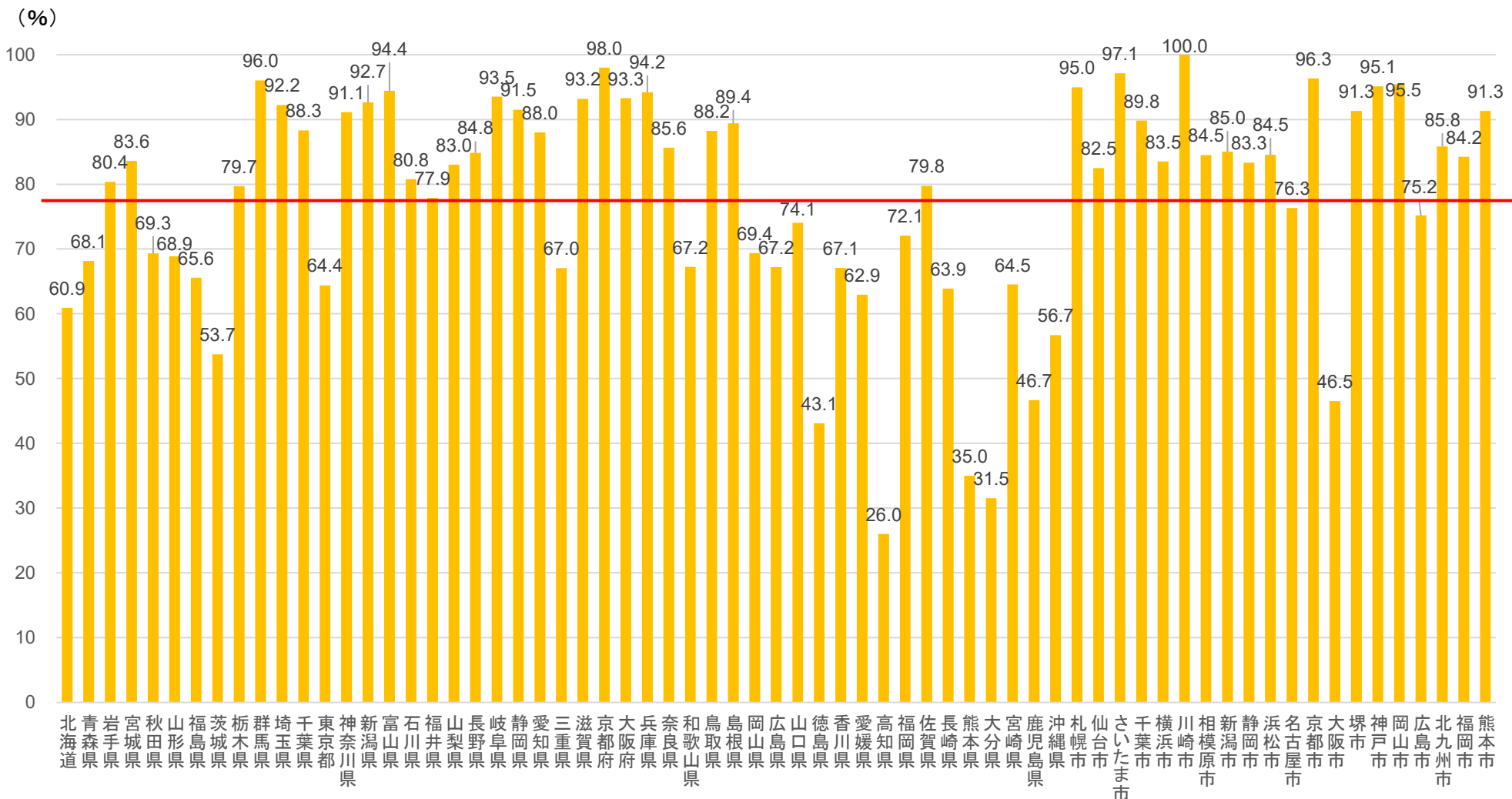
高等学校における通級による指導は平成30年度開始であることから、高等学校については平成30年度から計上。

小学校には義務教育学校前期課程、中学校には義務教育学校後期課程及び中等教育学校前期課程、高等学校には中等教育学校後期課程を含める。

令和4年度については、令和6年能登半島沖地震の影響を考慮して、石川県は国立学校のみ調査を実施し、公立・私立学校に関する調査は実施していない。

# 通級による指導を受けている児童生徒が在籍する学校数【小学校：都道府県別（公立）】

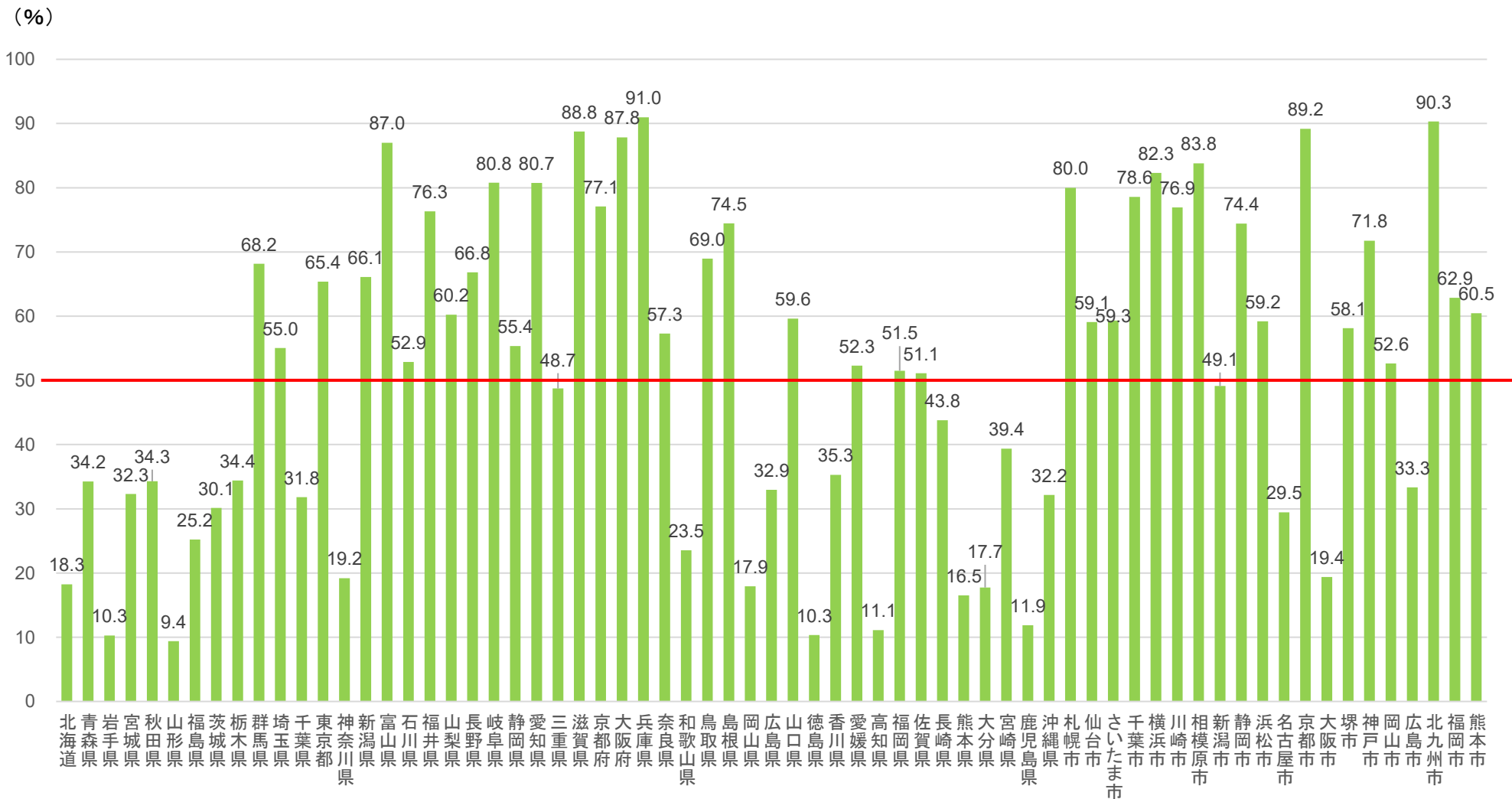
○公立の小学校数全体に占める、通級による指導を受けている児童生徒が在籍する学校数の割合は77.5%



※都道府県の数値には政令指定都市の数値を含んでいない。  
 分母となる学校総数は令和5年度学校基本調査より算出している。  
 図中の赤線は全国平均。

# 通級による指導を受けている児童生徒が在籍する学校数【中学校：都道府県別（公立）】

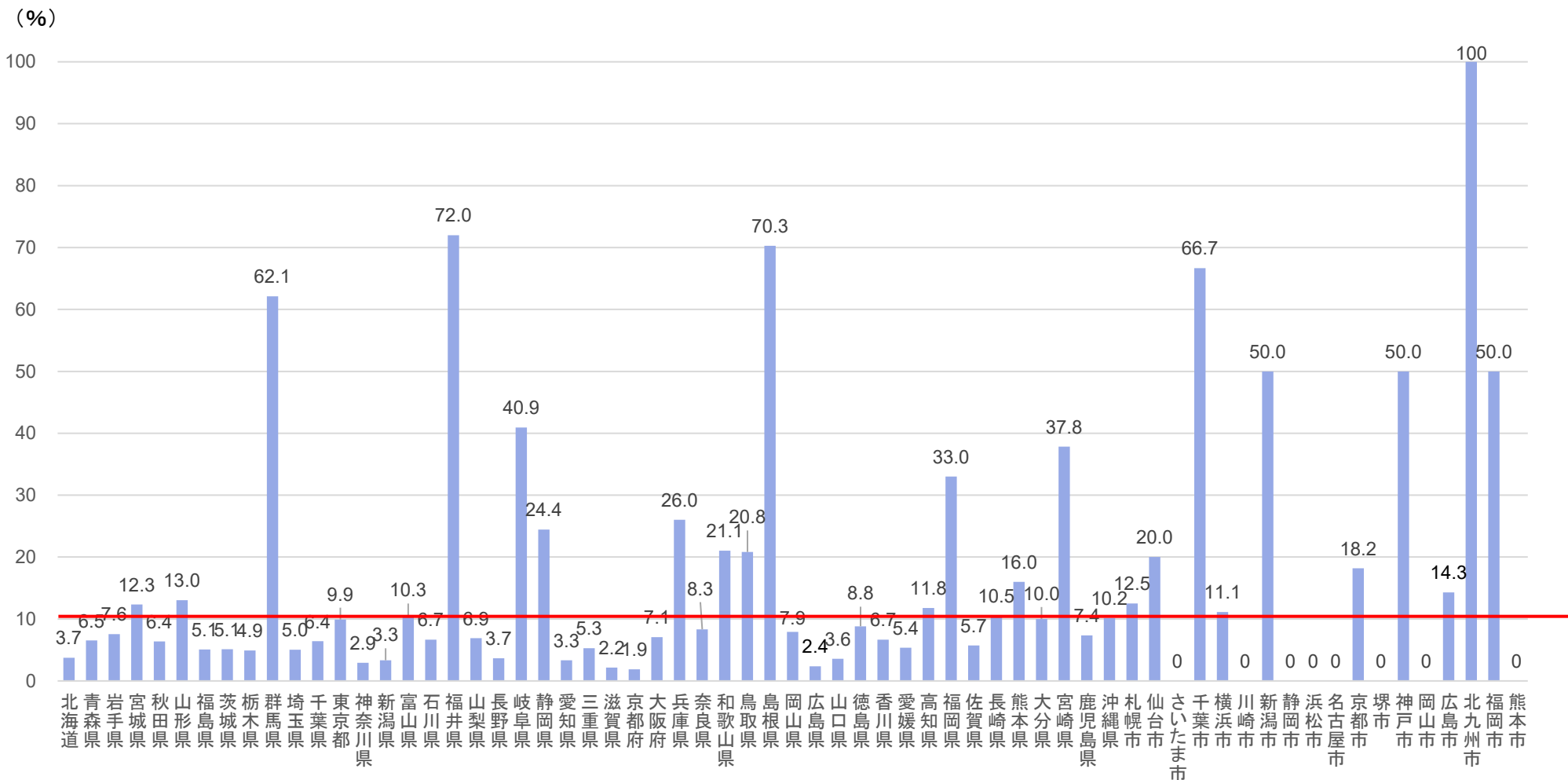
○公立の中学校数全体に占める、通級による指導を受けている児童生徒が在籍する学校数の割合は50.8%



※都道府県の数値には政令指定都市の数値を含んでいない。  
 分母となる学校総数は令和5年度学校基本調査より算出している。  
 図中の赤線は全国平均。

# 通級による指導を受けている児童生徒が在籍する学校数【高等学校：都道府県別（公立）】

○公立の高等学校数全体に占める、通級による指導を受けている児童生徒が在籍する学校数の割合は12.1%



※市立高校が存在しない相模原市、大阪市は記載していない。  
 都道府県の数値には政令指定都市の数値を含んでいない。  
 分母となる学校総数は令和5年度学校基本調査より算出している。  
 図中の赤線は全国平均。

# 《通級による指導》 令和4年度通級による指導実施状況調査結果概要

● 小・中学校における通級による指導の授業時数は、障害種により差はあるものの、週あたり1～2単位時間の児童生徒が全体の約9割を占める。児童生徒1人あたりに換算すると、小学校で平均1.40時間、中学校で平均1.35時間。

## 通級による指導を利用した児童生徒数（障害種別・授業時数別）



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

小学校、中学校、義務教育学校、又は中等教育学校において、学校教育法施行規則（以下「規則」という。）第130条各号の位置に該当する児童又は生徒に対し、同条の規定による特別の教育課程を編成するに当たっては、次に定めるところにより、当該児童又は生徒の障害に応じた特別の指導（以下「障害に応じた特別の指導」という。）を、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の教育課程に加え、又はその一部に替えることができるものとする。（略）

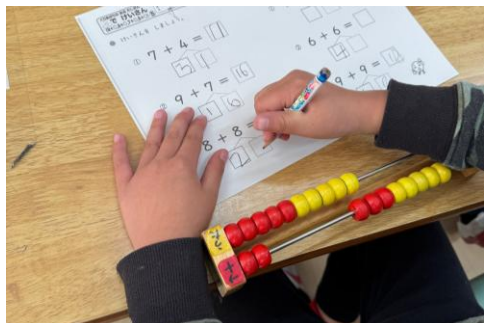
- 1（略）
- 2 小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程における障害に応じた特別の指導に係る授業時間数は、規則第140条第1号から第5号まで及び第8号に該当する児童又は生徒については、**年間35単位時間から280単位時間まで**を標準とし、同条第6号\*及び第7号\*\*に該当する児童又は生徒については、**年間10単位時間から280単位時間まで**を標準とし、当該指導に加え、学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件に定める日本語の能力に応じた特別の指導を行う場合は、授業時間数の合計がおおむね年間280単位時間以内とする。
- 3（略）

\*学習障害者（LD）  
\*\*注意欠陥多動性障害者（ADHD）

	週1未満	週1	週2	週3	週4	週5	週6以上
小学校全体	4,084人 [2.5%]	<b>106,273人</b> [64.5%]	<b>47,183人</b> [28.6%]	3,678人 [2.2%]	1,539人 [0.9%]	1,277人 [0.8%]	701人 [0.4%]
中学校全体	1,627人 [5.2%]	<b>21,407人</b> [67.8%]	<b>6,980人</b> [22.1%]	670人 [2.1%]	407人 [1.3%]	199人 [0.6%]	263人 [0.8%]

# 通級による指導を生かした通常の学級における支援の充実例

通級による指導において、子供の困難さに対する手立てを提案して取り組み、通級による指導の担当教員と学級担任の連携によって、**通級による指導で取り組んだ手立てを通常の学級での学習に生かしていく校内体制を構築。**

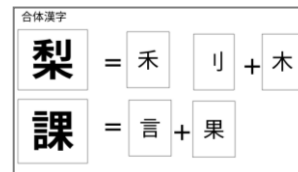


数の概念理解が苦手

↓  
20玉そろばんを活用し、数を正確に捉え、たし算・ひき算の概念を理解する

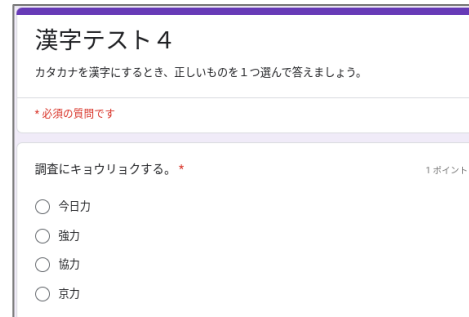


文章のどこを読めばいいか把握が難しい  
↓  
リーディングルーラーで読む部分を限定する



漢字を形として捉える傾向があり、新出漢字を覚えることが難しい

↓  
新出漢字を部首やつくりに分けて考えるように支援し、書き取りだけでなく選択問題も導入



(事例提供：高知県香美市)

## 通級による指導の仕組み

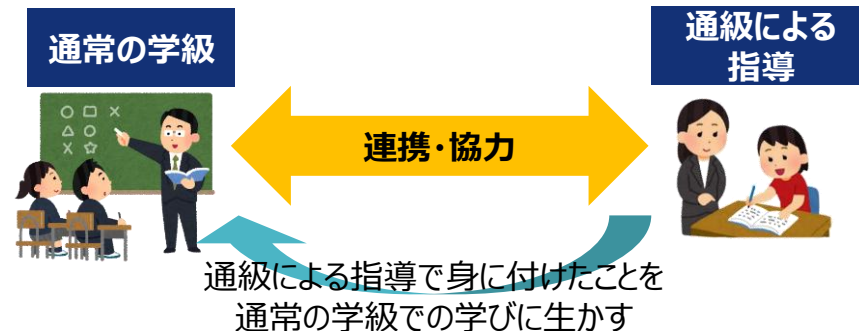
通常の学級に在籍し、大部分の授業を通常の学級で受けながら一部の時間で障害に応じた特別な指導を実施

【通級による指導に係る教職員定数の改善】

公立小・中学校における基礎定数化  
(H29年度からの10年間で児童生徒13人に教員1人)

【通級による指導を受ける児童生徒数】

令和5年度実績 約20万3千人 (小・中・高合計)



# 通級による指導において各教科の指導を行う事例のイメージ

(自立活動の指導を実施した上で、困難さの状態に対する手立てとして特に必要がある場合、特例的な措置として実施)

## 小学校1年 児童A

### 言語障害

伝える意欲は高いが、話し言葉の発達にやや遅れがある。自分の思いや経験した事柄などを伝える際、適切な語を想起することに時間がかかり、言葉に詰まったり、言い誤りたりすることがある。そのため、発表等の場面で自分の考えが周囲に伝わりにくく、コミュニケーションに対する不安が高まることもある。

通常の学級においては、特に国語科の「話すこと」や対話的な学びの場面で困難がある。

- ・「心理的な安定」と「コミュニケーション」の項目同士を関連付け、安心して話ができる環境の下、言語の形成と活用を図る指導を行う。
- ・児童が興味のある絵本等を題材に受容的な雰囲気の中で伝わったという実感を味わいながら自由会話を行う。ここでは、児童自らが知らない語彙を見つけ、絵じてんで調べたり、類語を使って説明したりして、語と意味の結び付きを強める。また、当該の語彙から連想する語彙を教師と伝え合うことば遊びを行い、やり取りを楽しみながら言語概念の形成を図る。



### <国語科>

「話すこと」の学習において、教師が丁寧にやり取りを行いながら、適切な話し言葉のモデルを示し、自分の考えを相手に伝える形で話すことができるよう指導する。

児童の伝えたい意欲を大切に、児童の表出を肯定的に受け止めた上で、教師が児童の表現を適切な表現に言い換えたり、「いつ」「どこで」「だれと」「なにを」「どのように」と問いかけたり、「はじめに」「次に」といったキーワードを用いたりして、時間的な順序に沿って伝えたい内容の拡充を図る。また、一人一台端末を活用し、映像などを手掛かりにできるようにする。

## 中学校2年 生徒B

### 自閉症

比喻を理解することや、曖昧さのある言葉や心情を表す言葉の意味を想像することに困難がある。小学校時も通級による指導を受けていたが、中学校における新たな人間関係の中で、友達との会話でトラブルが生じる状況が続いている。

通常の学級においては、国語科の物語文の学習において、特に文脈を解釈したり、友達の解釈の仕方を理解しながら学ぶことが困難である。

- ・小学校からの引継ぎを踏まえ、指導目標を検討した上で、「人間関係の形成」と「コミュニケーション」の項目同士を関連付け、自分には「文脈における言葉の意味を想像することが苦手」といった特性がトラブルの要因の一つであることに気付くことができるように継続的に指導を行う。
- ・その上で、他者の意図や感情を理解するために、相手に伝える言葉や伝え方を知り、教師とのやり取りを通してうまく伝わっているかどうかを確認し、理解を促す。



### <国語科>

登場人物の心情の変化を捉える学習において、「表情や動き」「会話文」「状況」等に注目して、因果関係を図や絵、表で視覚的に整理し、それらに吹き出し等を付けて読み取ったことを書きこむように指導する。

また、教材文の中から意味が理解しづらい比喻や慣用語等の表現を集め、それらを辞書を使って調べたり、適切に解釈した例文を作成したりするなどして、生徒Bの理解に合わせて丁寧に指導する。

## 中学校1年 生徒C

### 難聴

静かな環境でのやり取りは可能だが、雑音下や話者からの距離がある場面では聞き取りに困難さがある。予備知識がない話題や展開が速い会話は、内容の把握が難しくなるが、内容を聞き返したりすることは少なく、理解を曖昧なままにしてしまうことがある。

通常の学級においては、特に英語科の即興のペア・ワーク等で、小学校に比べて話題・内容が複雑になったことから、相手の発言を聞き取って応じることに困難がある。

- ・「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「コミュニケーション」の項目同士を関連付け、代替手段の活用や環境への働きかけを通して、言語を受容する力を育む指導を行う。
- ・聞き取りやすい環境やコミュニケーションが成立しやすい状況、生徒が理解しやすい方法について気付き、環境に応じて補聴援助システムや入出力支援装置、手話等を活用することの効果を実感したり、理解したりする。
- ・身近な話題を題材にして、聞き取りの状況に応じて聞き返したり、確認したり、推測しながら聞いたりできるようにする。



### <英語科>

「話すこと [やり取り]」の学習で、静かな環境を整備するとともに、教師がスピーチの速度や間を調整し、生徒の身近で予測しやすい話題を扱って指導する。

また、即興での会話を継続・発展する力を身に付けられるよう、聞き取れなかった部分を聞き返したり、理解が曖昧な部分について確かめたり、相手の発言に関連する質問を付け加えたりする活動に重点を置いて指導する。

## 小学校4年 児童D

### 学習障害

集合を捉えることや部分と全体との関係を捉えることが難しい。また、目と手の協応動作に不器用さもあり、必要な位置に事物を置いたり、書いたりすることに困難が生じている。

通常の学級においては、算数科の筆算形式による加減計算において、特に繰り上がりや繰り下がりのある計算の処理に困難がある。

- ・「環境の把握」と「身体の動き」の項目同士を関連付け、認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に向けて、パズルや積み木等を使って組み立てたり分解したりすることで、部分と全体との関係に着目できるように指導を行う。
- ・上記の活動を画像として一人一台端末に記録し、部分と全体との関係を視覚的に捉え、思い出したり、教科等で活用したりする。



### <算数科>

小数のたし算やひき算の学習において、ブロックを使って位ごとの数の大きさを把握したり、位ごとに色分けした方眼紙等を使ったりして、数の構成を視覚的に捉えながら計算に取り組むように指導する。

また、計算の仕方に迷いや悩みが生じた場合に、自立活動で取り扱った画像を適宜活用しながら、児童Dのペースで計算に取り組むように指導する。

障害の状態等

自立活動

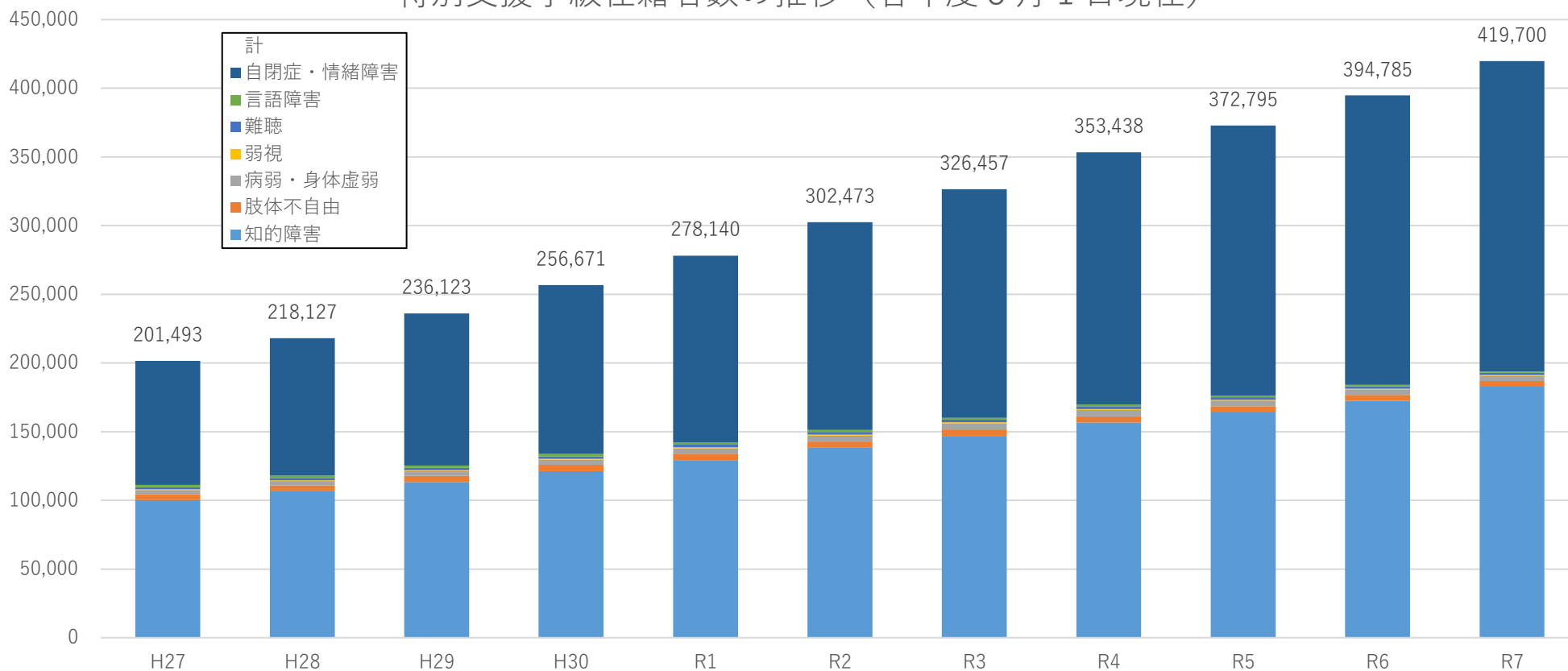
各教科  
特に必要がある場合

通級による指導

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

# 特別支援学級の児童生徒数・学級数

(名) 特別支援学級在籍者数の推移 (各年度5月1日現在)



学級数 54,586学級 57,301学級 60,345学級 63,369学級 66,655学級 69,947学級 73,145学級 76,720学級 78,964学級 81,651学級 84,821学級

【令和7年度の状況】

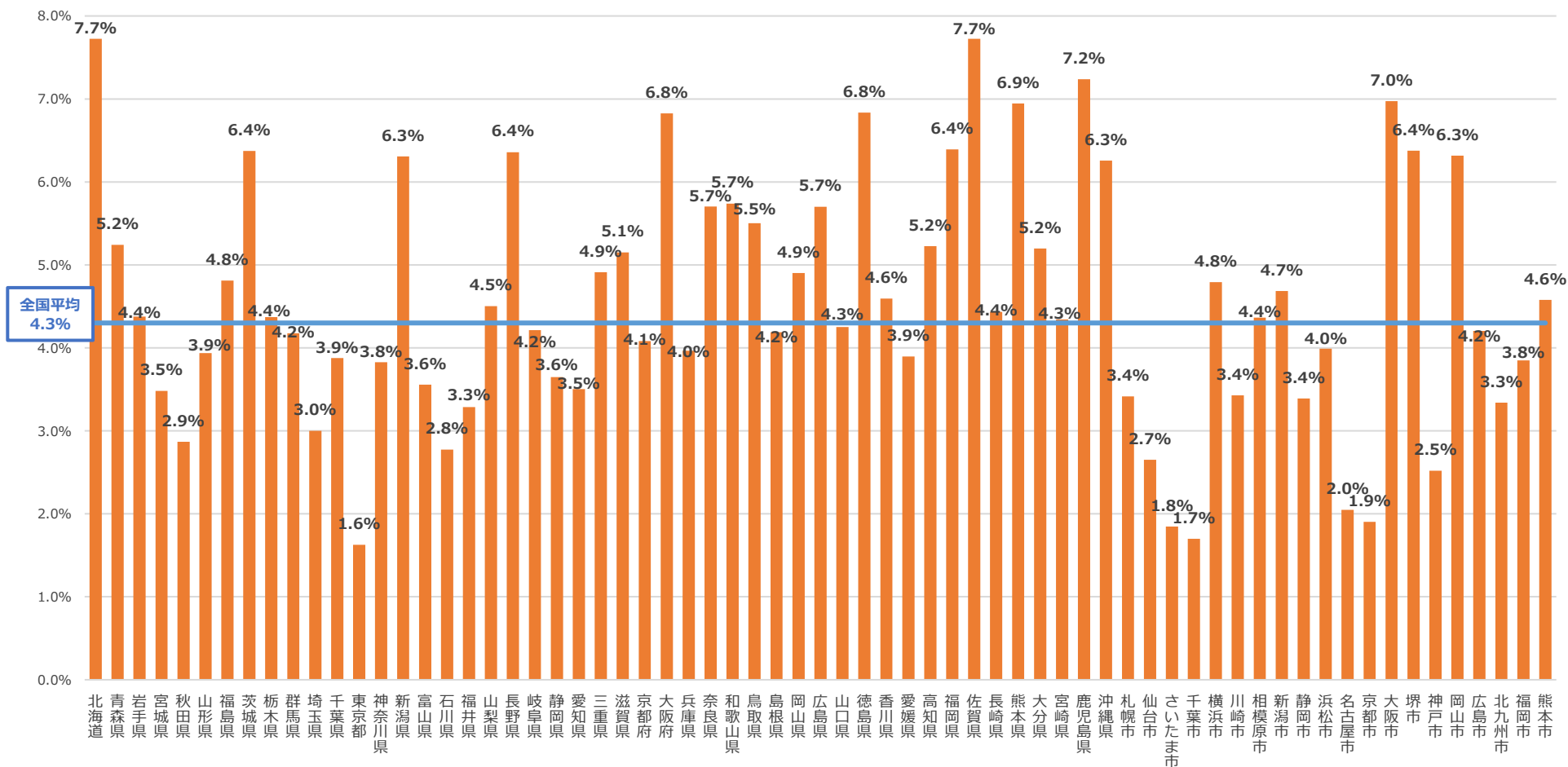
	知的障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	自閉症・情緒障害
学級数	35,573	2,980	2,737	504	1,303	514	41,210
在籍者数	182,885	4,056	3,727	559	1,777	840	225,856

(出典)学校基本調査

# 小・中学校等における特別支援学級在籍者の割合

● 令和6年度に小・中学校等の児童生徒数に特別支援学級在籍者が占める割合は、全国平均で4.3%となっている。一方、その割合には自治体間で大きな開きが見られる。

## 小・中学校等の児童生徒数に特別支援学級在籍者が占める割合

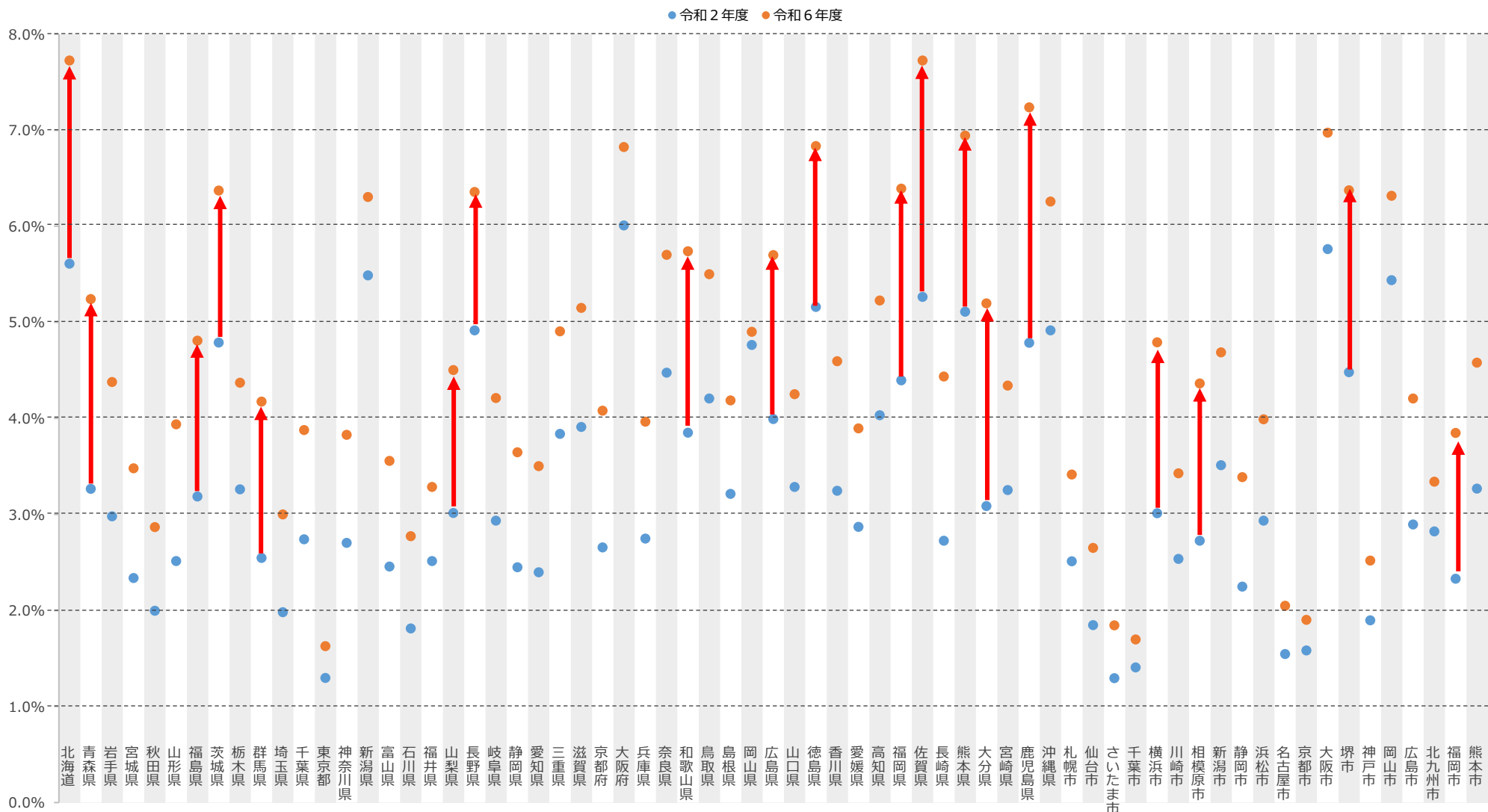


(注) 小・中学校等には義務教育学校及び中等教育学校前期課程も含む。

(出典) 令和6年度学校基本調査

# 小・中学校等における特別支援学級在籍者の割合の推移

○小・中学校等の児童生徒数に特別支援学級在籍者が占める割合が全国的に急増している（R2：平均3.2%→R6：平均4.3%）。地域によって増加が著しい自治体もあり、最も伸び率の大きい自治体では2.5%ポイントの増となっている。



(注) 小・中学校等には義務教育学校及び中等教育学校前期課程も含む。

(出典) 令和6年度学校基本調査

# 公立小・中学校において学校教育法施行令第22条の3に規定する障害の程度に該当し、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の数等に関する調査結果

(1)調査対象：都道府県・市区町村教育委員会

(2)調査時点：令和4年5月1日時点

(3)主な調査事項

- ① 令和4年度の就学予定者(新第1学年)として、令和3年度に、市区町村教育支援委員会等において、特別支援学校に入学可能な障害の程度を示す「学校教育法施行令第22条の3」(以下、「22条の3」という。)に該当すると判断された者の就学指定先等
- ② 22条の3に該当する在籍者数(小学校第1学年・中学校第1学年)

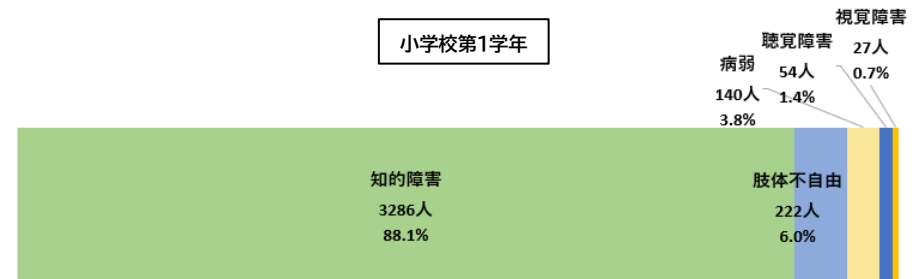
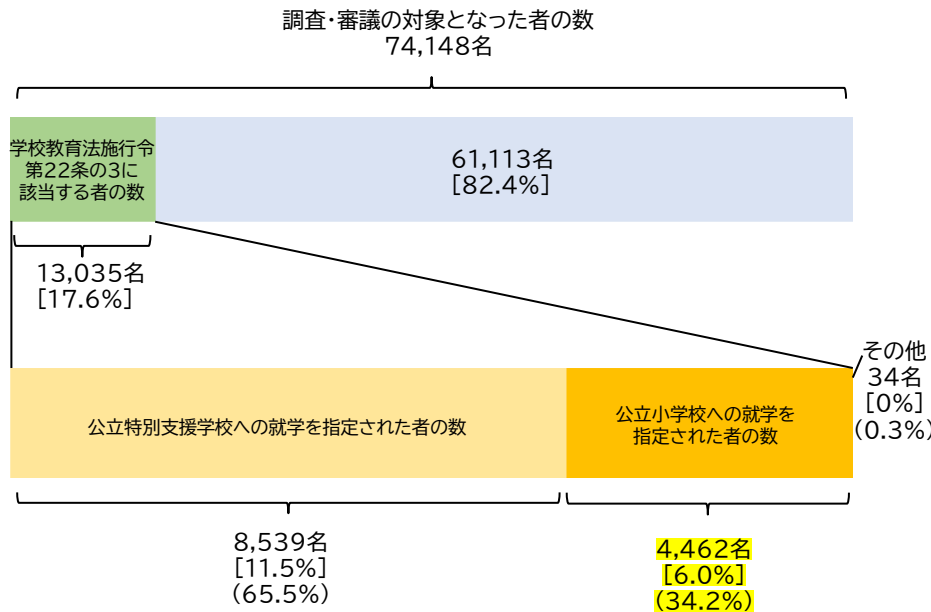
(4)主な結果概要

- ① 22条の3に該当する者のうち、公立小学校への就学を指定された者の割合は約34%であり、前回調査(約26%)より増加。

- ② 公立小・中学校における22条の3に該当する児童生徒について
  - 学級種別に見ると、9割程度が特別支援学級に在籍。

		特別支援学級	通常の学級	うち通級による指導を受けている児童生徒	合計
R4	小学校第1学年	3,729 (91.2%)	360 (8.8%)	53 (1.3%)	4,089
	中学校第1学年	2,977 (91.7%)	268 (8.3%)	24 (0.7%)	3,245
(参考) H30	小学校第1学年	2,773 (90.5%)	291 (9.5%)	42 (1.4%)	3,064
	中学校第1学年	1,797 (88.0%)	245 (12.0%)	30 (1.5%)	2,042

- 特別支援学級に在籍する児童生徒を障害種別に見ると、以下のとおり。

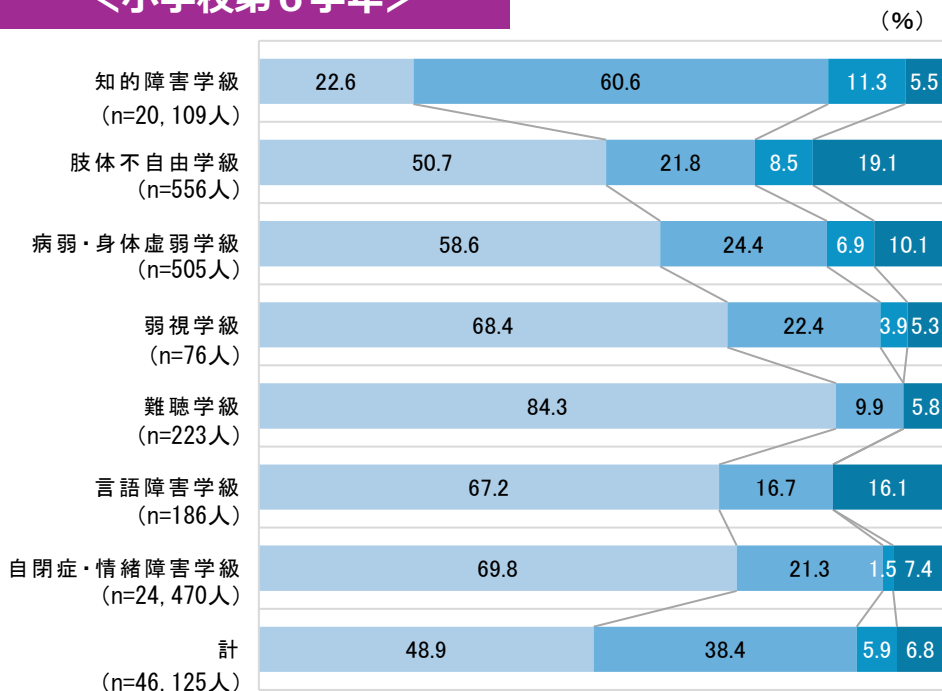


※ []内は調査・審議の対象となった者に対する割合。( )内は学校教育法施行令第22条の3の規定に該当する障害の程度のある者に対する割合。  
 ※ 「市区町村教育支援委員会等」には、名称が「教育支援委員会」や「就学指導委員会」以外であっても、児童生徒の教育的ニーズをきめ細かく把握し、これを就学先の決定に反映するため、また、その後の一貫した支援を行うための調査・審議機関を含む。  
 ※ 「その他」の34名には、病弱・発育不完全により就学猶予・免除を受けている児童生徒等が含まれる。

# 《特別支援学級》教育課程の編成の状況（学級の種別別・教育課程の内容別の在籍人数）

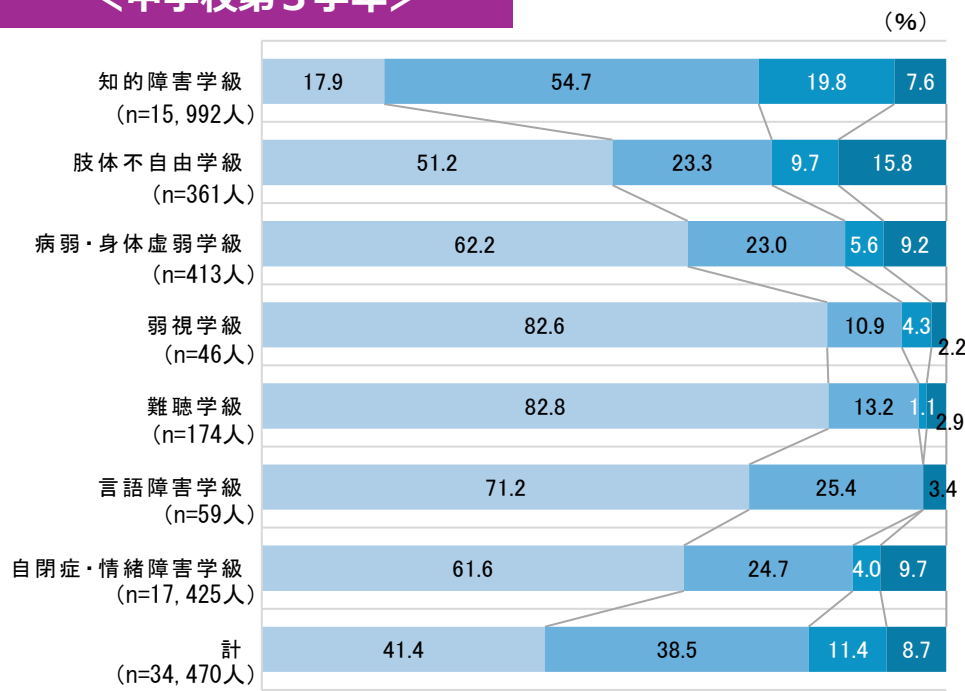
- 小学校、中学校ともに、知的障害学級においては、「下学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の児童が最も多い。
- 知的障害以外の障害種の学級においては、どの障害種においても「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の児童が最も多い。

## ＜小学校第6学年＞



■ (a) 当該学年の目標・内容中心    ■ (b) 下学年の目標・内容中心  
■ (c) 知的障害の教科中心        ■ (d) 自立活動中心

## ＜中学校第3学年＞



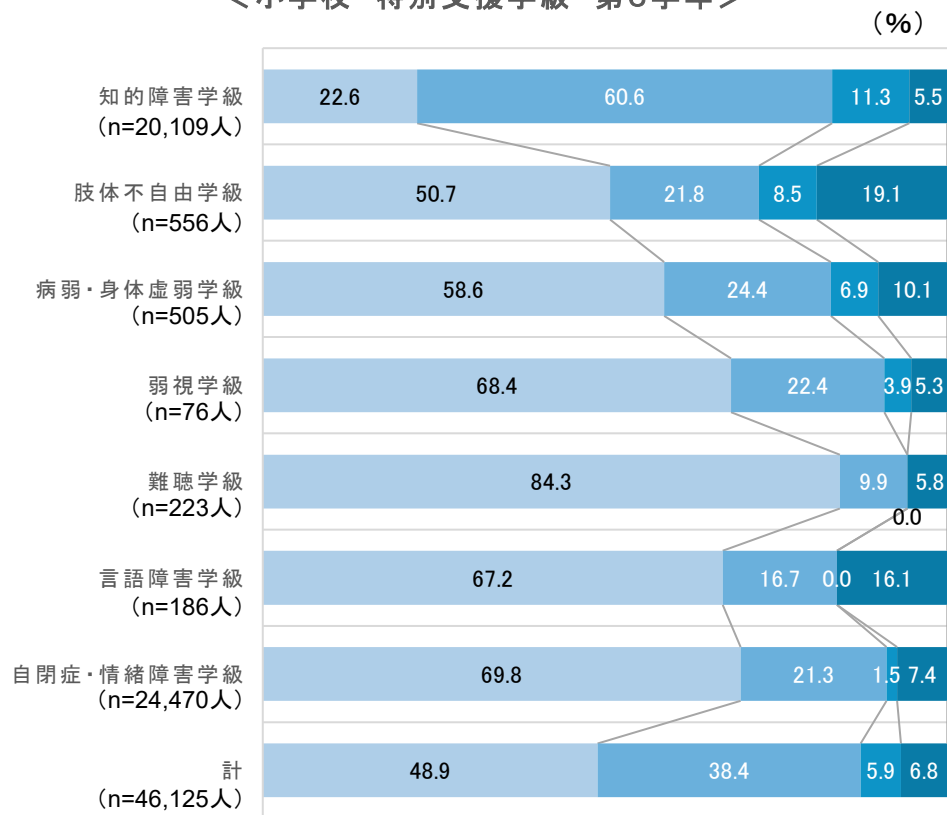
■ (a) 当該学年の目標・内容中心    ■ (b) 下学年の目標・内容中心  
■ (c) 知的障害の教科中心        ■ (d) 自立活動中心

※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ  
 令和6年5月1日時点で、特別支援学級に在籍している小学校第6学年児童、中学校第3学年生徒について、学級の種別別、教育課程の内容別に人数を聞いたもの。

# <小学校・特別支援学級> 学級の種類別・教育課程の内容別の在籍人数

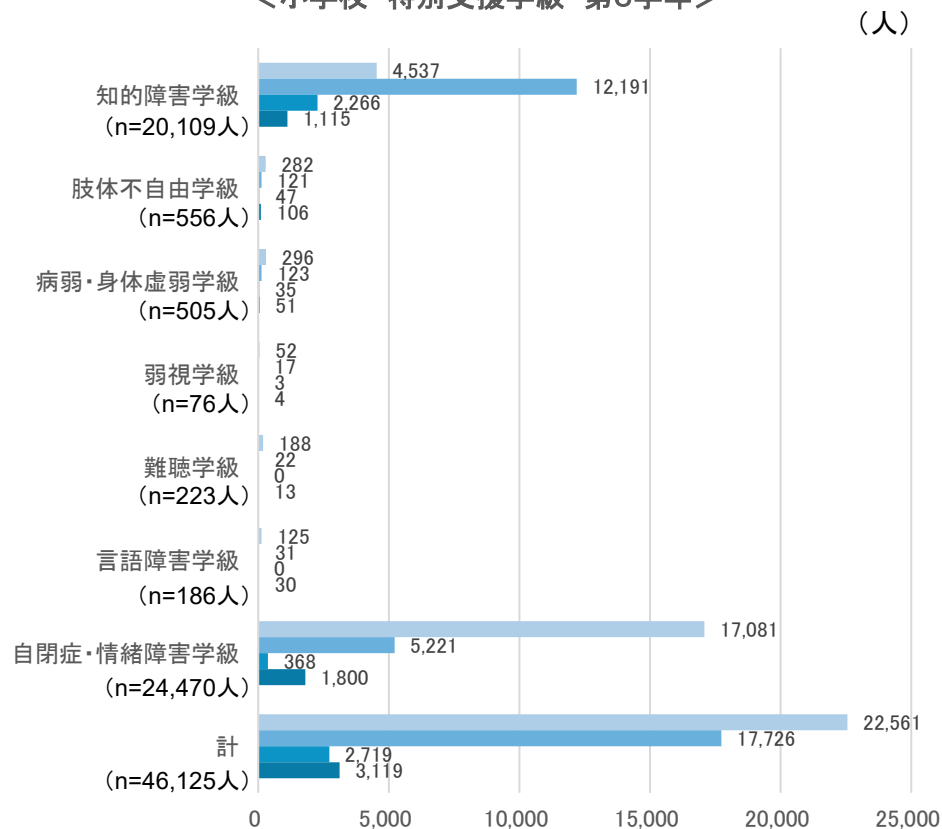
- 知的障害学級においては、「下学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の児童が最も多い。
- 知的障害以外の障害種の学級においては、どの障害種においても「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の児童が最も多い。

<小学校 特別支援学級 第6学年>



■(a) 当該学年の目標・内容中心 ■(b) 下学年の目標・内容中心  
 ■(c) 知的障害の教科中心 ■(d) 自立活動中心

<小学校 特別支援学級 第6学年>



■(a) 当該学年の目標・内容中心 ■(b) 下学年の目標・内容中心  
 ■(c) 知的障害の教科中心 ■(d) 自立活動中心

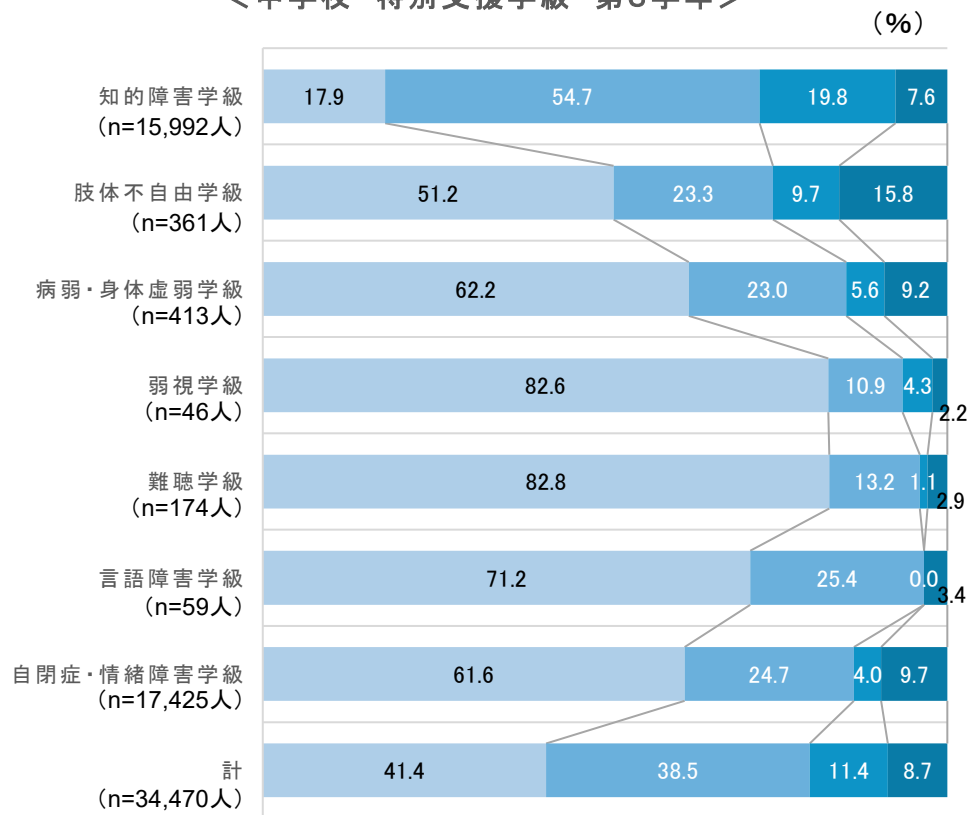
※ 令和6年5月1日時点で、特別支援学級に在籍している小学校第6学年児童の人数。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

# <中学校・特別支援学級> 学級の種類別・教育課程の内容別の在籍人数

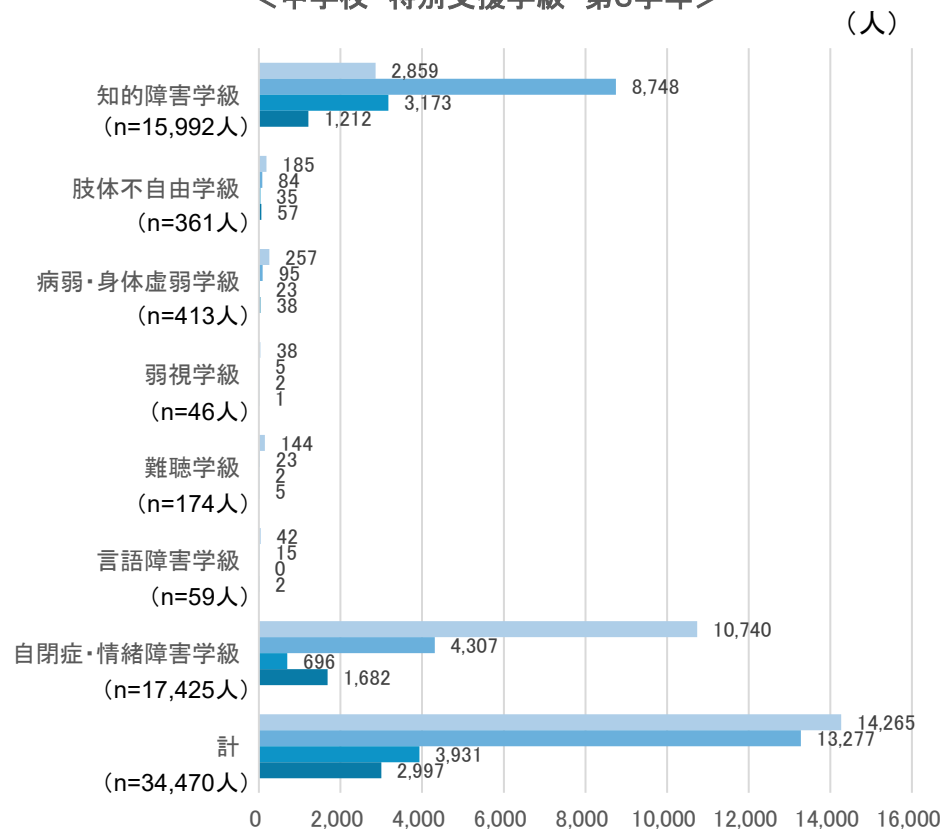
- 知的障害学級においては、「下学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の生徒が最も多い。
- 知的障害以外の障害種の学級においては、どの障害種においても「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の生徒が最も多い。

<中学校 特別支援学級 第3学年>



■(a) 当該学年の目標・内容中心 ■(b) 下学年の目標・内容中心  
 ■(c) 知的障害の教科中心 ■(d) 自立活動中心

<中学校 特別支援学級 第3学年>



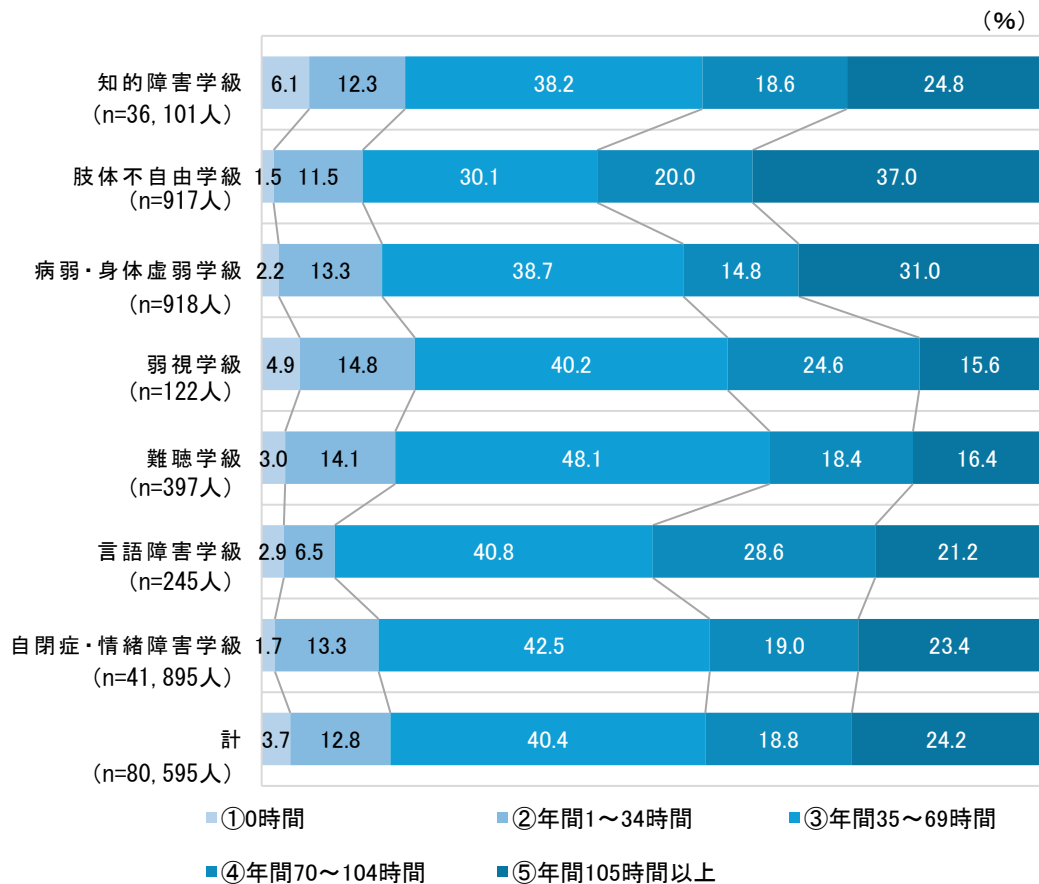
■(a) 当該学年の目標・内容中心 ■(b) 下学年の目標・内容中心  
 ■(c) 知的障害の教科中心 ■(d) 自立活動中心

※ 令和6年5月1日時点で、特別支援学級に在籍している中学校第3学年生徒の人数。

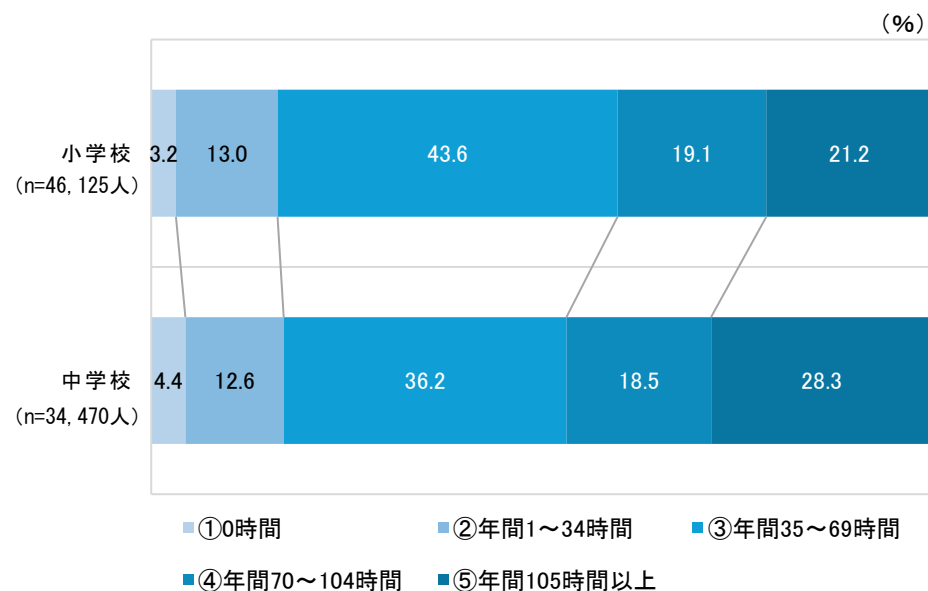
(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

# 《特別支援学級》教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

## <障害種別 小・中学校合計>



## <学校種別合計>



※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

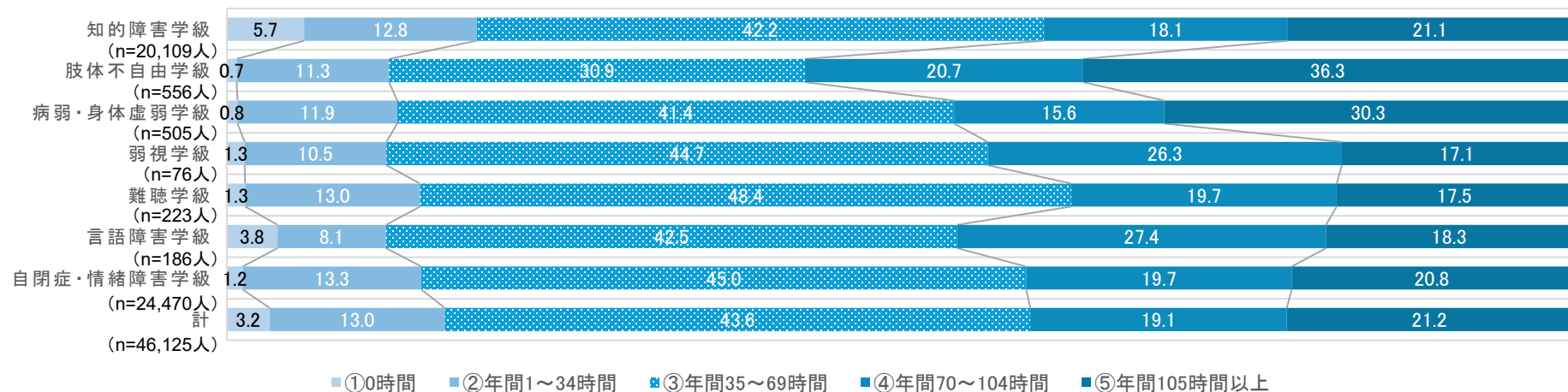
令和6年5月1日時点で、特別支援学級に在籍している小学校第6学年児童、中学校第3学年生徒について、令和6年度の教育課程編成において担当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

時間数は、小学校は45分、中学校は50分を1単位時間とした単位時間数。

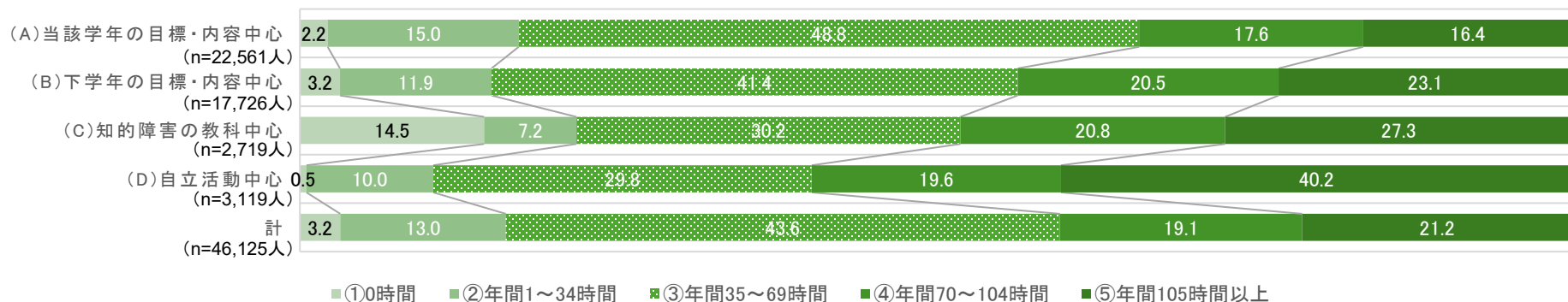
# <小学校・特別支援学級> 教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

- 肢体不自由学級においては「年間105時間以上」の児童が最も多い。
- 肢体不自由以外の障害種の学級においては、どの障害種においても「年間35～69時間」の児童が最も多い。

<小学校 特別支援学級 第6学年>



<小学校 特別支援学級 第6学年>



※ 令和6年度の教育課程編成において配当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

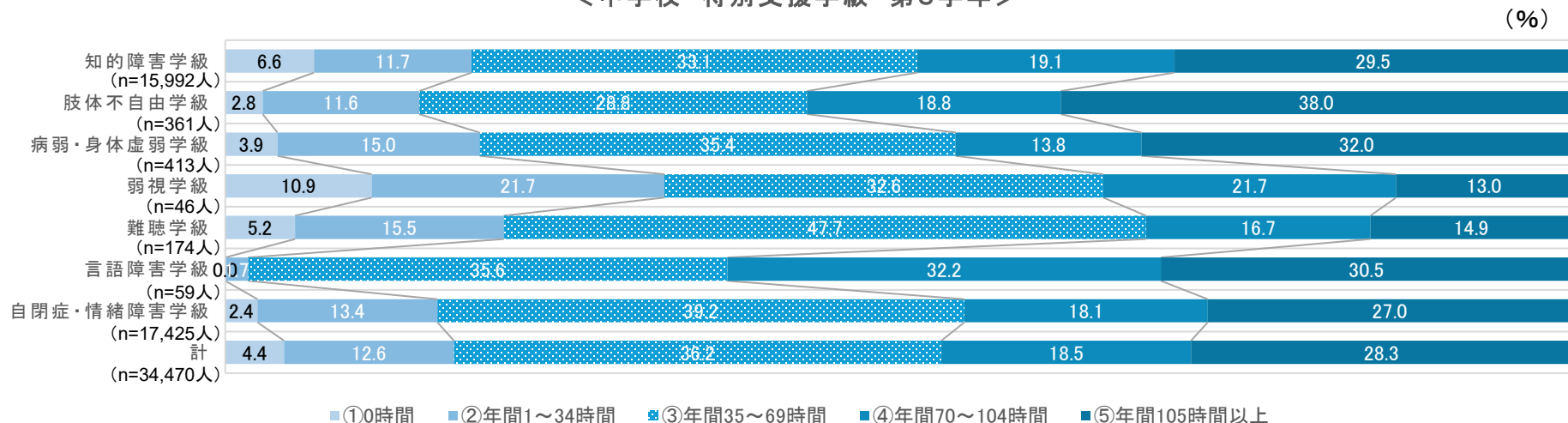
※ 時間数は、小学校は45分、中学校は50分を1単位時間とした単位時間数。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

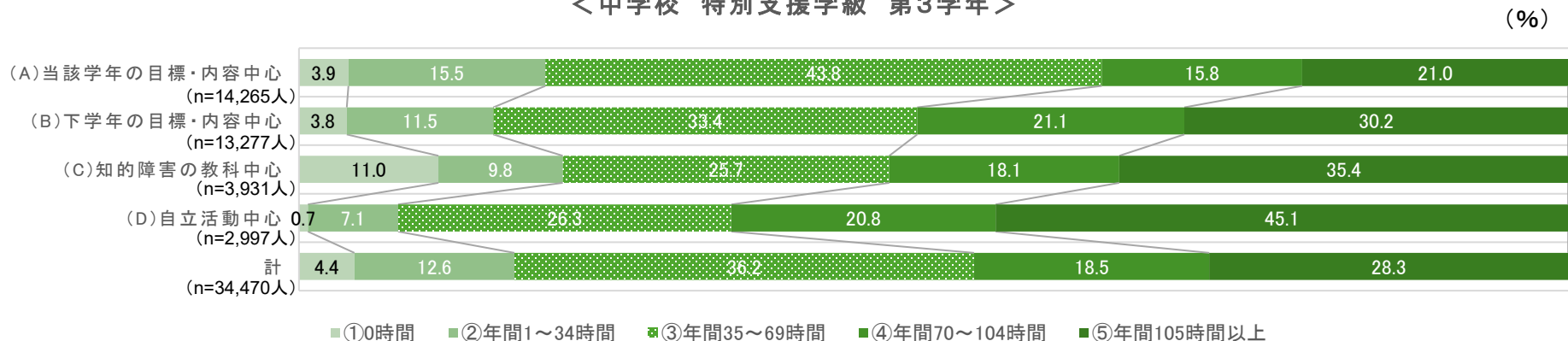
# <中学校・特別支援学級> 教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

- 肢体不自由学級においては「年間105時間以上」の生徒が最も多い。
- 肢体不自由以外の障害種の学級においては、どの障害種においても「年間35～69時間」の生徒が最も多いが、「0時間」や「年間105時間以上」の生徒が小学校に比較すると多い傾向にある。

<中学校 特別支援学級 第3学年>



<中学校 特別支援学級 第3学年>



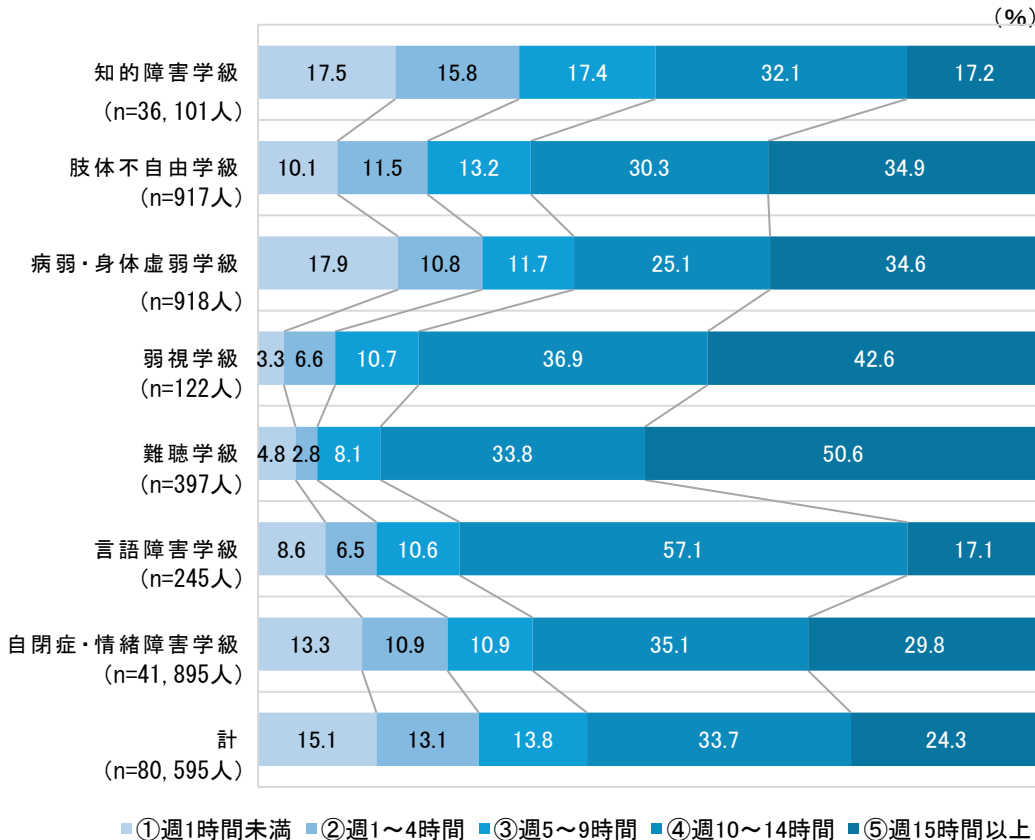
※ 令和6年度の教育課程編成において配当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

※ 時間数は、小学校は45分、中学校は50分を1単位時間とした単位時間数。

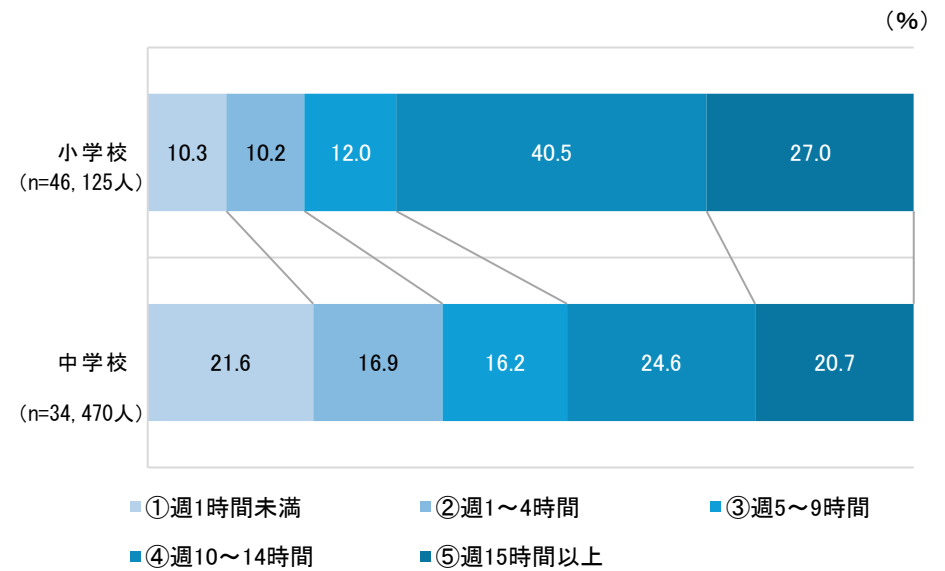
(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

# 《特別支援学級》 交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた授業時間数

## <障害種別 小・中学校合計>



## <学校種別合計>



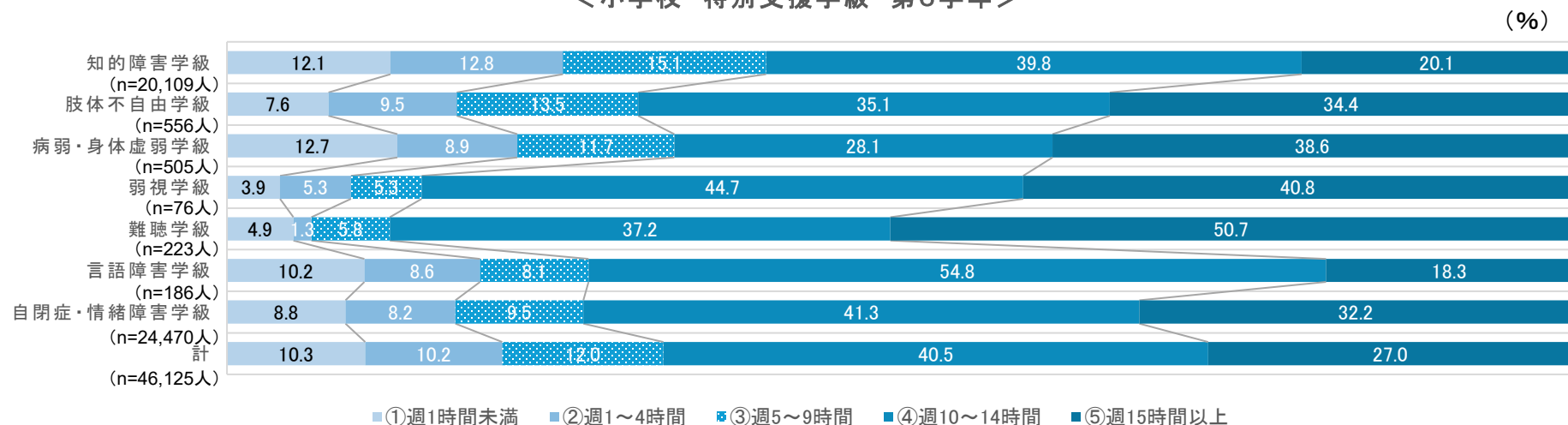
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

令和6年5月1日時点で、特別支援学級に在籍している小学校第6学年児童、中学校第3学年生徒について、4月から夏季休業開始前までの時期の平均的な週時程における、交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた週当たりの授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。(本質問では、授業時数に含まれる各教科等のみを対象とし、朝の会、帰りの会や休み時間、学校行事等については対象としていない。)

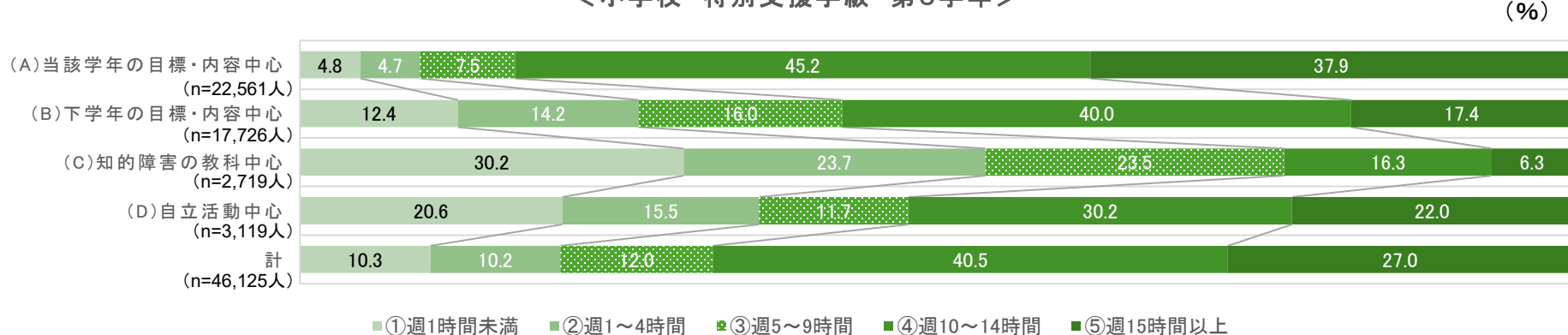
# <小学校・特別支援学級> 交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた授業時間数

- 知的障害、肢体不自由、弱視、言語障害、自閉症・情緒障害の学級では「週10～14時間」の児童が最も多い。
- 病弱・身体虚弱、難聴の学級では「週15時間以上」の児童が最も多い。

<小学校 特別支援学級 第6学年>



<小学校 特別支援学級 第6学年>

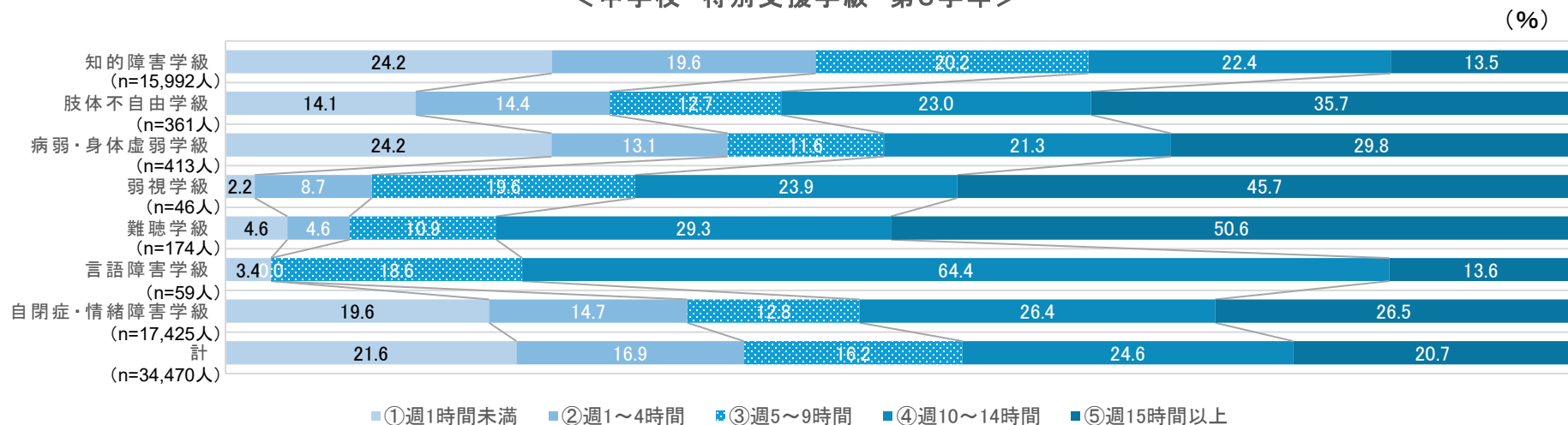


※ 4月から夏季休業開始前までの時期の平均的な週時程における、交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた週当たりの授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。本質問では、授業時数に含まれる各教科等のみを対象とし、朝の会、帰りの会や休み時間、学校行事等については対象としていない。

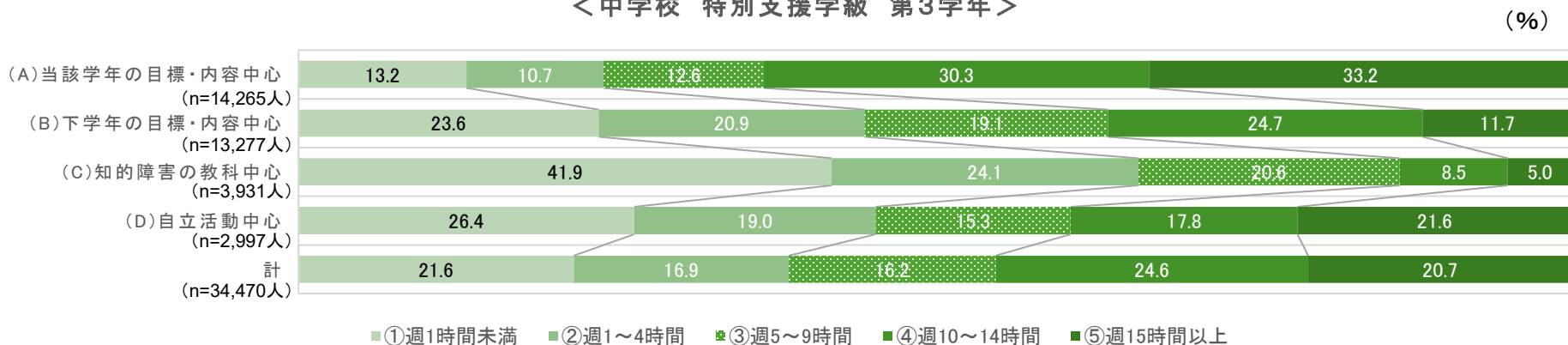
# <中学校・特別支援学級> 交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた授業時間数

- 知的障害学級では「週1時間未満」の生徒が最も多い。
- 肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、自閉症・情緒障害の学級では「週15時間以上」の生徒が最も多い。
- 言語障害学級では「週10～14時間」の生徒が最も多い。

<中学校 特別支援学級 第3学年>



<中学校 特別支援学級 第3学年>



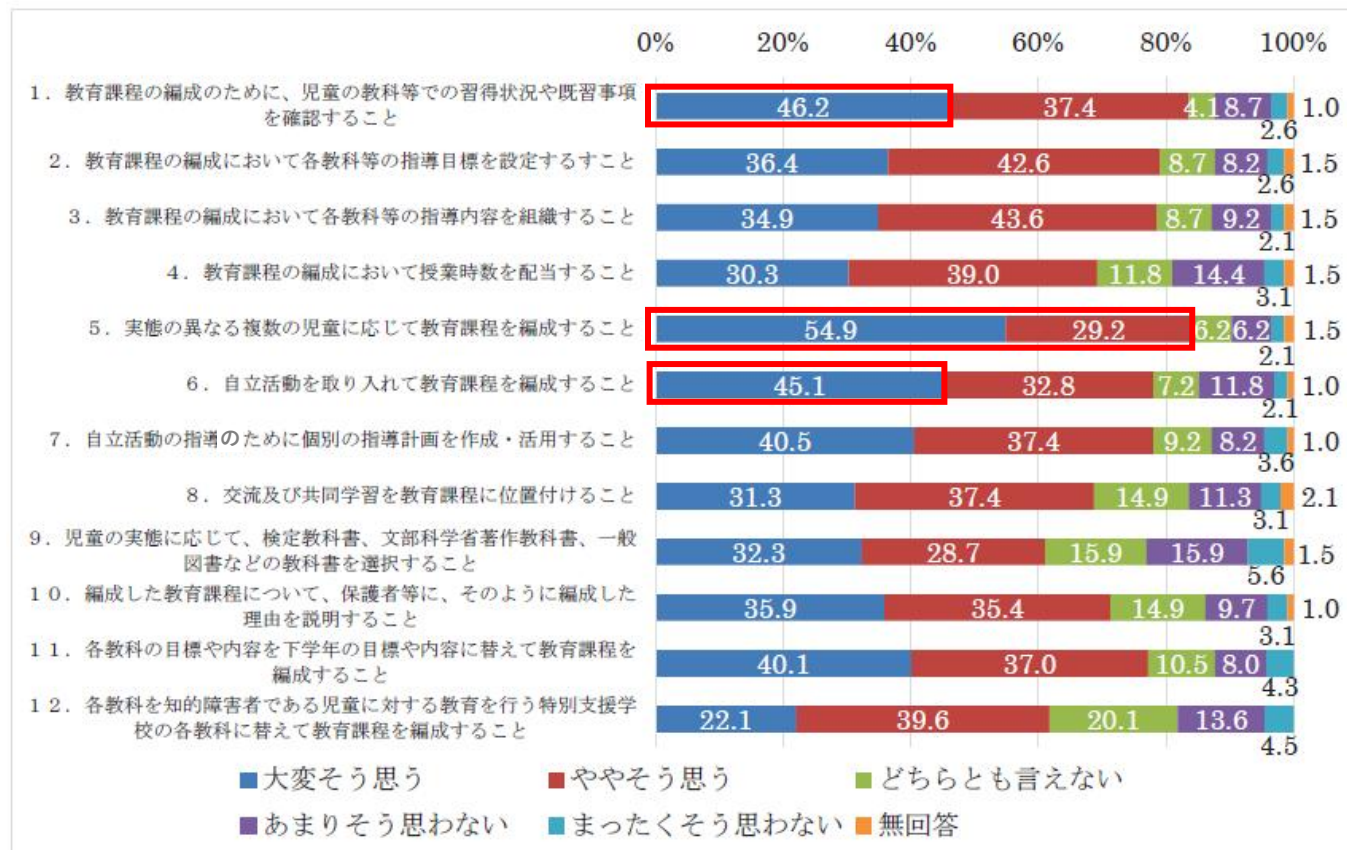
※ 4月から夏季休業開始前までの時期の平均的な週時程における、交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた週当たりの授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。本質問では、授業時数に含まれる各教科等のみを対象とし、朝の会、帰りの会や休み時間、学校行事等については対象としていない。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

## 特別支援学級の教育課程の編成・実施に関する課題 <小学校>

- 学習指導要領の下での特別支援学級の教育課程の編成・実施に関して、**各項目について課題と考えるかどうかについて聞いたもの。**
- 「たいへんそう思う」「ややそう思う」（課題と考える）の合計が最も多かった項目は、小学校・中学校ともに、「**実態の異なる複数の児童（生徒）に応じて教育課程を編成すること**」であった。
- 小学校においては、上記項目に続いて「たいへんそう思う」の割合が高かった項目は、「**教育課程の編成のために、児童の教科等での習得状況や既習事項を確認すること**」、「**自立活動を取り入れて教育課程を編成すること**」であった。

### <小学校>

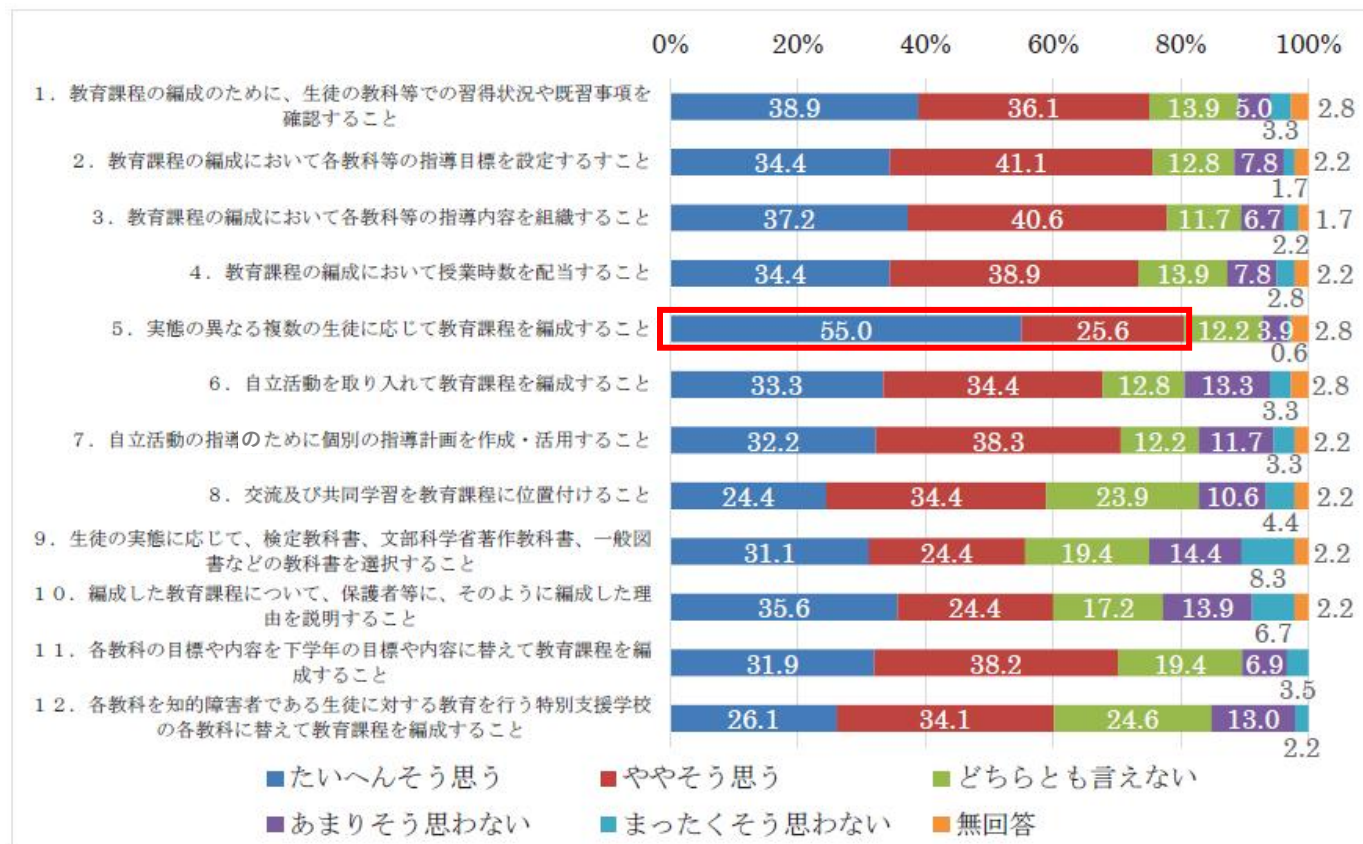


(項目11と項目12以外はn=195校、項目11はn=162校、項目12はn=154校)

## 特別支援学級の教育課程の編成・実施に関する課題 <中学校>

- 学習指導要領の下での特別支援学級の教育課程の編成・実施に関して、各項目について課題と考えるかどうかについて聞いたもの。
- 「たいへんそう思う」「ややそう思う」（課題と考える）の合計が最も多かった項目は、小学校・中学校ともに、「実態の異なる複数の（児童）生徒に応じて教育課程を編成すること」であった。
- 中学校においては、上記項目以外の項目では、「たいへんそう思う」の割合について、項目間の差があまりなかった。

### <中学校>

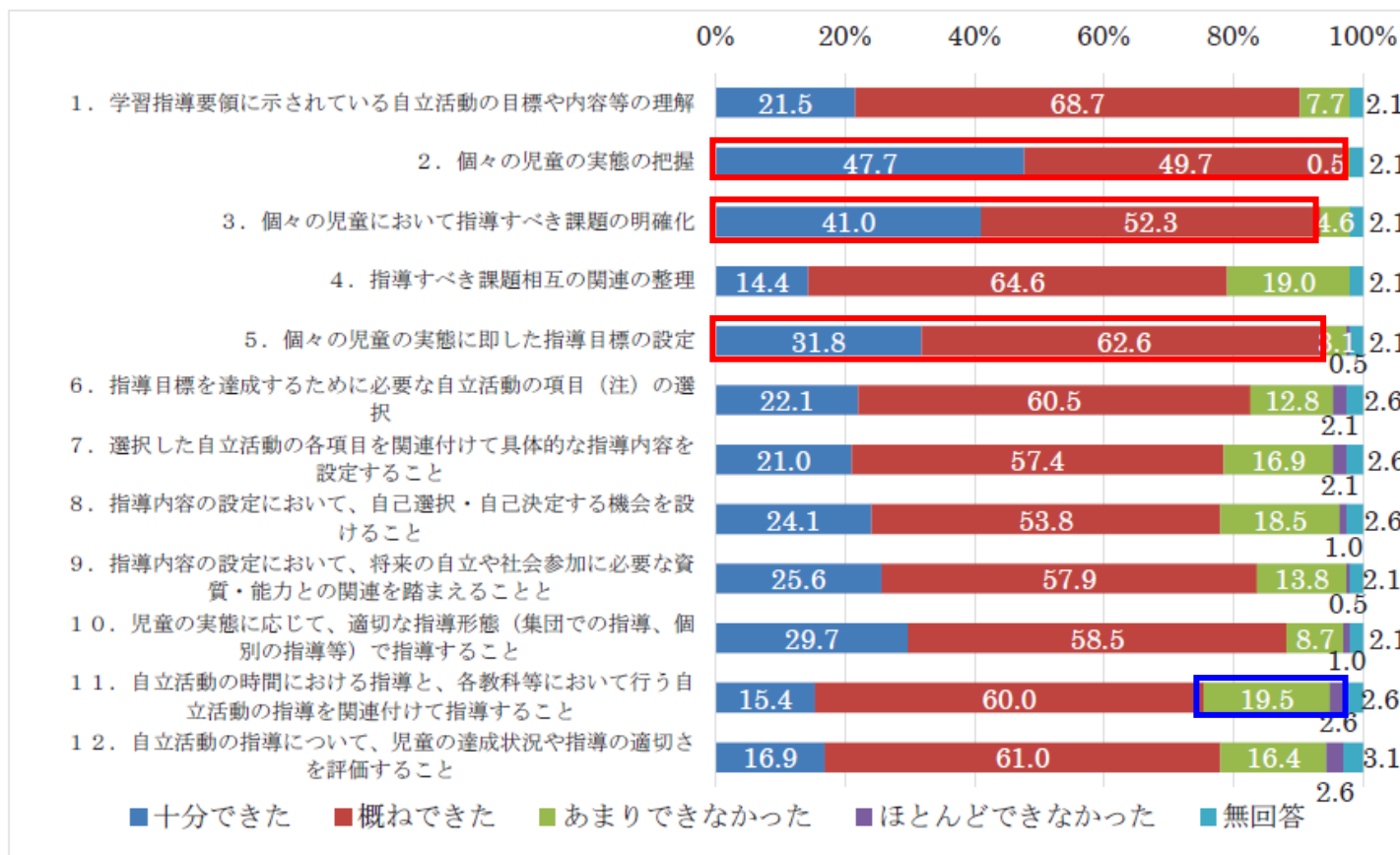


(項目11と項目12以外はn=180校、項目11はn=144校、項目12はn=138校)

# 特別支援学級における自立活動の指導 <小学校>

- 特別支援学級における自立活動の指導の計画の作成、実施及び評価に関して、各質問項目について、できているか、できていないかについて聞いたもの。
- 「個々の児童の実態の把握」、「個々の児童の実態に即した指導目標の設定」、「個々の児童において指導すべき課題の明確化」については、「十分できた」「概ねできた」の割合が高かった。
- 「自立活動の時間における指導と、各教科等において行う自立活動の指導を関連付けて指導すること」については、他の項目に比較して「あまりできなかった」「ほとんどできなかった」の割合が高かった。

## <小学校 6年児童の特別支援学級>

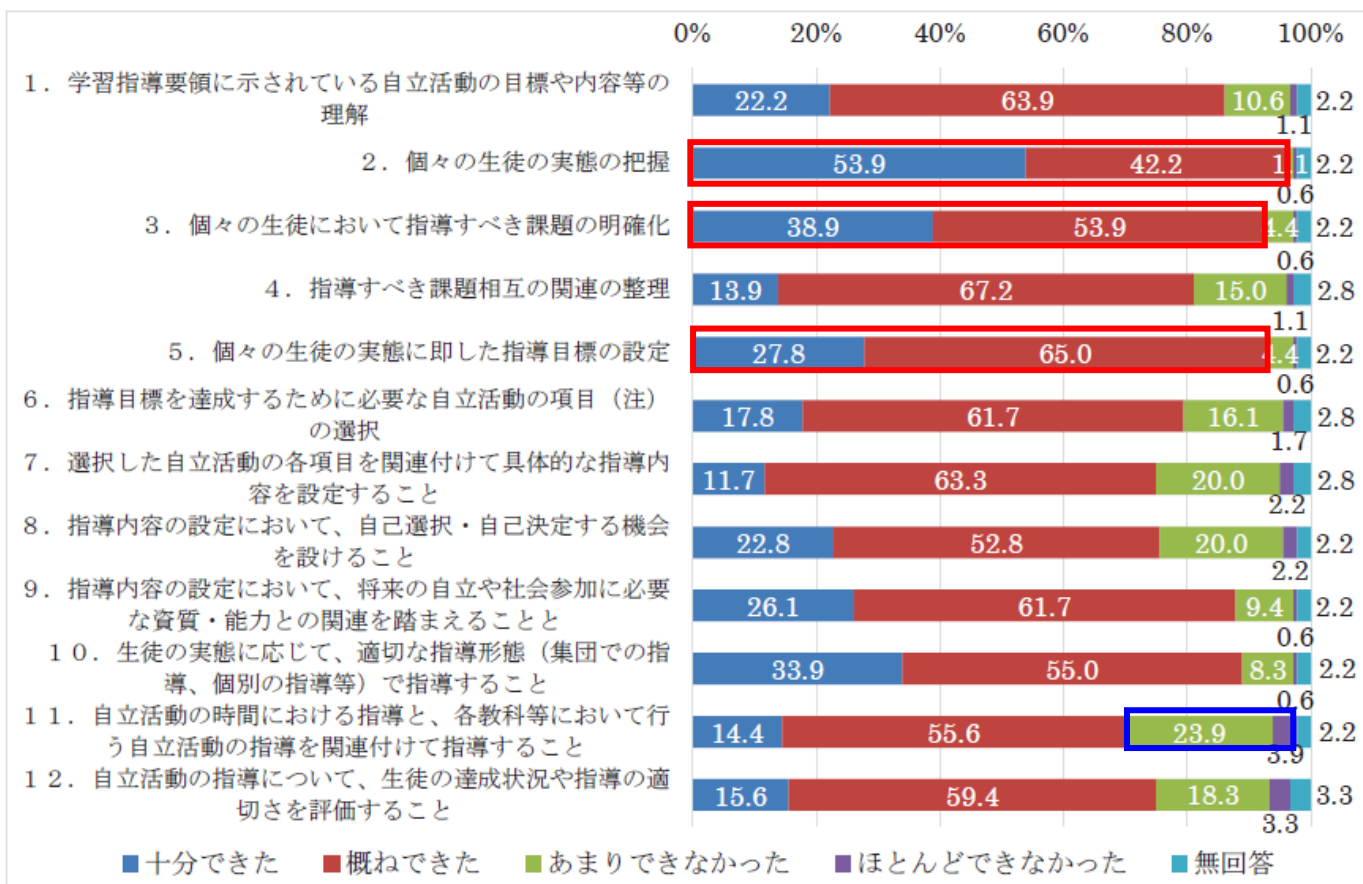


(n=195校)

# 特別支援学級における自立活動の指導 <中学校>

- 特別支援学級における自立活動の指導の計画の作成、実施及び評価に関して、各質問項目について、できているか、できていないかについて聞いたもの。
- 「個々の生徒の実態の把握」、「個々の生徒において指導すべき課題の明確化」、「個々の生徒の実態に即した指導目標の設定」については、「十分できた」「概ねできた」の割合が高かった。
- 「自立活動の時間における指導と、各教科等において行う自立活動の指導を関連付けて指導すること」については、他の項目に比較して「あまりできなかった」「ほとんどできなかった」の割合が高かった。

## <中学校 3年生徒の特別支援学級>

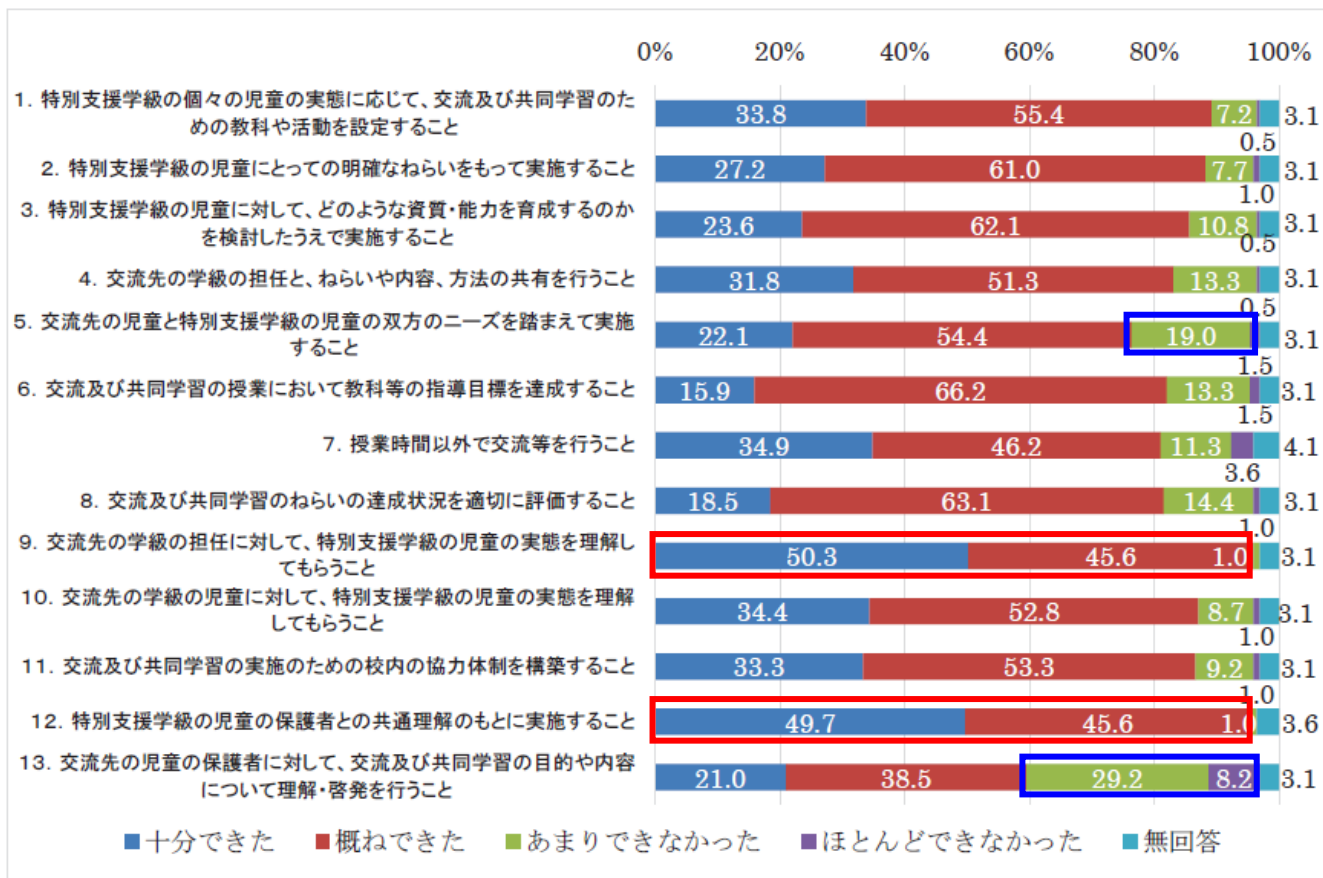


(n=180校)

# 特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習 <小学校>

- 特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習に関して、各質問項目について、できているか、できていないかについて聞いたもの。
- 「交流先の学級の担任に対して、特別支援学級の児童の実態を理解してもらうこと」、「特別支援学級の児童の保護者との共通理解のもとに実施すること」については、「十分できた」「概ねできた」の割合が高かった。
- 「交流先の児童の保護者に対して、交流及び共同学習の目的や内容について理解・啓発を行うこと」、「交流先の児童と特別支援学級の児童の双方のニーズを踏まえて実施すること」については、他の項目に比較して「あまりできなかった」「ほとんどできなかった」の割合が高かった。

## <小学校 6年児童の特別支援学級>

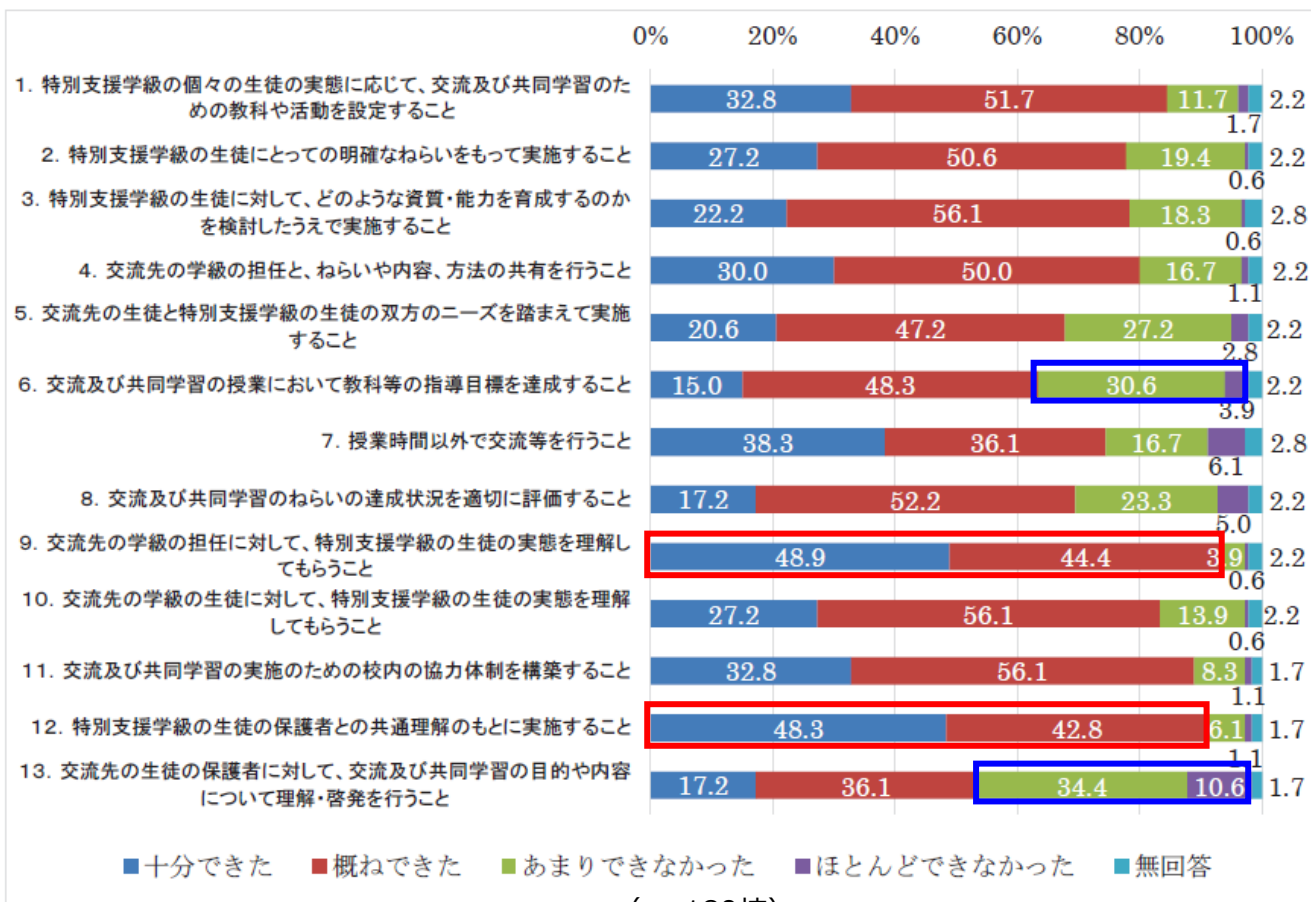


(n=195校)

# 特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習 <中学校>

- 特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習に関して、各質問項目について、できているか、できていないかについて聞いたもの。
- 「交流先の学級の担任に対して、特別支援学級の生徒の実態を理解してもらうこと」、「特別支援学級の生徒の保護者との共通理解のもとに実施すること」については、「十分できた」「概ねできた」の割合が高かった。
- 「交流先の生徒の保護者に対して、交流及び共同学習の目的や内容について理解・啓発を行うこと」、「交流及び共同学習の授業において教科等の指導目標を達成すること」については、他の項目に比較して「あまりできなかった」「ほとんどできなかった」の割合が高かった。

## <中学校 3年生徒の特別支援学級>



(n=180校)

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

# 高等学校における特別支援教育

中学校で特別支援学級に在籍していた生徒の高等学校への進学者数が急増（右図）。特別支援学校の対象となり得る障害の程度の生徒も含め、障害のある生徒が高等学校に在籍する状況がある。



高等学校（全日制・定時制）において「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた生徒の割合は2.2%(推計値)となっており、いわゆる進学校とされる学校も含めて、あらゆる高等学校に障害のある子供たちが在籍している実態があるとの指摘もある。

## 高等学校における特別な教育的支援

### 通級による指導

通常の学級に在籍する障害のある児童生徒に対して、障害による学習上又は生活上の困難を克服するために実施する特別の指導

- 各教科等は通常の学級で授業を受けつつ、通級による指導では自立活動の内容を参考とした指導を実施
- 学校の教育課程に加え、又は一部に替えることが可能で、年間7単位を超えない範囲で実施

※ 利用生徒数は約2,400人(R5)(国公私計)、  
利用生徒の在籍校数が全体の高校数に占める割合は12.1%(R5)(公立のみ)

### 個に応じた指導

- 障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に実施
- ※ 個別の指導計画・教育支援計画の作成状況は81.7%(R5)(国公私計)

### 合理的配慮の提供

- 障害のある生徒に対する個別的な配慮について、過重な負担がない範囲で、社会的障壁を取り除くために必要かつ合理的な配慮を行う

### 校内委員会を中心とした組織的な対応

- ・ 特別支援教育コーディネーターを核として、全校的な支援体制を確立
- ※ 高校における校内委員会の設置率は88.3%(R5)(国公私計)
- ・ 生徒の教育的ニーズを踏まえ必要な支援を把握し対応策を検討

## (特別支援教育の充実に向けた関連施策)

### 高等学校における通級による指導の充実

#### 【文部科学省の取組】

- 担当教員充実のための定数措置  
(R7:公立高校等に348人の加配措置)
- 「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」の作成・配布



### 高等学校における特別支援教育体制整備

#### 【文部科学省の取組】

- 特別支援教育支援員の配置にかかる財政支援  
(R7:公立高校等に900人分の地方財政措置)

### 特別支援学校のセンター的機能の活用

#### 【文部科学省の取組】

- センター的機能強化にかかる教職員定数の改善  
(R7:公立校に計701人(対前年度+150人)の加配措置)

教員への支援・研修協力、  
通級による指導の実施 等

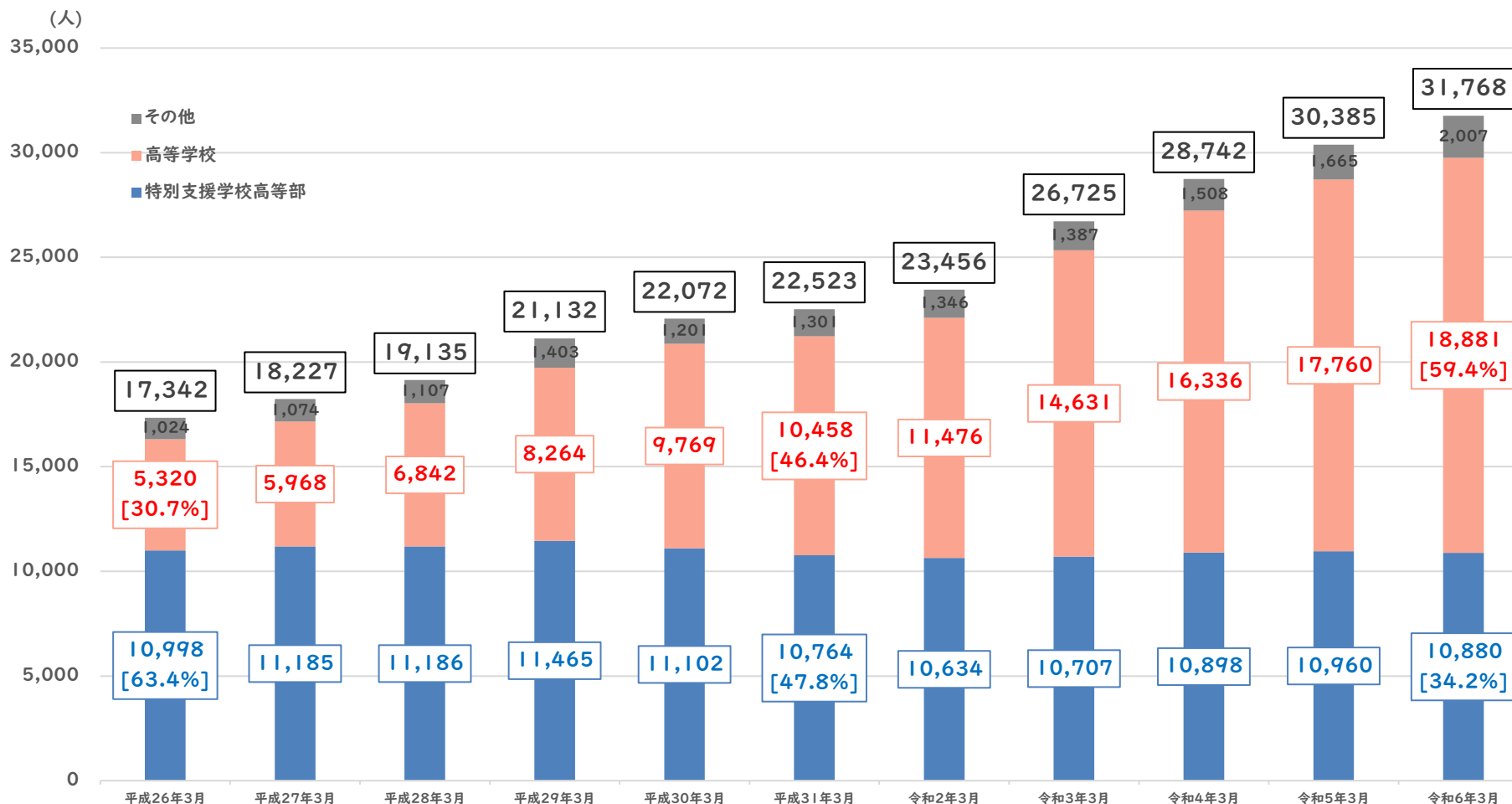


特別支援学校

# 中学校で特別支援学級に在籍した生徒の卒業時の状況

- 中学校で特別支援学級に在籍した卒業生のうち、特別支援学校高等部でない高等学校に進学する人数は直近10年間で約3.5倍に増加。卒業生全体に占める割合も高まっており、足元では約6割に達している。

## 中学校の特別支援学級卒業生で高等学校に進学した人数及び割合の推移



(注) 高等学校には中等教育学校後期課程及び高等専門学校を含む。

(出典) 令和6年度学校基本調査

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

# 知的障害教育における情報活用能力の抜本的向上の方向性イメージ（教育課程の改善）

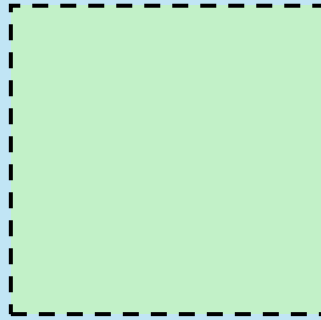
小学部

中学部

高等部

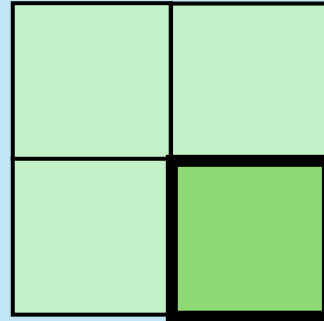
現状

各教科等



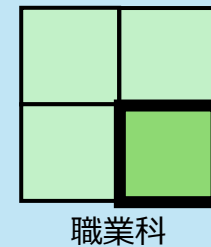
- ① 各教科等の学習活動を通じて学ぶ（どこで何を学ぶか明記なし）

職業・家庭科 職業分野



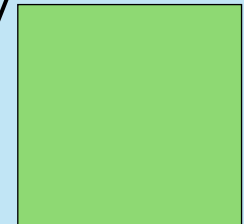
- ② 職業・家庭科（職業分野）の内容の一領域（B情報機器の活用）で学ぶ

職業科に加え情報科



職業科

情報科  
（設けている場合）

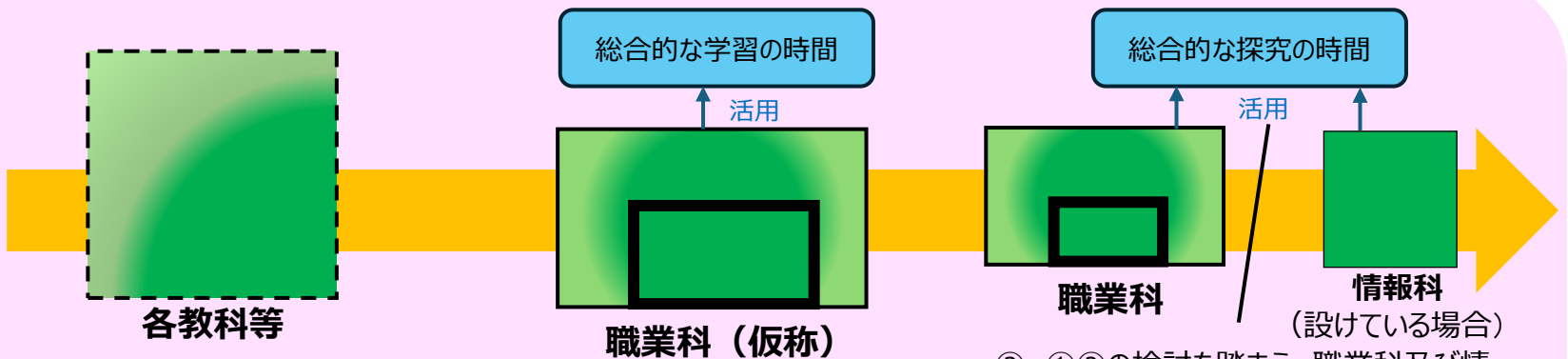


- ③ 職業科を中心に学ぶ。情報科を設けている場合は、情報科においても学ぶ。

- ・リアルな学びをデジタルで支える
- ・探究的な学びと連携して育成

これらの視点から内容を充実・体系化

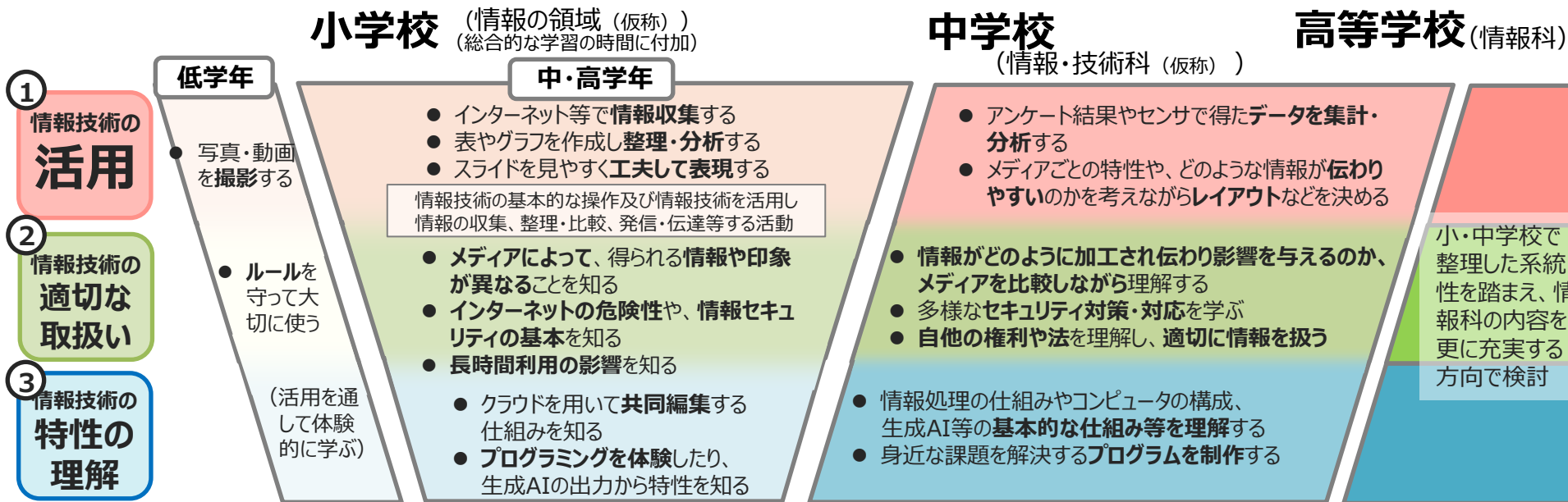
改善の方向性



- ① 生活科の学習において情報機器の活用を取り入れるなど、生活科を中心に、学習活動全体を通じて、体験的に学ぶ。

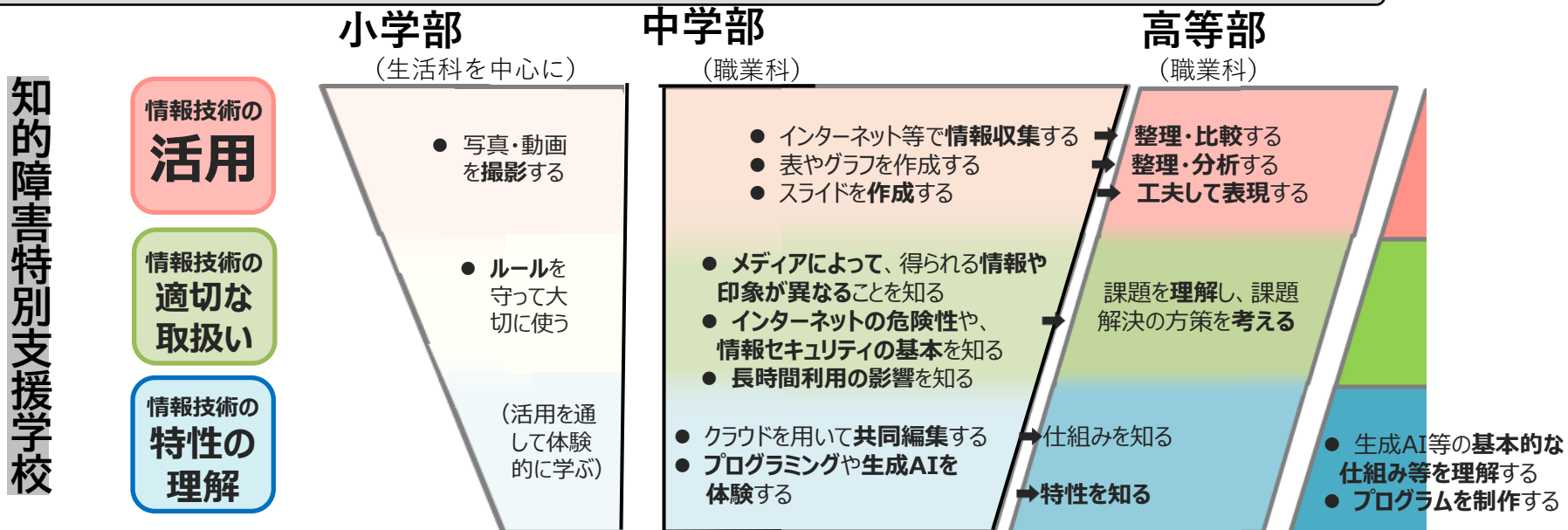
- ② 職業科の内容（B情報機器の活用）を充実させ、深め、広げ、探究的な学びの力を支える。

- ③ ①②の検討を踏まえ、職業科及び情報科の内容をそれぞれ充実させ、深め、広げ、探究的な学びの力を支える。



教育課程企画特別部会「論点整理」P53より抜粋

学びの連続性や発達の段階及び知的障害の学習上の特性を踏まえた知的障害特別支援学校の学習活動のイメージ



※上記の学習活動の例は網羅的に示したのではなく、今後更に専門的な整理・検討が必要

# 特別支援学校（知的障害）「生活科」について

## 生活科の経緯

- ・ 特別支援学校（知的障害）「生活科」は、昭和46年改訂において新設され、生活のために必要な内容を生活をとおして指導するという特色がある。 ※小学校「生活科」は平成元年改訂において新設
- ・ 児童生徒の障害の程度の重度化、知的障害の特徴等を踏まえ、既存の教科ではなく発達年齢に即した、基本的な生活習慣、遊び、役割、手伝い、きまりなどの11の項目で整理された。改訂を重ね現在は、12の内容で整理されている。

## 生活科の本質的意義及び特質

- ・ 生活のために必要な内容を生活をとおして、多様な生活経験を積み重ね、生活に必要な基本的な知識や技能及び態度を着実に身に付けていくことが基本にあり、日々の生活の質が高まるように指導するとともに、よりよい生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導するものである。
- ・ 実際の指導においては、児童にとって身近で分かりやすい生活に根差した課題を設定したり、体験活動や課題の解決を目指した学習の過程を設定したりするなど、具体的な活動や体験を通じた多様な学習活動が展開されている。

## 生活科の目標・内容

### 【目標】

具体的な活動や体験を通して、生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活に必要な習慣や技能を身に付けるようにする。
- (2) 自分自身や身の回りの生活のことや、身近な人々、社会及び自然と自分との関わりについて理解し、考えたことを表現することができるようにする。
- (3) 自分のことに取り組んだり、身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり、生活を豊かにしようとしたりする態度を養う。

### 【内容】

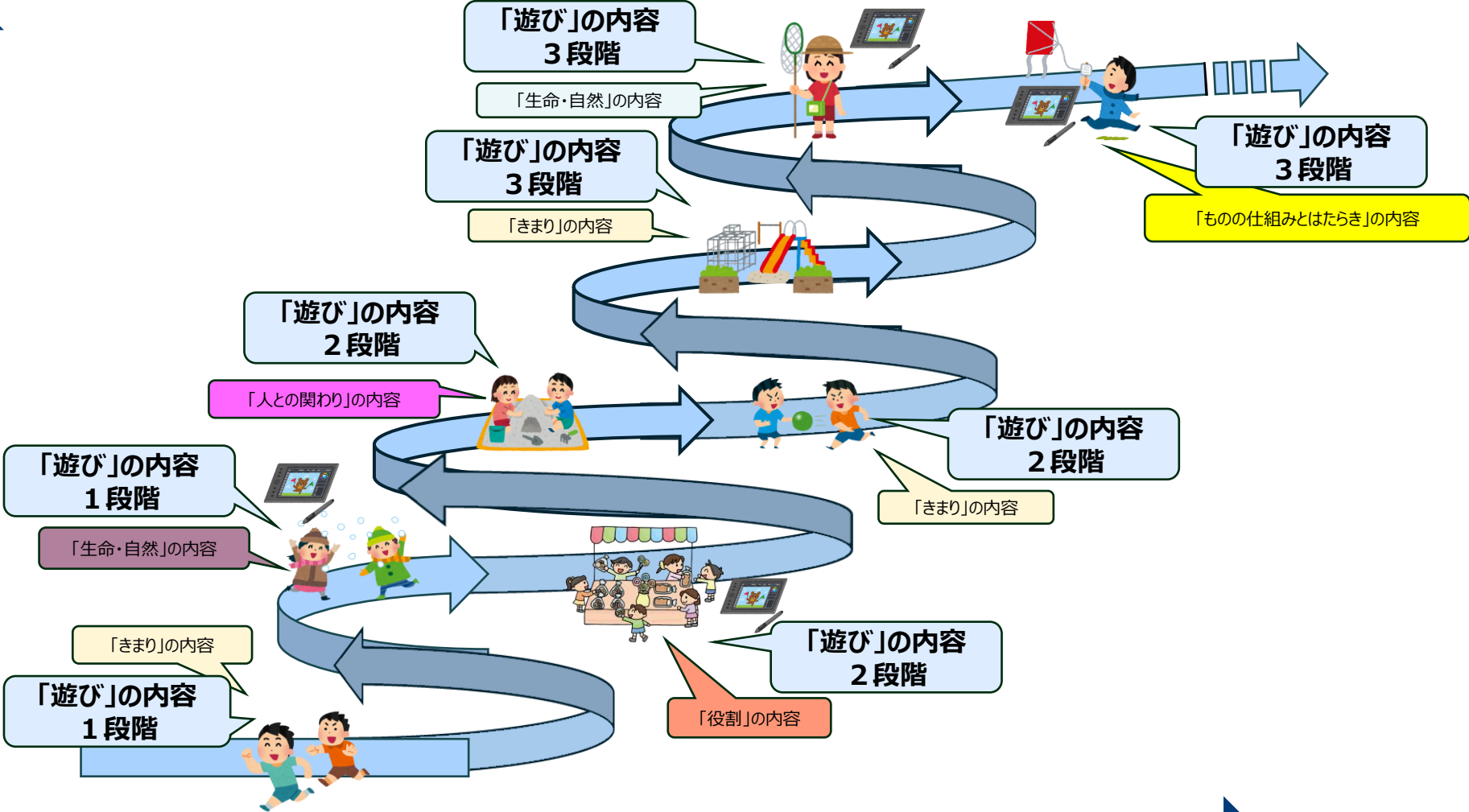
ア	基本的な生活習慣	キ	手伝い・仕事
イ	安全	ク	金銭の扱い
ウ	日課・予定	ケ	きまり
エ	遊び	コ	社会の仕組みと公共施設
オ	人との関わり	サ	生命・自然
カ	役割	シ	ものの仕組みと働き

前回の改訂においては、生活に必要な基本的な知識や技能及び態度を、生活経験を積み重ねて着実に身に付けていくことが基本にあり、更に自らの生活を豊かにしていこうとする資質・能力とすることを明確にした。

教科の目標及び各段階の目標は、児童の発達の段階を踏まえて、育成を目指す三つの柱から示している。

「遊び」の内容を中心とした単元を通した、らせん状の学びの深まりの例（イメージ）

学習の  
積み重ね



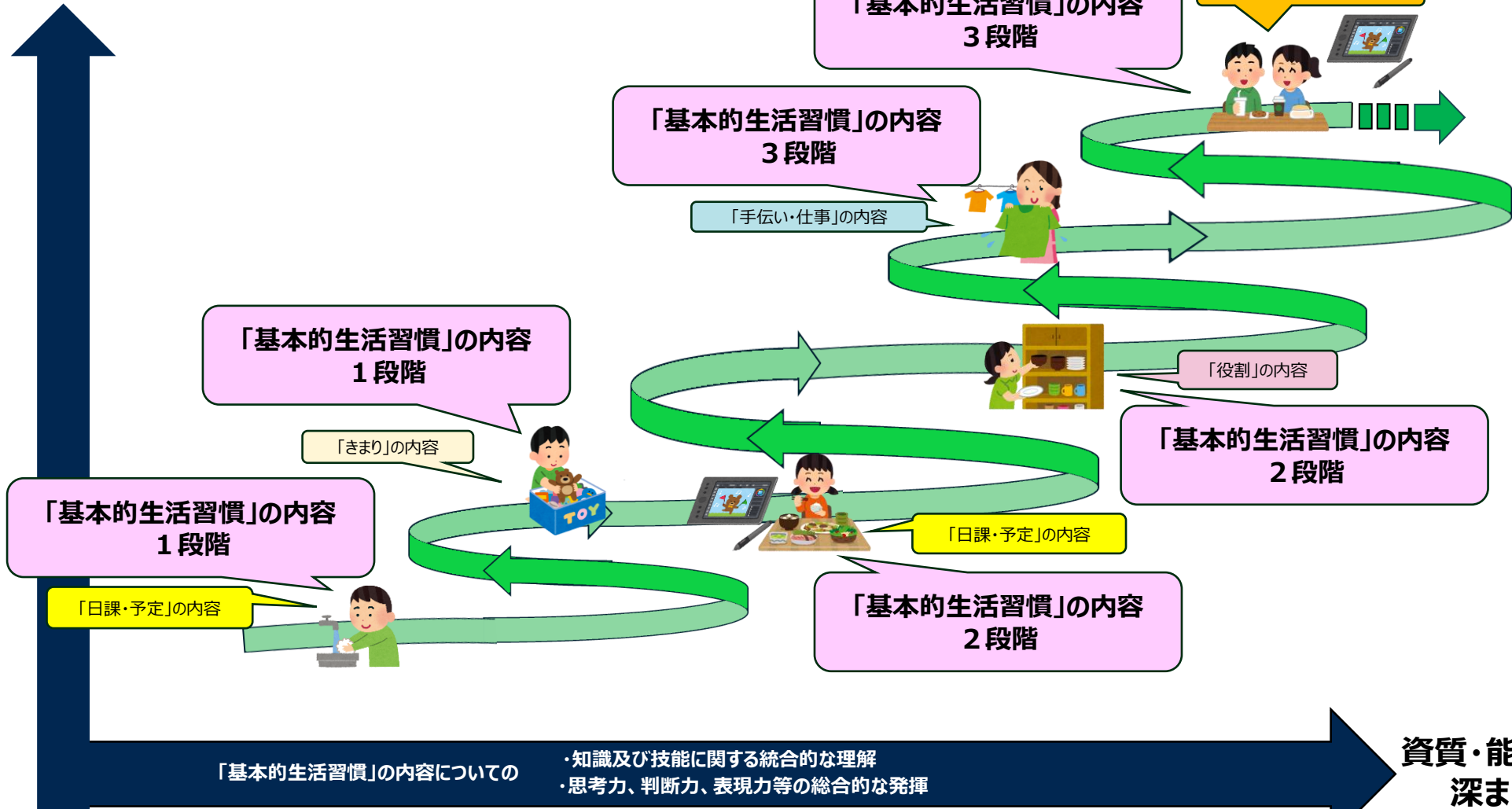
「遊び」の内容についての

- ・知識及び技能に関する統合的な理解
- ・思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮

資質・能力の  
深まり

「基本的生活習慣」の内容を中心とした単元を通した、らせん状の学びの深まりの例（イメージ）

学習の  
積み重ね



# 中学部「職業・家庭科」及び高等部「職業科」の目標及び内容

## 【中学部】職業・家庭科の目標・内容（特別支援学校学習指導要領より）

### 【目標】

生活の営みに係る見方・考え方や職業の見方・考え方を働かせ、生活や職業に関する実践的・体験的な学習活動を通して、よりよい生活の実現に向けて工夫する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 生活や職業に対する関心を高め、将来の家庭生活や職業生活に係る基礎的な知識や技能を身に付けるようにする。
- (2) 将来の家庭生活や職業生活に必要な事柄を見いだして課題を設定し、解決策を考え、実践を評価・改善し、自分の考えを表現するなどして、課題を解決する力を養う。
- (3) よりよい家庭生活や将来の職業生活の実現に向けて、生活を工夫し考えようとする実践的な態度を養う。

### 【内容】

職業分野

- 「A 職業生活」
- 「B 情報機器の活用」
- 「C 産業現場等における実習」

家庭分野

- 「A 家族・家庭生活」
- 「B 衣食住の生活」
- 「C 消費生活・環境」

従前の「働くことの意義」、「職業に関する基礎的な知識」、「道具・機械等の取扱いや安全・衛生」、「役割」、「産業現場等における実習」、「家庭の役割」、「家庭に関する基礎的な事項」、「情報」、「余暇」から改めた。

## 【高等部】職業科の目標・内容（特別支援学校学習指導要領より）

### 【目標】

職業に係る見方・考え方を働かせ、職業など卒業後の進路に関する実践的・体験的な学習活動を通して、よりよい生活の実現に向けて工夫する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 職業に関する事柄について理解を深めるとともに、将来の職業生活に係る技能を身に付けるようにする。
- (2) 将来の職業生活を見据え、必要な事柄を見いだして課題を設定し、解決策を考え、実践を評価・改善し、表現する力を養う。
- (3) よりよい将来の職業生活の実現や地域社会への貢献に向けて、生活を改善しようとする実践的な態度を養う。

### 【内容】

- 「A 職業生活」
- 「B 情報機器の活用」
- 「C 産業現場等における実習」

従前の「働くことの意義」、「道具・機械等の取扱いや安全・衛生」、「役割」、「職業に関する知識」、「産業現場等における実習」、「健康管理・余暇」、「機械・情報機器」から改めた。

# 中学部「職業・家庭科（職業分野）」と高等部「職業」の目標及び内容の構成について

目標は、中学部、高等部ごとに示すとともに、各段階で目標を示している。

内容は、中学部（2段階）、高等部（2段階）の4段階で示し、中学部から高等部まで、同じ項目で整理し、6年間を見通して段階的に示している。また、各学校では、中学部から高等部までの系統性を踏まえ、卒業後の進路に向けた実践的・体験的な学習活動を展開している。

6年間を見通して教育課程を編成	中学部	目標			
		1段階の目標			
	内容	A 職業生活 ア 働くことの意義 イ 職業	B 情報機器の活用 「情報機器・情報技術の活用（仮称）」	C 産業現場等における実習	
	2段階の目標				
	内容	A 職業生活 ア 働くことの意義 イ 職業	B 情報機器の活用 「情報機器・情報技術の活用（仮称）」	C 産業現場等における実習	
	高等部	目標			
1段階の目標					
内容		A 職業生活 ア 勤労の意義 イ 職業	B 情報機器の活用 「情報機器・情報技術の活用（仮称）」	C 産業現場等における実習	
2段階の目標					
内容		A 職業生活 ア 勤労の意義 イ 職業	B 情報機器の活用 「情報機器・情報技術の活用（仮称）」	C 産業現場等における実習	

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

# 「自立活動」について

## 教育課程上の位置付け

- ・ 特別支援学校の教育課程は、小学校、中学校、高等学校等の各教科等と「自立活動」によって編成（知的障害の特別支援学校においては知的障害の各教科等と自立活動）。
- ・ 自立活動の指導は、自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行う。
- ・ 自立活動の時間に充てる授業時数は、児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じて、適切に定める。
- ・ 特別支援学級では特別支援学校学習指導要領に示す自立活動を取り入れること、通級による指導では自立活動の内容を参考として指導を行うことを小学校・中学校学習指導要領に規定

## 自立活動の目標・内容（特別支援学校学習指導要領より）

### 【目標】

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

### 【内容】

- 1.健康の保持
- 2.心理的な安定
- 3.人間関係の形成
- 4.環境の把握
- 5.身体の動き
- 6.コミュニケーション

### 【個別の指導計画の作成】

自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成するものとする。その際、第2に示す内容の中からそれぞれに必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定するものとする。

## 自立活動の変遷

障害の捉え方の変化とともに、自立活動の指導について見直しを行ってきた。

平成元年学習指導要領

【養護・訓練】：「障害の状態を改善し、又は克服する」

平成11年学習指導要領

【自立活動】：「障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する」

平成21年・29年学習指導要領

【自立活動】：「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」

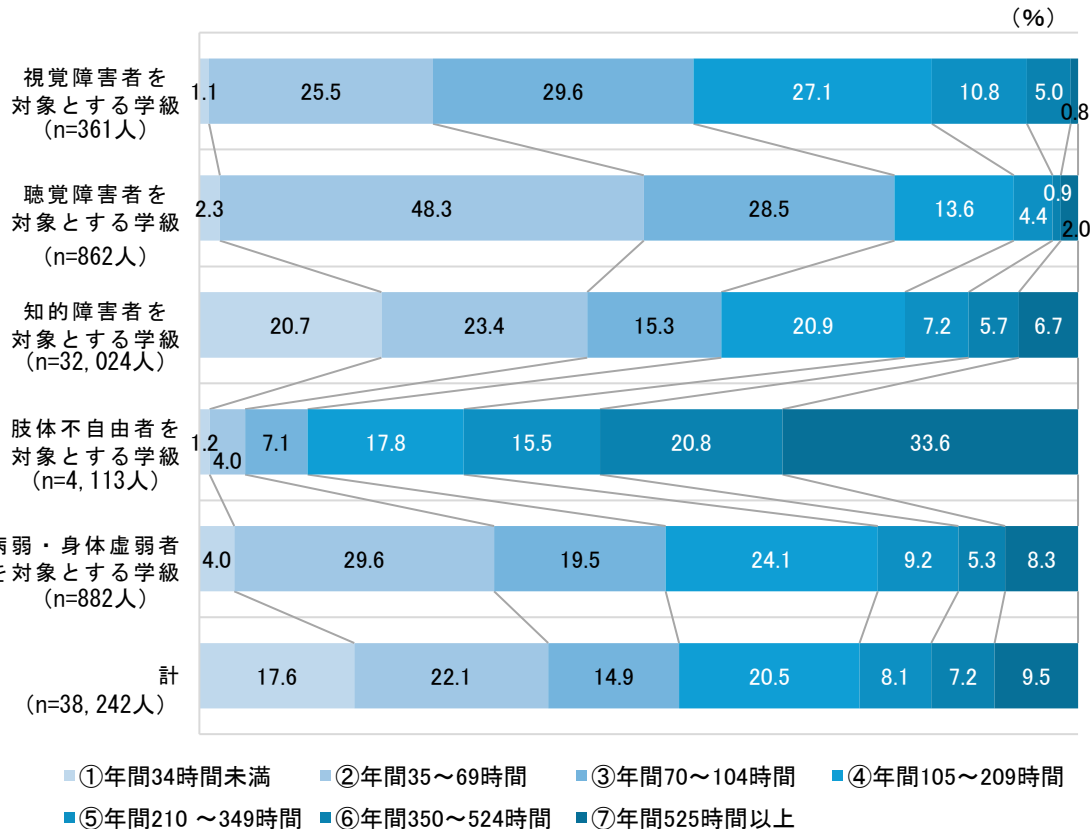
# 現行学習指導要領における自立活動の内容（6区分27項目）

区分	項目
1 健康の保持	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。</li> <li>(2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事。</li> <li>(3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事。</li> <li>(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事。</li> <li>(5) 健康状態の維持・改善に関する事。</li> </ul>
2 心理的な安定	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 情緒の安定に関する事。</li> <li>(2) 状況の理解と変化への対応に関する事。</li> <li>(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。</li> </ul>
3 人間関係の形成	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 他者とのかかわりの基礎に関する事。</li> <li>(2) 他者の意図や感情の理解に関する事。</li> <li>(3) 自己の理解と行動の調整に関する事。</li> <li>(4) 集団への参加の基礎に関する事。</li> </ul>
4 環境の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 保有する感覚の活用に関する事。</li> <li>(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事。</li> <li>(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。</li> <li>(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事。</li> <li>(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。</li> </ul>
5 身体の動き	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。</li> <li>(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。</li> <li>(3) 日常生活に必要な基本動作に関する事。</li> <li>(4) 身体の移動能力に関する事。</li> <li>(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事。</li> </ul>
6 コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事。</li> <li>(2) 言語の受容と表出に関する事。</li> <li>(3) 言語の形成と活用に関する事。</li> <li>(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。</li> <li>(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事。</li> </ul>

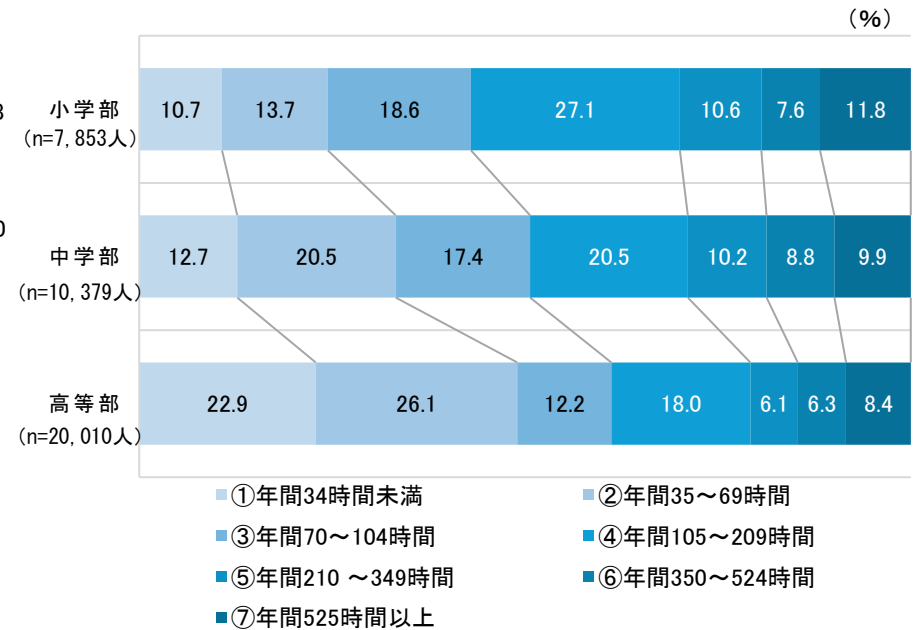
※自立活動の内容の取扱いは、各教科等のようにそのすべてを取り扱うものではなく、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導のねらい及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成するものとする。その際、上記に示す内容の中からそれぞれに必要な項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定するものとする。（詳細は、特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編を参照）

# 《特別支援学校》教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

## <障害種別 小・中・高等部合計>



## <学部別合計>



※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

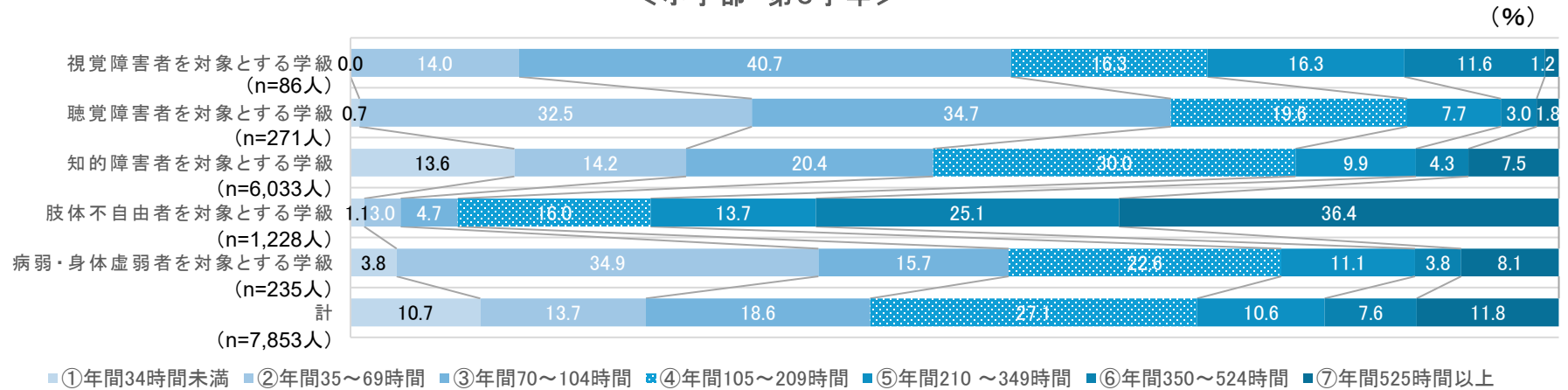
令和6年5月1日時点で在籍している小学部第6学年児童、中学部第3学年生徒、高等部第3学年生徒について、令和6年度の教育課程編成において配当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

時間数は、小学部は45分、中学部・高等部は50分を1単位時間とした単位時間数。

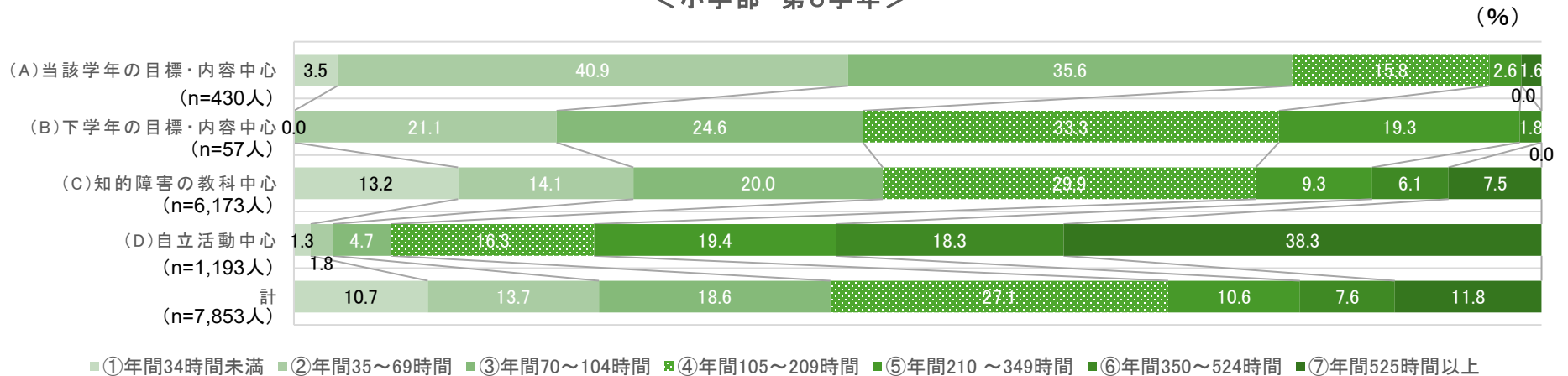
# <特別支援学校小学部> 教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

- 視覚障害者を対象とする学級では「年間70～104時間」、知的障害者を対象とする学級では「年間105～209時間」、肢体不自由者を対象とする学級では「年間525時間以上」、病弱・身体虚弱者を対象とする学級では、「年間35～69時間」の児童が最も多い。
- 「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の児童の場合は「年間35～69時間」、「自立活動を中心に編成している教育課程」の児童の場合は「年間525時間以上」が最も多い。

<小学部 第6学年>



<小学部 第6学年>



※ 令和6年度の教育課程編成において配当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

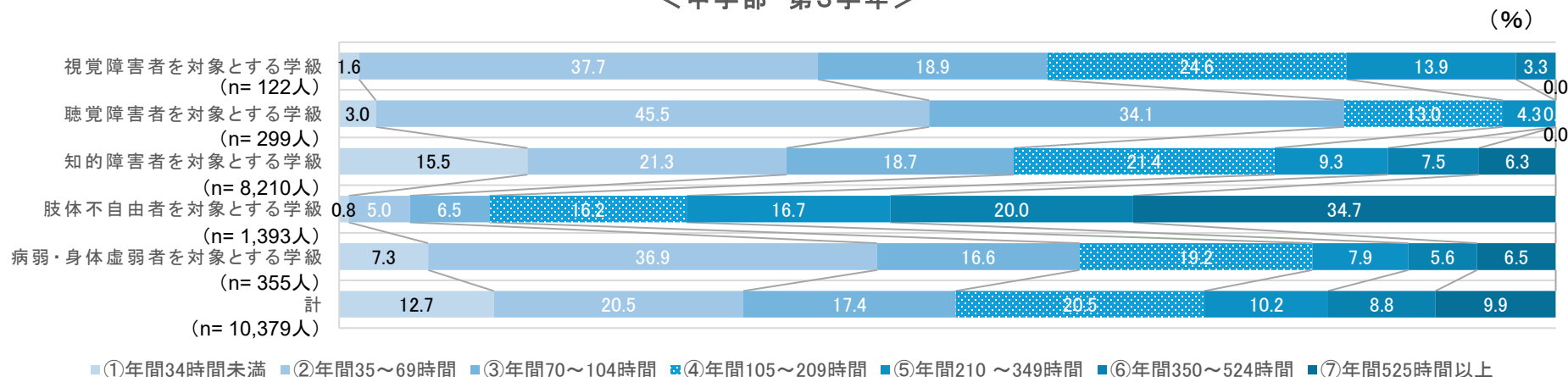
※ 時間数は、小学部は45分、中学部・高等部は50分を1単位時間とした単位時間数。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

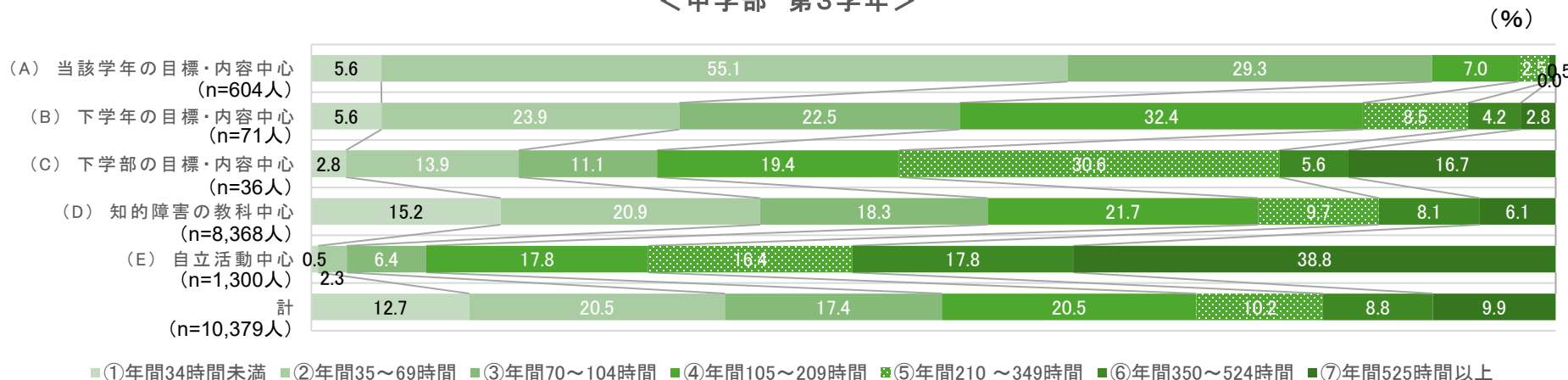
# <特別支援学校中学部> 教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

- 視覚障害者を対象とする学級では「年間35～69時間」の生徒が最も多く、小学部より時数が少ない傾向にある。
- 知的障害者を対象とする学級では「年間105～209時間」、肢体不自由者を対象とする学級では「年間525時間以上」、病弱・身体虚弱者を対象とする学級では、「年間35～69時間」の生徒が最も多い。
- 「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の生徒の場合は「年間35～69時間」、「自立活動を中心に編成している教育課程」の生徒の場合は「年間525時間以上」が最も多い。

< 中学部 第3学年 >



< 中学部 第3学年 >



※ 令和6年度の教育課程編成において配当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

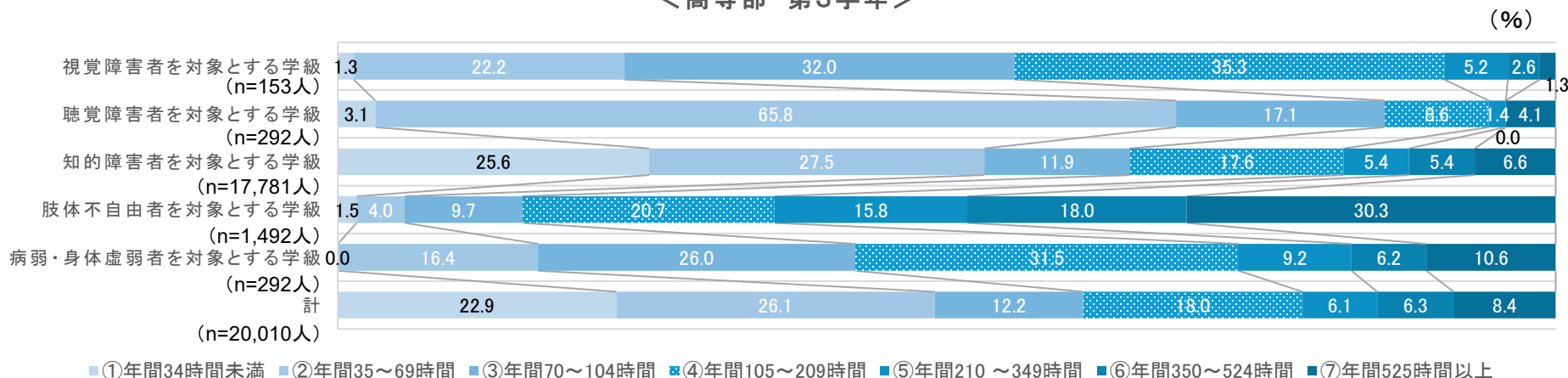
※ 時間数は、小学部は45分、中学部・高等部は50分を1単位時間とした単位時間数。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

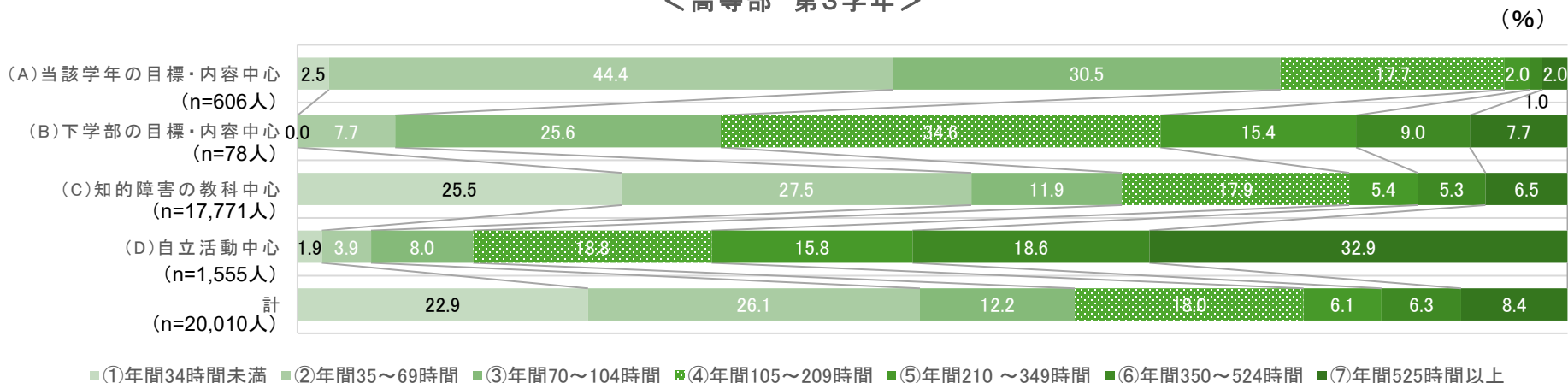
# <特別支援学校高等部> 教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

- 知的障害者を対象とする学級では「年間34時間未満」が25%以上となっており、小学部、中学部、高等部と学部段階が上がるにつれて「年間34時間未満」の割合が増加している。
- 「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の生徒の場合は「年間35～69時間」、「自立活動を中心に編成している教育課程」の生徒の場合は「年間525時間以上」が最も多い。

<高等部 第3学年>



<高等部 第3学年>



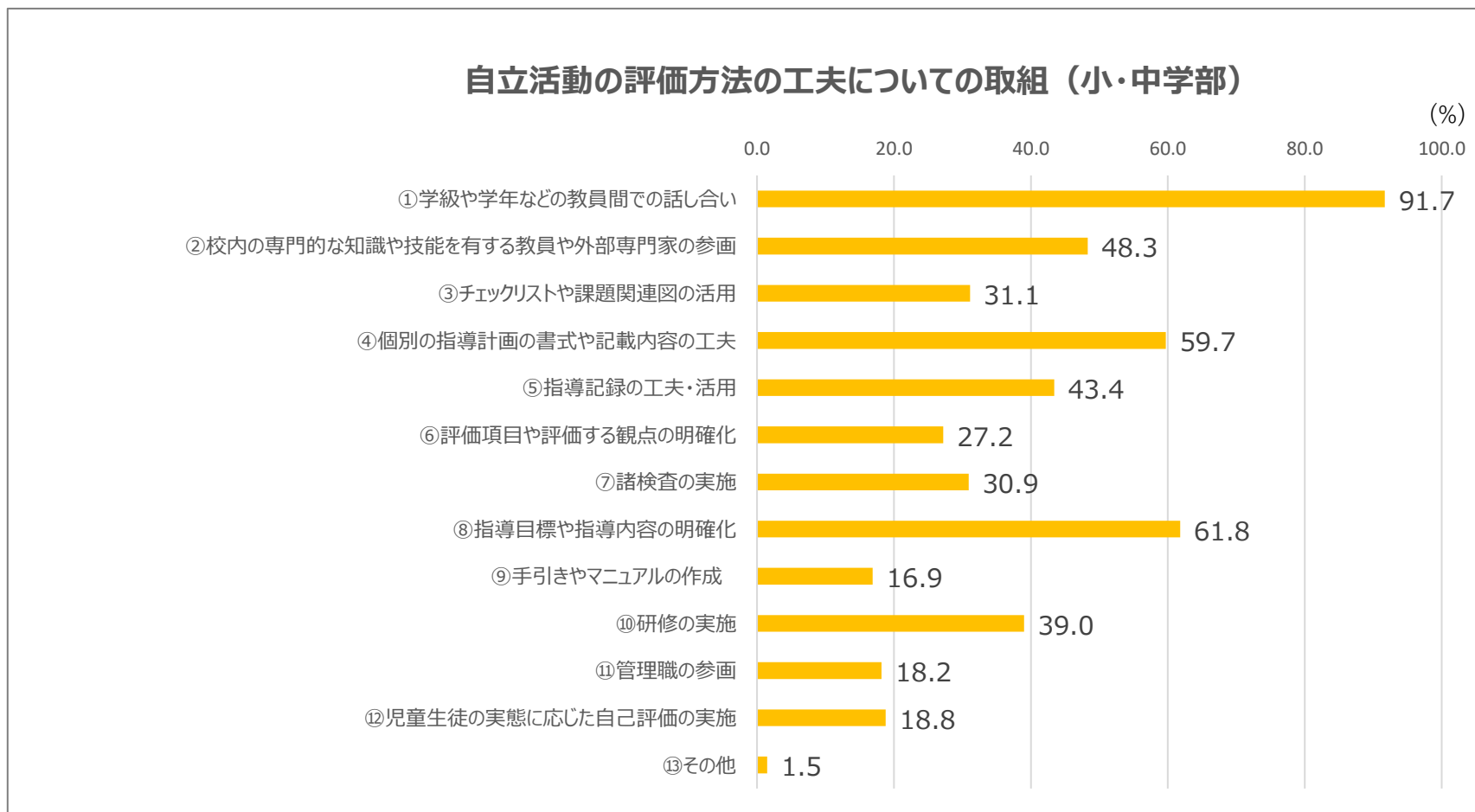
※ 令和6年度の教育課程編成において配当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

※ 時間数は、小学部は45分、中学部・高等部は50分を1単位時間とした単位時間数。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

# 特別支援学校における自立活動の指導

- 小学部・中学部を設置する公立特別支援学校に対して、自立活動の評価方法の工夫について取り組んでいること、について聞いたもの。（複数回答）
- 「①学級や学年などの教員間での話し合い」、「⑧指導目標や指導内容の明確化」、「④個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」の順に、取り組んでいると回答した学校が多かった。



(n=544校)



# 自立活動における表形式化の方向性

## 構造化・表形式化に係る論点

- 自立活動は、心身の調和的発達の基盤を培うものであり、各教科の資質・能力の育成を支える役割を担っている。
- 自立活動は、子供一人一人の多様な実態に即した指導目標を設定し、内容の中から必要な項目を選定して指導内容を設定していくことから、現行学習指導要領においても、教科等のように育成を目指す資質・能力の柱ごとに目標・内容を示していない。また、教育課程上、特別の領域として、位置付けられている。
- 今回の構造化は、「主体的・対話的で深い学び」の実装を図るものであるが、上記の自立活動の特質を踏まえると、各教科等と全く同じように内容を「高次の資質・能力」を元に構造化して示すことは馴染みにくい。

一方

- 教師にとって分かりやすく、使いやすいを目指す上で、表形式で分かりやすくすることは重要なことである。
- 通級による指導や特別支援学級の教師、経験の浅い教師が読んでも端的に理解可能な記述とすることは重視すべき。

そこで

## 検討の方向性

各区分の概括的な意味内容を表すものとして、「**区分の観点**」(仮称)として表記することに加え、各項目の意味するものとして、「**項目の趣旨**」(仮称)も加え、**表形式で示す**ことで、教師にとって分かりやすく使いやすい示し方とすることができるのではないかと。

## 自立活動の内容の表形式化イメージ

新たに記載  
(イメージ)

内容	内容は、心身の調和的発達の基盤を培うための「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」及び「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」から構成され、区分、項目としてしめしている。自立活動の指導に当たっては個々の指導目標を達成するために必要な項目を以下から選定し、それらを相互に関連付け、具体的な指導内容を設定するものである。		
区分	区分の観点	項目	項目の趣旨
1 健康の保持	<b>新設(仮称)</b> 生命を維持し、日常生活を行うために必要な健康状態の維持・改善を身体的な側面を中心として図る観点から内容を示している。	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。	体温の調節、覚醒と睡眠など健康状態の維持・改善に必要な生活のリズムを身に付けること、食事や排泄などの生活習慣の形成、衣服の調節、室温の調節や換気、感染予防のための清潔の保持など健康な生活環境の形成を図ること。
		(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。	自分の病気の状態を理解し、その改善を図り、病気の進行の防止に必要な生活様式についての理解を深め、それに基づく生活の自己管理ができるようにすること。
		(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。	病気や事故等による神経、筋、骨、皮膚等の身体各部の状態を理解し、その部位を適切に保護したり、症状の進行を防止したりできるようにすること。
		(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。	自己の障害にどのような特性があるのかを理解し、それらが及ぼす学習上又は生活上の困難についての理解を深め、その状況に応じて、自己の行動や感情を調整したり、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしておくこと。
		(5) 健康状態の維持・改善に関すること。	障害のため、運動量が少なくなったり、体力が低下したりすることを防ぐために、日常生活における適切な健康の自己管理ができるようにすること。
2 心理的な安定	自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する意欲の向上を図り、自己のよさに気付く観点から内容を示している。	(1) 情緒の安定に関すること。	情緒の安定に関すること。』は、情緒の安定を図ることが困難な幼児児童生徒が、安定した情緒の下で生活できるようにすること。
		(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。	場所や場面の状況を理解して心理的抵抗を軽減したり、変化する状況を理解して適切に対応したりするなど、行動の仕方を身に付けること。
		(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。	自分の障害の状態を理解したり、受容したりして、主体的に障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図ること。
以下の区分、区分の観点、項目、項目の趣旨は、省略			
内容の取扱い	具体的な指導内容を設定する際の留意点等を示す。		

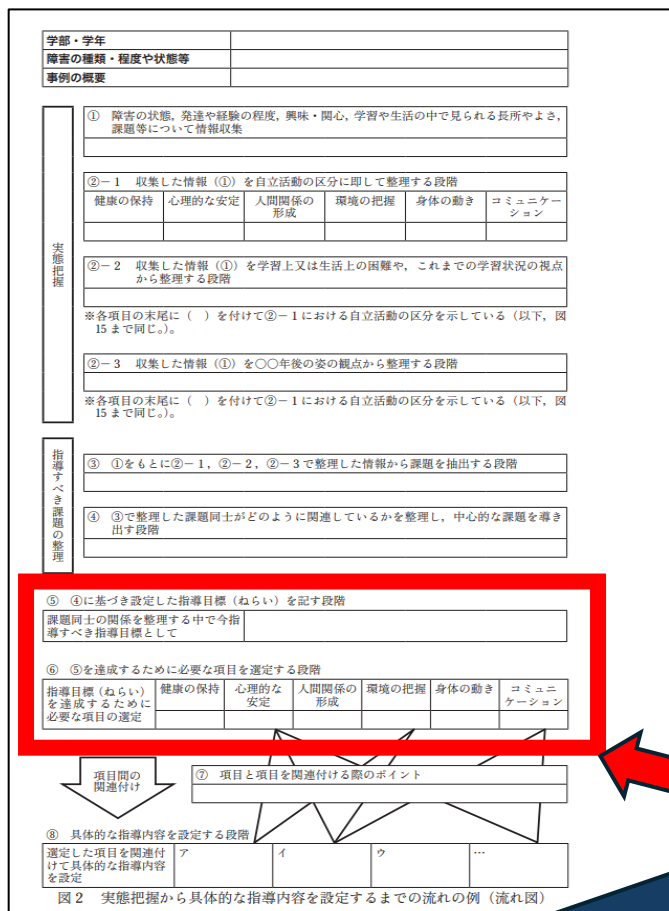
## 想定されるメリット

- 実態把握の観点として活用しやすくなる
- 適切な指導目標や指導内容が設定しやすくなる
- 体系的な理解につながり、障害名や特定の指導方法などに偏った指導になりにくい
- 項目同士を関連付けた指導内容を考えやすくなる

# 実態把握から具体的な指導内容（自立活動）を設定するまでの流れ（流れ図）

## 流れ図

「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」において、個々の幼児児童生徒の実態把握から具体的な自立活動の指導内容を設定するまでの流れの例を示した図。



個々の幼児児童生徒の実態把握から指導目標（ねらい）を設定したり、具体的な指導内容を設定したりするまでの過程を、下記の段階により図式化。

### 実態把握

- ① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集
- ②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に即して整理する段階
- ②-2 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階
- ②-3 収集した情報(①)を〇〇年後の姿の観点から整理する段階

### 指導すべき課題の整理

- ③ ①をもとに②-1、②-2、②-3で整理した情報から課題を抽出する段階
- ④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階

⑤ ④に基づき設定した指導目標(ねらい)を記す段階

⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント

⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

## 現行の課題

⑤から⑥に至る手続きとしての考え方や拠り所が、解説や流れ図に明確に示されておらず、どの項目を選定したらよいのかについて分かりにくい

# 指導目標の設定から指導目標の達成に必要な項目を選定に関する改善（イメージ）

## 改善の方向性

### 【考え方】

・指導目標を構成している要素は何かを整理・分析することで、27項目から選定しやすくする。

### 【拠り所】

・自立活動における表形式の活用により、指導する教師が選定しやすいようにする。

## 具体例（流れ図の④・⑤から⑥の考え方と拠り所）

### ④ 中心的な課題

知的障害を伴う肢体不自由のあるAさんは、もてる力で言葉で表現したり、物を操作したりしようとする意欲がある。一方で、脳性まひにより言語表出が不明瞭で相手に伝わりにくかったり、言葉の意味理解が不確かであったりする。また、不随意運動が生じることにより教材を注目したり、手を伸ばすなどして操作したりすることに困難がある。そのため、言語理解を基盤としたコミュニケーションに対する苦手意識、人と関わることにに対して受け身的になったり、運動・動作に対する成功体験の少なさなどにより学習上又は生活上の困難が生じている。

### ⑤ 指導目標

能動的に自分の思いを伝える力を高め、上肢を意図的に動かし、対象となる物を操作できるようにする。

### 整理・分析

### 指導目標を達成するために必要な要素

能動的に伝えるためには  
信頼関係を基盤とし、教師とのやりとりや働き掛けに応じること

自分の思いを伝えるためには  
言葉で表現する意欲、簡単な言語の理解すること

上肢を意図的に動かすためには  
動かそうとする腕や手指の感覚的な認識と理解

対象となる物を操作するためには  
上肢を動かすための安定した姿勢を保持すること

### 自立活動における表形式の活用

区分	区分の概念	項目	項目の本質
1 健康の保持	生命を維持し、日常生活を行うために必要な健康状態の維持・改善を身体的な側面を中心とした内容から内容を示している。	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。	体息の調節、睡眠・排便などの健康状態の維持・改善に必要な生活のリズムを身に付けること。食事や排泄などの生活習慣の形成、衣服の調節、季節の調節や寒気、暑気予防のための清潔な服装による健康な生活環境の形成を図ること。
		(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。	自分の病気の状態を理解し、その改善を図り、病気の進行の防止に必要な生活様式についての理解を深め、それに基づき生活の自己管理できるようにすること。
		(3) 身体各部の状態の理解と健康に関すること。	病気や事故等による神経、筋、骨、皮膚等の身体各部の状態を理解し、その部位を適切に保護したり、症状の進行を防止しやすくなること。
		(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。	(略)
		(5) 健康状態の維持・改善に関すること。	(略)
2 心理的な安定	自分の気持ちや情緒をコントロールして変化することや、適切に対応すること、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する意欲の向上を図り、自己のよきよき資力を最大限に活用すること。	(1) 情緒の安定に関すること。	情緒の安定に関すること。これは、情緒の安定を図ることが困難な幼児児童生徒が、安定した情緒の下で生活できることである。
		(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。	場所や場面の変化を理解して心理的負担を軽減し、変化が状況完全な理解・適応に必要となるなど、行動の仕方を変化させること。
		(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。	自分の健康状態を理解し、受け取り、主体的に障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図ること。

### 項目の選定

3 人間関係の形成  
(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること

6 コミュニケーション  
(2) 言語の受容と表出に関すること

4 環境の把握  
(1) 保有する感覚の活用に関すること

5 身体の動き  
(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること

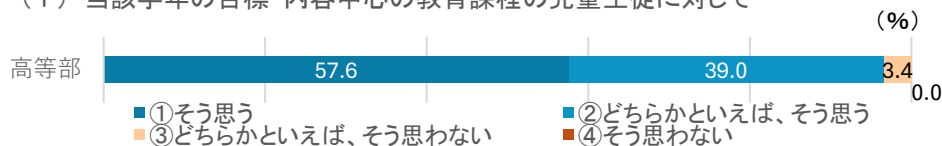
1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

# 特別支援学校高等部における進路指導・キャリア教育に関する取組状況

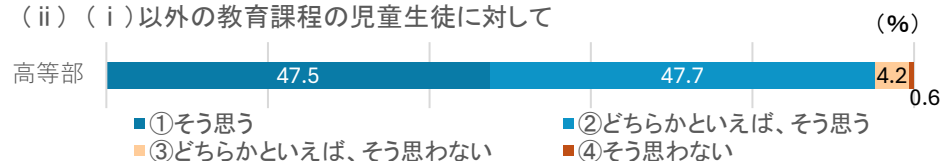
※ 高等部本科第3学年生徒を対象として、当てはまる項目を一つ選択することとし、必要に応じて関係する教職員に状況を確認し、校長の責任で回答いただいたもの。(n=975校)

- 貴校においては、第3学年生徒に対して、生徒が自己の在り方生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、組織的かつ計画的な進路指導を行うことができていると思いますか。

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して

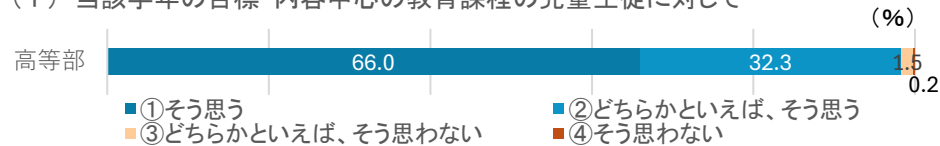


(ii) (i)以外の教育課程の児童生徒に対して

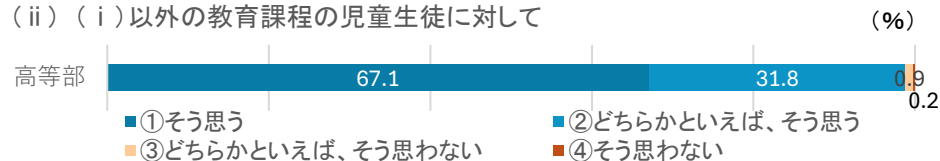


- 貴校においては、第3学年生徒に対して、進路指導に際して地域や福祉、労働等の関係機関と連携を十分にとることができていますか。

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して



(ii) (i)以外の教育課程の児童生徒に対して

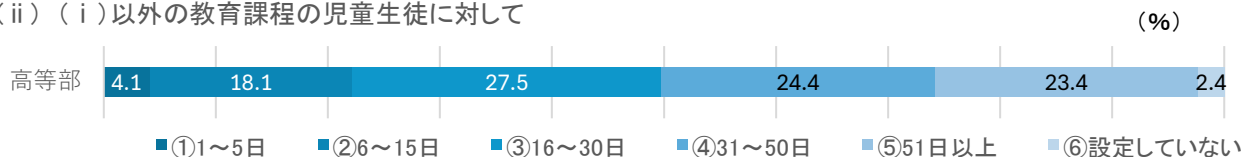


- 貴校においては、令和6年度第3学年生徒が参加する就業体験活動(産業現場における実習等)を、第1学年から第3学年までの3年間の合計で何日設定していますか。(生徒によって日数が異なる場合は平均的な日数を選択してください)。

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して



(ii) (i)以外の教育課程の児童生徒に対して



# 特別支援学校高等部学習指導要領の専門学科に関する規定の近年の推移

	昭和54年7月告示	平成元年10月告示	平成11年3月告示	平成21年3月告示	平成31年2月告示
視覚障害 の学科	第3款 調律 第4款 保健理療 第5款 理療(専攻科) 第6款 理学療法(専攻科)	第3款 調律 第4款 保健理療 第5款 理療(専攻科) 第6款 理学療法(専攻科)	第3款 調律 第4款 保健理療 第5款 理療(専攻科) 第6款 理学療法(専攻科)	第3款 保健理療 第4款 理療(専攻科) 第5款 理学療法(専攻科)	第3款 保健理療 第4款 理療(専攻科) 第5款 理学療法(専攻科)
聴覚障害 の学科	第7款 印刷 第8款 理容・美容 第9款 クリーニング 第10款 歯科技工(専攻科)	第7款 印刷 第8款 理容・美容 第9款 クリーニング 第10款 歯科技工(専攻科)	第7款 印刷 第8款 理容・美容 第9款 クリーニング 第10款 歯科技工(専攻科)	第6款 印刷 第7款 理容・美容 第8款 クリーニング 第9款 歯科技工(専攻科)	第6款 印刷 第7款 理容・美容 第8款 クリーニング 第9款 歯科技工(専攻科)
知的障害 の学科	—	家政 農業 工業	家政 農業 工業 流通・サービス	家政 農業 工業 流通・サービス 福祉	家政 農業 工業 流通・サービス 福祉

# 特別支援学校高等部の学科別在学者数（令和7年5月1日時点）

## <全障害種合計>

(人)

	本科	専攻科
計	66,576	808
普通科	54,964	226
専門学科	11,612	582

## <専門学科の内訳>

視覚障害の学科	本科	専攻科
計	59	496
理療科(専攻科のみ)	0	319
保健理療科	49	144
理学療法科(専攻科のみ)	0	14
家政科	0	0
音楽科	0	0
調律科	0	0
その他	10	19
聴覚障害の学科	本科	専攻科
計	342	70
農業科	0	0
園芸科	0	0
機械科	21	3
産業工芸科	104	13
デザイン科	37	4
印刷科	8	15
家政科	5	0
被服科	53	3
理容科	9	3
美容科	0	0
クリーニング科	2	0
歯科技工科(専攻科のみ)	0	0
美術科	2	0
セラミック科	0	0
材料技術科	5	0
その他	96	29

知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱者に対する教育を行う学科	本科	専攻科
計	11,211	16
農業	761	0
農業関係	343	0
園芸関係	163	0
生活科学関係	18	0
その他	237	0
工業	2,071	0
機械関係	173	0
インテリア関係	585	0
デザイン関係	27	0
印刷関係	24	0
セラミック関係	267	0
繊維関係	36	0
その他	959	0
商業	549	0
商業関係	126	0
情報処理関係	21	0
流通経済関係	383	0
その他	19	0
水産	0	0
家庭	991	0
家政関係	455	0
被服関係	130	0
食物関係	97	0
保育関係	0	0
その他	309	0
看護	0	0
情報	0	0
福祉	265	0
福祉関係	265	0
その他	6,574	16
その他	6,574	16

出典：文部科学省「令和7年度学校基本調査」

# 特別支援学校高等部（本科）卒業後の状況

(令和7年3月卒業者)

		卒業者	進学者							教育訓練機関等	就職者等		社会福祉施設等入所・通所者	その他
			大学(学部)	短期大学(本科)	大学・短期大学の通信教育部	大学・短期大学(別科)	高等学校(専攻科)	特別支援学校高等部(専攻科)	その内就職者					
計	(人数)	21,001	340	162	7	14	3	6	148	261	6,263	3,978	13,025	1,112
	(卒業者に占める割合)	—	1.6%	0.8%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	0.7%	1.2%	29.8%	18.9%	62.0%	5.3%
視覚障害	(人数)	201	74	37	0	0	1	1	35	14	31	26	64	18
	(卒業者に占める割合)	—	36.8%	18.4%	0.0%	0.0%	0.5%	0.5%	17.4%	7.0%	15.4%	12.9%	31.8%	9.0%
聴覚障害	(人数)	332	129	89	3	0	0	1	36	20	124	112	42	17
	(卒業者に占める割合)	—	38.9%	26.8%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%	10.8%	6.0%	37.3%	33.7%	12.7%	5.1%
知的障害	(人数)	18,696	88	4	1	2	0	4	77	191	5,985	3,755	11,438	994
	(卒業者に占める割合)	—	0.47%	0.02%	0.01%	0.01%	0.00%	0.02%	0.41%	1.0%	32.0%	20.1%	61.2%	5.3%
肢体不自由	(人数)	1,472	37	26	0	10	1	0	0	20	68	50	1,286	61
	(卒業者に占める割合)	—	2.5%	1.8%	0.0%	0.7%	0.1%	0.0%	0.0%	1.4%	4.6%	3.4%	87.4%	4.1%
病弱・身体虚弱	(人数)	300	12	6	3	2	1	0	0	16	55	35	195	22
	(卒業者に占める割合)	—	4.0%	2.0%	1.0%	0.7%	0.3%	0.0%	0.0%	5.3%	18.3%	11.7%	65.0%	7.3%

※四捨五入のため、各区分の比率の計は必ずしも100%にならない場合がある。

※「教育訓練機関等」は、専修学校（高等課程・一般課程）進学者や、公共職業能力開発施設等入学者。

※「その内就職者」とは、「就職者等」から雇用契約期間が一年に満たない者等を除いた就職者の内訳の数である。

※「社会福祉施設等入所・通所者」には、就労系障害福祉サービスの利用者を含む。

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

# 現行の各教科の指導計画の作成と内容の取扱いに係る配慮に関する規定

## (視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱)

### ※特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第2章第1節第1款

視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱
<p>(1) 的確な概念形成と言葉の活用</p> <p>児童が聴覚、触覚及び保有する視覚などを十分に活用して、具体的な事物・事象や動作と言葉を結び付けて、的確な概念の形成を図り、言葉を正しく理解し活用できるようにすること。</p>	<p>(1) 学習の基盤となる言語概念の形成と思考力の育成</p> <p>体験的な活動を通して、学習の基盤となる語句などについての的確な言語概念の形成を図り、児童の発達に応じた思考力の育成に努めること。</p>	<p>(1) 「思考力、判断力、表現力等」の育成</p> <p>体験的な活動を通して言語概念等の形成を的確に図り、児童の障害の状態や発達の段階に応じた思考力、判断力、表現力等の育成に努めること。</p>	<p>(1) 指導内容の精選等</p> <p>個々の児童の学習状況や病気の状態、授業時数の制約等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置くとともに、指導内容の連続性に配慮した工夫を行ったり、各教科等相互の関連を図ったりして、効果的な学習活動が展開できるようにすること。</p>
<p>(2) 点字等の読み書きの指導</p> <p>児童の視覚障害の状態等に応じて、点字又は普通の文字の読み書きを系統的に指導し、習熟させること。なお、点字を常用して学習する児童に対しても、漢字・漢語の理解を促すため、児童の発達の段階等に応じて適切な指導が行われるようにすること。</p>	<p>(2) 読書に親しみ書いて表現する態度の育成</p> <p>児童の言語発達の程度に応じて、主体的に読書に親しんだり、書いて表現したりする態度を養うよう工夫すること。</p>	<p>(2) 指導内容の設定等</p> <p>児童の身体の動きの状態や認知の特性、各教科の内容の習得状況等を考慮して、指導内容を適切に設定し、重点を置く事項に時間を多く配当するなど計画的に指導すること。</p>	<p>(2) 自立活動の時間における指導との関連</p> <p>健康状態の維持や管理、改善に関する内容の指導に当たっては、自己理解を深めながら学びに向かう力を高めるために、自立活動における指導との密接な関連を保ち、学習効果を一層高めるようにすること。</p>
<p>(3) 指導内容の精選等</p> <p>児童の視覚障害の状態等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項から着実に習得できるよう指導すること。</p>	<p>(3) 言葉等による意思の相互伝達</p> <p>児童の聴覚障害の状態等に応じて、音声、文字、手話、指文字等を適切に活用して、発表や児童同士の話し合いなどの学習活動を積極的に取り入れ、的確な意思の相互伝達が行われるよう指導方法を工夫すること。</p>	<p>(3) 姿勢や認知の特性に応じた指導の工夫</p> <p>児童の学習時の姿勢や認知の特性等に応じて、指導方法を工夫すること。</p>	<p>(3) 体験的な活動における指導方法の工夫</p> <p>体験的な活動を伴う内容の指導に当たっては、児童の病気の状態や学習環境に応じて、間接体験や疑似体験、仮想体験等を取り入れるなど、指導方法を工夫し、効果的な学習活動が展開できるようにすること。</p>
<p>(4) コンピュータ等の情報機器や教材等の活用</p> <p>視覚補助具やコンピュータ等の情報機器、触覚教材、拡大教材及び音声教材等各種教材の効果的な活用を通して、児童が容易に情報を収集・整理し、主体的な学習ができるようにするなど、児童の視覚障害の状態等を考慮した指導方法を工夫すること。</p>	<p>(4) 保有する聴覚の活用</p> <p>児童の聴覚障害の状態等に応じて、補聴器や人工内耳等の利用により、児童の保有する聴覚を最大限に活用し、効果的な学習活動が展開できるようにすること。</p>	<p>(4) 補助具や補助的手段、コンピュータ等の活用</p> <p>児童の身体の動きや意思の表出の状態等に応じて、適切な補助具や補助的手段を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。</p>	<p>(4) 補助用具や補助的手段、コンピュータ等の活用</p> <p>児童の身体活動の制限や認知の特性、学習環境等に応じて、教材・教具や入力支援機器等の補助用具を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。</p>
<p>(5) 見通しをもった学習活動の展開</p> <p>児童が場の状況や活動の過程等を的確に把握できるように配慮することで、空間や時間の概念を養い、見通しをもって意欲的な学習活動を展開できるようにすること。</p>	<p>(5) 指導内容の精選等</p> <p>児童の言語概念や読み書きの力などに応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置くなど指導を工夫すること。</p>	<p>(5) 自立活動の時間における指導との関連</p> <p>各教科の指導に当たっては、特に自立活動の時間における指導との密接な関連を保ち、学習効果を一層高めるようにすること。</p>	<p>(5) 負担過重とならない学習活動</p> <p>児童の病気の状態等を考慮し、学習活動が負担過重となる又は必要以上に制限することがないようにすること。</p>
	<p>(6) 教材・教具やコンピュータ等の活用</p> <p>視覚的に情報を獲得しやすい教材・教具やその活用方法等を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。</p>		<p>(6) 病状の変化に応じた指導上の配慮</p> <p>病気のため、姿勢の保持や長時間の学習活動が困難な児童については、姿勢の変換や適切な休養の確保などに留意すること。</p>

# 小・中・高等学校における障害種ごとの教育活動全般にわたる配慮事項のイメージ（たたき台）

## 1. 共通的な配慮事項のイメージ

- 個々の障害の状態や特性等に応じた学び方を踏まえ、デジタル学習基盤（入出力支援装置を含む）を効果的に活用し、障害のある児童生徒一人一人の学びの充実を図ること。
- 児童生徒の障害の状態や特性等について、周囲の理解を進め、児童生徒が互いを認め合い、支え合う人間関係に基づいて学習できるようにすること。その際、教師の理解の在り方や指導の姿勢が児童生徒に与える影響に留意すること。
- 障害のある児童生徒が十分に学習できるよう、個々の障害の状態や特性等に応じた学習環境を設定・調整すること。その際、発達の段階等を考慮し、自己の状態の理解を促しながら、主体的に学習環境を整えられるように配慮すること。

## 2. 知的障害者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

- 言語でのコミュニケーションが可能であっても、言葉の正確な意味理解が十分ではない場合もあることから、具体的な操作や行動を通して、児童生徒の理解の状況を把握するとともに、教師の言語化によって意味付けたり価値付けたりすることで、学習の定着を図るようにすること。
- 児童生徒が、状況や説明を的確に理解するための手段としてのみならず、試行錯誤しながら物事を思考、判断、表現するための手段としてもデジタル学習基盤を有効に活用し、学習の効果を高められるよう配慮すること。
- 指導の形態に関わらず、具体的に設定した指導内容のもと、児童生徒の発達と生活年齢の両側面を考慮し、生活に結び付いた具体的な活動を中心に据えた学習環境で学習できるようにすること。

## 3. 肢体不自由者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

- 肢体不自由に伴う上肢・下肢の運動・動作の個々の困難さを踏まえ、学習活動に適した姿勢を調整するとともに、書いたり、読んだりするために必要な最適な補助具や補助的手段を用いて困難さの軽減が図られるようにすること。
- 対象物を捉えたり、見え方の特性等による困難さを踏まえ、文字の大きさやフォント、図表などを見やすく調整するなど、デジタル学習基盤を活用し、学習の効果を高められるようにすること。
- 健康管理や学校生活全般における様々な困難さについて、児童生徒と事前に確認し、自分で対応すること、教師等に支援を求めて対応することなどについて検討し、主体的な学校生活となるようにすること。

## 4. 病弱者及び身体虚弱者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

- 児童生徒の病気の状態等を考慮し、学習活動が負担過重となる又は必要以上に制限することがないようにすること。
- 柔軟な対応が求められる場面や新しい活動場面において、行動の調整が難しい場合もあることから、安心できる環境のもと、意思を表出しやすい手段等を児童生徒が主体的に選択できるようにすること。
- 病気の状態等により、登校して授業を受けることができず、学習の空白や不安感が生じる場合もあることから、遠隔教育を実施するなど、学びの継続や心理的安定が図られるようにすること。

## 小・中・高等学校における障害種ごとの教育活動全般にわたる配慮事項のイメージ（たたき台）

### 5. 弱視者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

- 視覚による情報収集に困難が生じることを踏まえ、視覚補助具やデジタル学習基盤、触覚教材、拡大教材及び音声教材等各種教材の効果的な活用を通して、見え方を考慮した指導方法を工夫するとともに、文字等の読み取りに要する時間の確保に留意すること。
- 事物・事象を限られた情報や経験の範囲で曖昧に理解する場合があるため、触覚等も併用する能動的な学習活動を行いながら、言葉を正しく理解し、事物・事象を的確にとらえられるよう配慮するとともに、児童生徒が自らの言葉で説明したり、書き表したりする機会を設け、その理解状況を確認すること。
- 視覚情報が不足するために、環境の把握や状況判断に困難が生じることを踏まえ、場の状況や活動の過程等を的確に把握できるように配慮することで、見通しをもって意欲的・主体的に活動できるようにすること。

### 6. 難聴者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

- 話者の話し方や周囲の騒音によって音声の聴取が困難になることを踏まえ、話し方を工夫するとともに、補聴器や人工内耳に加えて補聴援助機器を活用したり、手話、指文字等を活用したり、デジタル学習基盤等を用いて文字を提示したりすることにより、指導内容が確実に伝わるようにすること。
- 音声の聴取や読字が可能であっても言葉の正確な意味理解が十分でない場合があることを踏まえ、児童生徒が自らの言葉で説明したり、文脈や生活経験から推論したりする活動を設けて、その理解状況を確認すること。
- 相手の言動や目の前の出来事について、断片的な理解に留まる場合があることを踏まえ、経緯を順序立てて振り返ったり、背景を確認したりして、他者の意図や事象の全体像、事象相互の関係性を捉えられるようにすること。

### 7. 言語障害者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

- 話すことに対する不安等が生じ得ることを踏まえ、児童生徒の表出を共感的に受け止めるとともに、発話の明瞭性や流暢性のみならず、その内容や意図を重視し、相互理解を大切にしながら安心して話すことができる環境を整えること。
- 表出場面における成就感が学習意欲や自尊感情に影響することを踏まえ、音読や発表等の活動では、斉読等の複数名での実施やデジタル学習基盤を活用した表現などの工夫を行い、自信をもって学習に参加できるようにすること。
- 言語機能の基礎的事項の発達の遅れにより、語彙や文の理解、表出に困難が見られることを踏まえ、児童生徒の具体的な経験や興味・関心のある題材と結び付けた言語活動を設けるとともに、視覚的な手掛かりや具体物を活用するなどの明示的な指導を通して語彙等の習得と活用を促すこと。

### 8. 自閉症者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

- 児童生徒の認知の特性を把握し、視覚的に情報を処理することが得意な場合には、口頭指示だけでなく、絵カードや文字カード、写真などの視覚支援の手立てを講じるなどして、児童生徒の理解を促し、見通しをもって学習にのぞめるようにすること。
- シンボルや文字盤、コミュニケーションアプリなどを有効に活用することで、児童生徒のコミュニケーションの困難さを補い、意思の的確な相互伝達が行われるよう指導方法を工夫すること。
- 聴覚過敏などの児童生徒の感覚の特性を把握し、苦手な感覚刺激を避けることができるように環境を調整することで、心理的に安定した状態で学校生活を送ることができるようにすること。

## 小・中・高等学校における障害種ごとの教育活動全般にわたる配慮事項のイメージ（たたき台）

### 9. 情緒障害者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

- 言語表出にこだわらず、身振りやうなずきなどによって意思を表すことができる場面を用意することで、児童生徒が自分から意思を表出したり、非言語的コミュニケーションを図ったりできるようにすること。
- 場所や場面の变化によって心理的に圧迫を受け、緊張が高まることで、適切な言動や意図したことができなくなってしまう場合があることから、事前の予告や見通しをもてる手立てを講じることで、緊張や不安を緩和できるようにすること。
- 心理面での不安定さから学習の積み上げが難しかったり、治療等により学習の空白が生じたりする場合もあることから、理解の状況を考慮した上で基礎的・基本的な内容を確実に習得できるようにするなど、学習内容の定着が図られるようにすること。

### 10. 学習障害者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

- 音のまとまりを捉えたり、文字を読んだり書いたりすることの困難さを踏まえ、文字だけに頼らず、音声読み上げや音声入力などのアクセシビリティ機能を活用して、言語理解や表現を支えるようにすること。
- 情報を一時的に保持しながら処理したり、作業を一定の速さで進めたりすることの困難さを踏まえ、困ったときに戻って確認できるように、カメラや画面分割、再生速度調整等のアクセシビリティ機能を活用し、学習内容へのアクセスや表現の機会を保障すること。
- 努力と結果の乖離や、学習の見通しが立ちにくいこと等を背景とした学習参加の困難さを踏まえ、安心して取り組めるように、スモールステップによる課題設定や活動の流れや到達点の視覚化、活動時間の弾力的な運用を行うなどして学習環境を整え、自己肯定感を高められるようにすること。

### 11. 注意欠陥多動性障害者に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

- 一時的に理解はできるが、記憶の保持や注意の持続に困難さがあることを踏まえ、本人が自分の状況を理解しようとしている姿勢や努力を認めつつ、デジタル学習基盤を活用した教材教具の工夫により、内容理解を支え、安心して課題に取り組めるようにすること。
- これまでの学習経験から、課題への不安や自信の低下を抱きやすいといった困難さを踏まえ、学習への見通しが明らかになるよう、スモールステップによる課題設定等の工夫により、自信を回復し、安心して課題に取り組めるようにすること。
- 周囲の騒がしさや刺激の多い環境により注意の維持が難しいといった特性による困難さを踏まえ、環境との関係を前提として、落ち着きのある環境設定と話し手を意識した自発的な行動が生じるような具体的な言葉かけにより、安定して話を聞く経験を重ね、自己肯定感の向上を図ること。

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、自尊感情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可能性が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ようにす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ことを要因となり、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、マスの大きい用紙の使用、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、活動を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。

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

# 「交流及び共同学習」について

## 障害者基本法（昭和45年法律第84号）

第16条第3項 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。

## 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領

### 第1章第6節 学校運営上の留意事項

#### 2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

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

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

## 小学校学習指導要領

### 第1章第5 学校運営上の留意事項

#### 2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

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

## 交流及び共同学習ガイド（平成31年3月文部科学省）より

- ◆ 交流及び共同学習は**障害のある子供と障害のない子供が一緒に参加**する活動であって、以下の両面を分かちがたいものとして捉え、推進していくことが必要
  - ・ 相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことも目的とする**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**
- ◆ 実施に当たっては、それぞれの子供が、**授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感**をもちながら、**充実した時間**を過ごしていることが重要。

### 【事例1】音楽の演奏等を通じた交流及び共同学習

○小学校5年生と特別支援学校（知的障害）

○総合的な学習（5時間）

○5年生の総合的な学習の時間で、**規範意識・命の尊重・ちがいの尊重と認め合いの学習**を行う中で、音楽の演奏等を通じた交流及び共同学習を実施



### 【事例2】大玉転がし等を通じた交流及び共同学習

○中学校1～3年生と特別支援学校（知的障害）

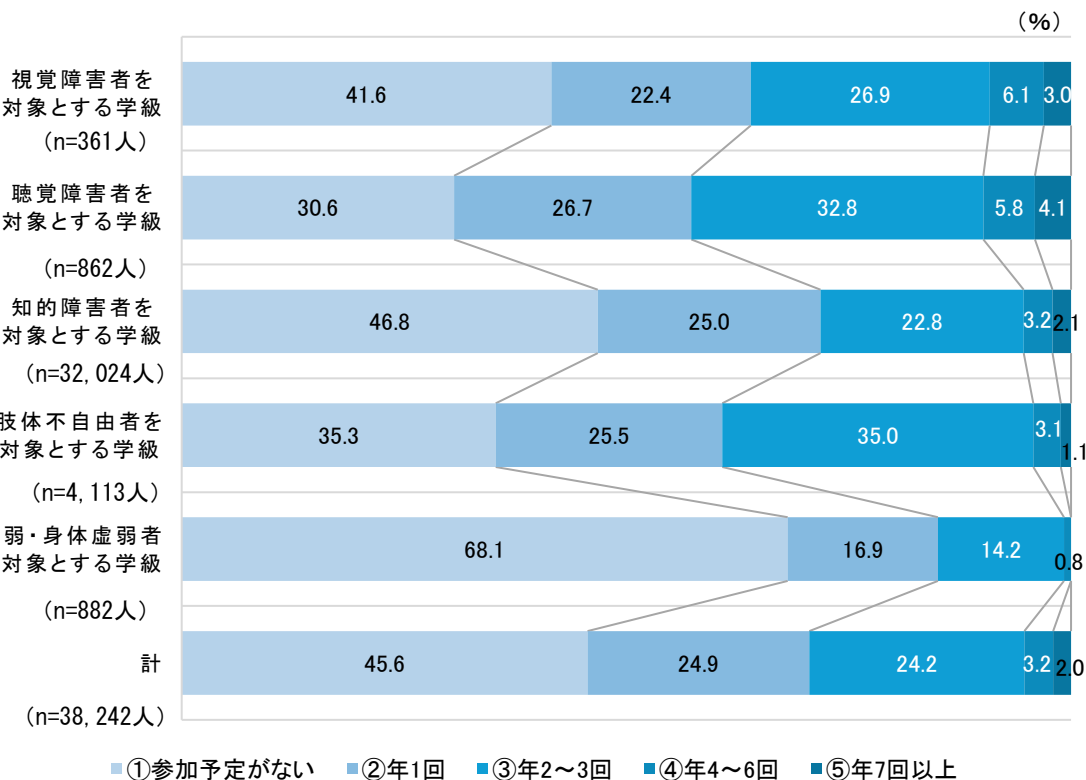
○総合的な学習（4～6時間）

○特別支援学校の生徒とスポーツを共に行うことで、**障害のある生徒の立場で物事を考えること**を学び、**障害者への理解**を深める

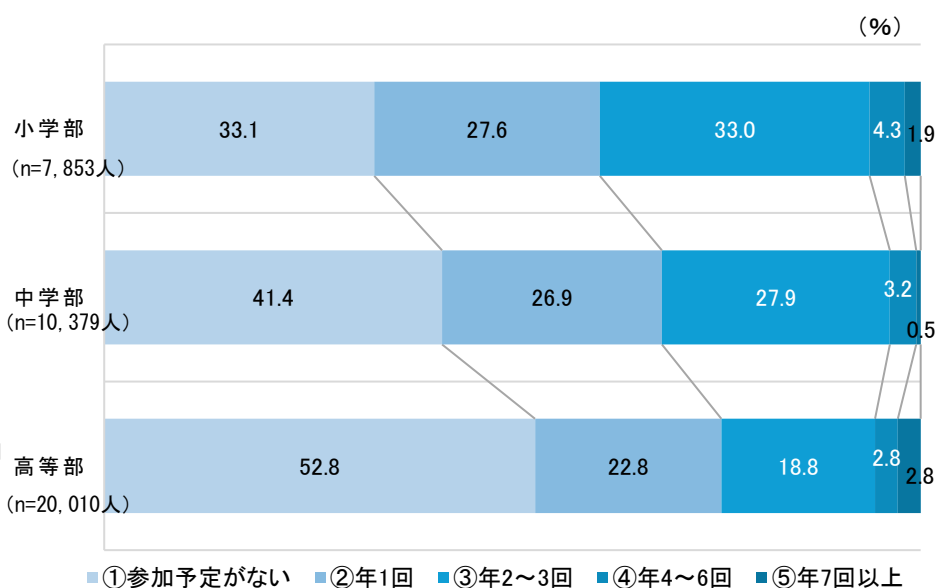


# 《特別支援学校》 交流及び共同学習（学校間交流）の実施状況

## ＜障害種別 小・中・高等部合計＞



## ＜学部別合計＞



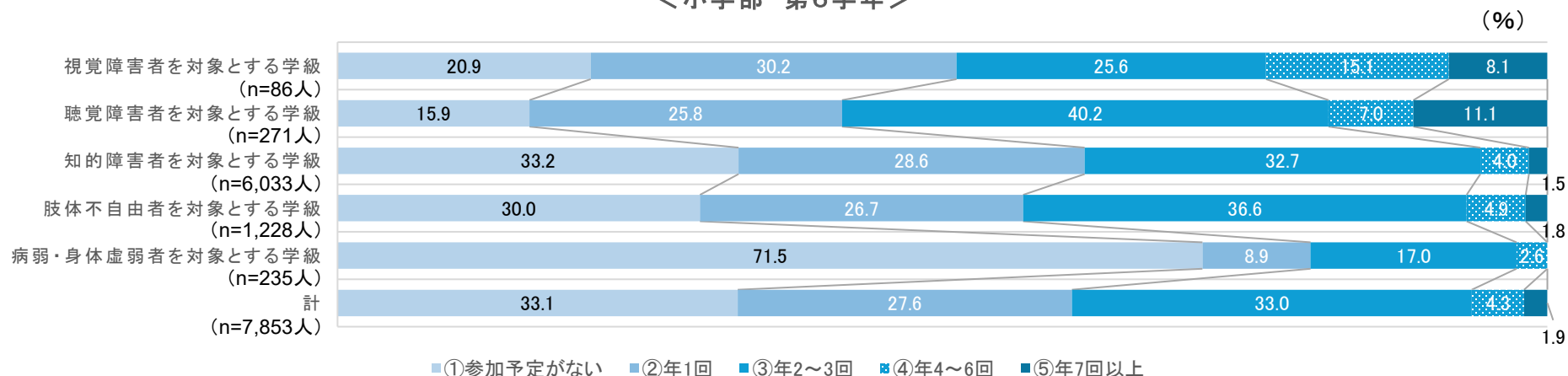
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

令和6年5月1日時点で在籍している小学部第6学年児童、中学部第3学年生徒、高等部第3学年生徒について、令和6年度の1年間に参加を予定している学校間交流（障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習のうち、特別支援学校と小・中・高等学校が学校間で連携して行うもの）の回数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

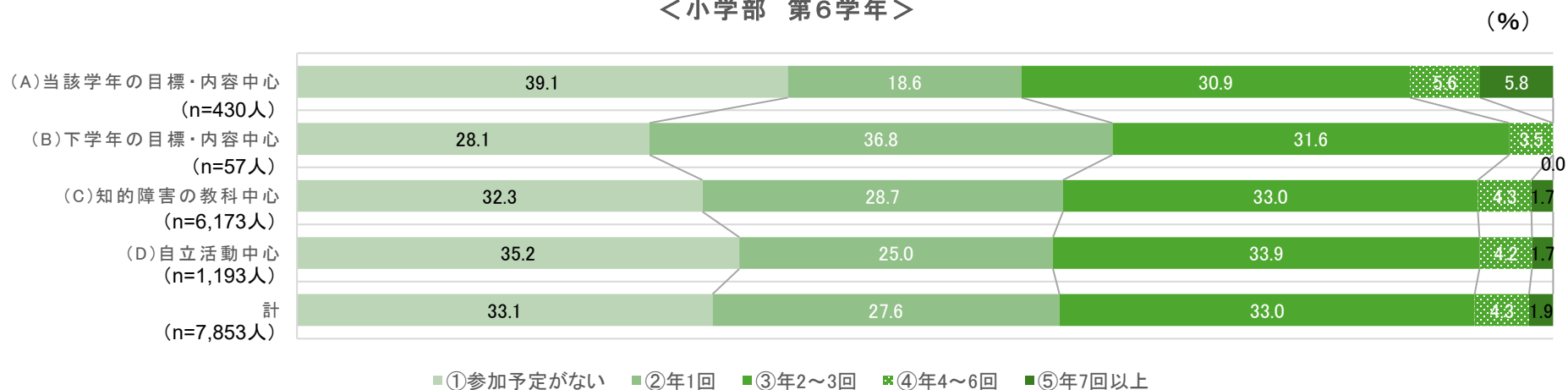
# <小学部> 交流及び共同学習 学校間交流の実施状況

- 「参加予定がない」及び「年1回」の児童の割合が、視覚障害者を対象とする学級では約5割、聴覚障害者を対象とする学級では約4割、知的障害者、肢体不自由者を対象とする学級では約6割、病弱・身体虚弱者を対象とする学級では約8割となっている。
- 学級が対象とする障害種別の結果に比較して、教育課程の内容別では結果に大きな差が見られない。

<小学部 第6学年>



<小学部 第6学年>

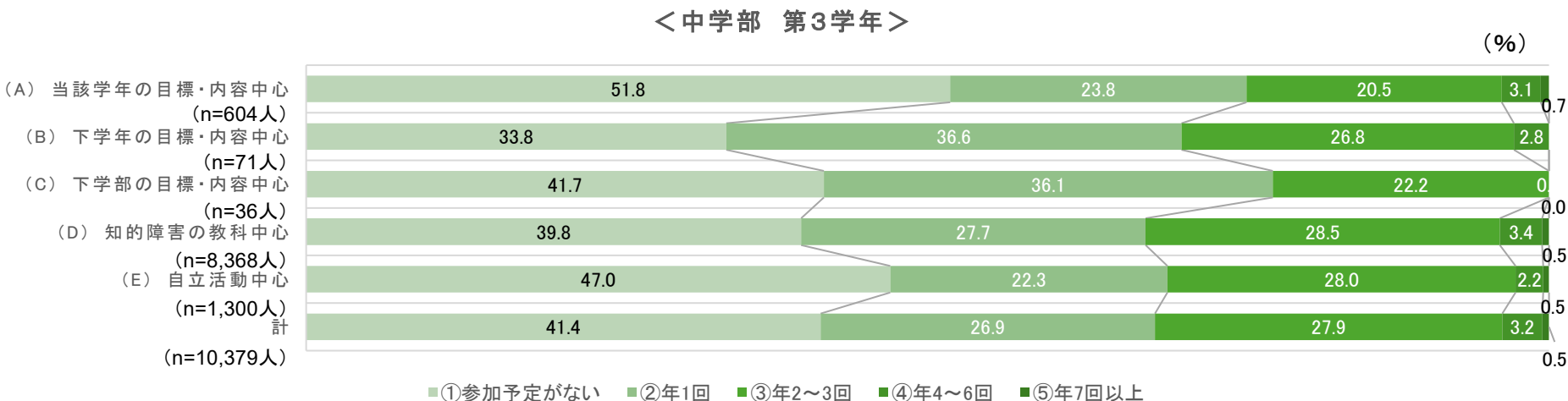
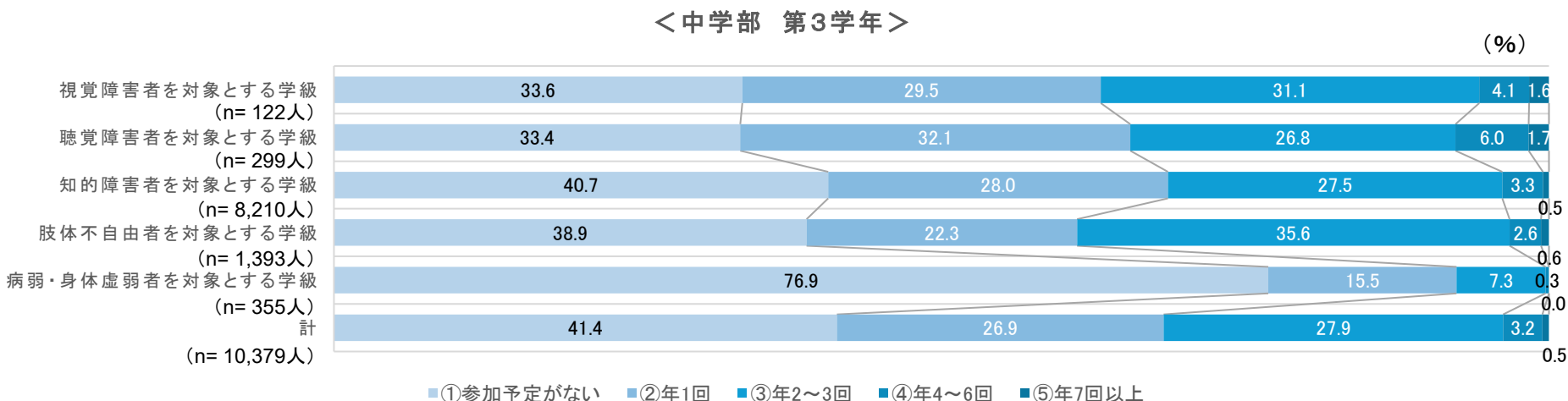


※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

※ 令和6年度の1年間に参加を予定している学校間交流(障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習のうち、特別支援学校と小・中・高等学校が学校間で連携して行うもの)の回数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

# < 中学部 > 交流及び共同学習 学校間交流の実施状況

- 「参加予定がない」及び「年1回」の生徒の割合が、視覚障害者を対象とする学級では約6～7割、病弱・身体虚弱者を対象とする学級では約9割となっている。
- いずれの障害種においても、「参加予定がない」生徒の割合が小学部に比較して増加している。
- 「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の生徒の場合は「参加予定がない」が半数以上となっている。



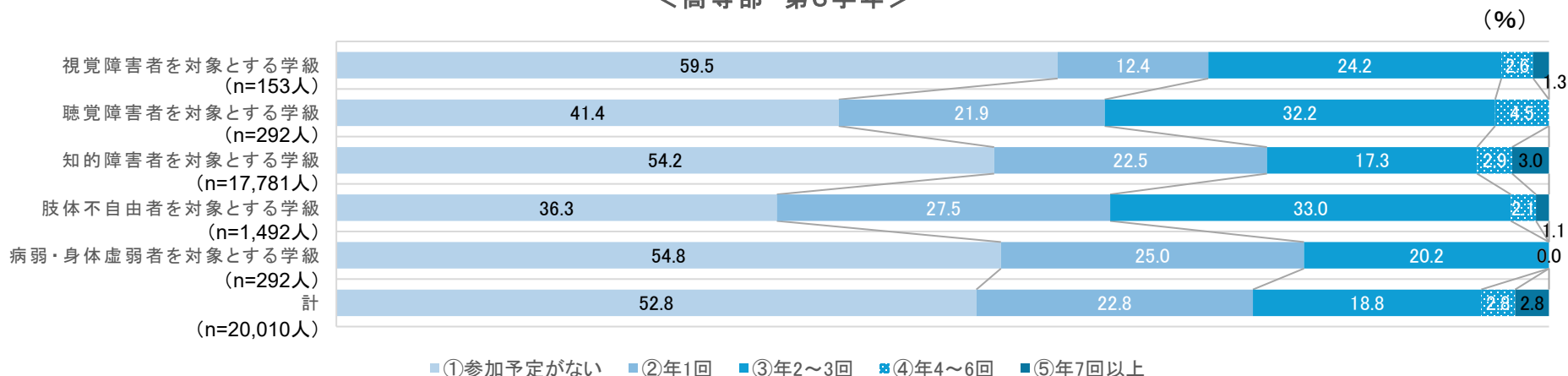
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

※ 令和6年度の1年間に参加を予定している学校間交流(障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習のうち、特別支援学校と小・中・高等学校が学校間で連携して行うもの)の回数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

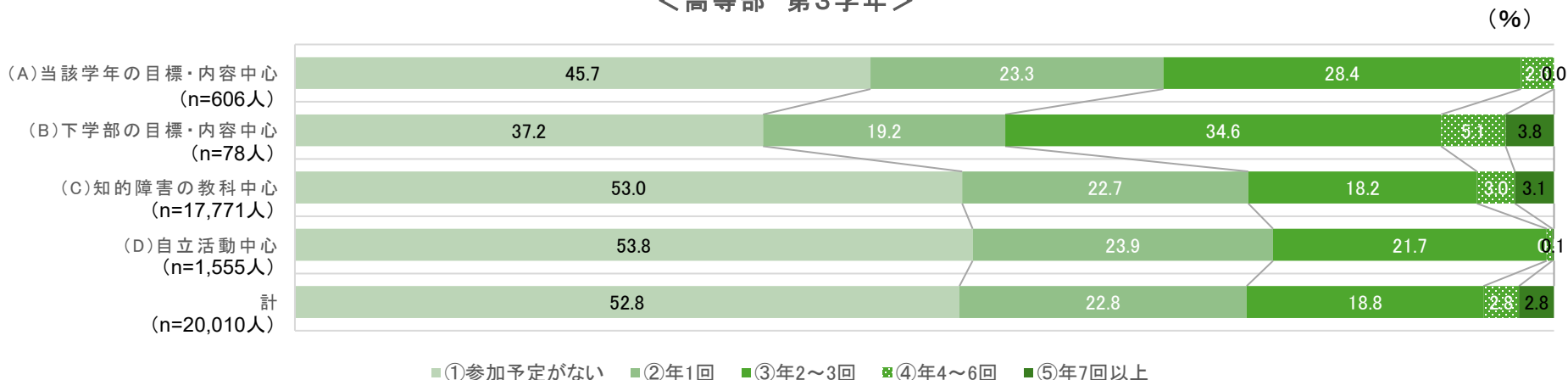
# <高等部> 交流及び共同学習 学校間交流の実施状況

- 「参加予定がない」及び「年1回」の生徒の割合が、視覚障害者を対象とする学級では約7割、聴覚障害者を対象とする学級では約6割、知的障害者を対象とする学級では約8割となっている。
- 視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者を対象とする学級では、「参加予定がない」生徒の割合が中学部に比較してさらに増加しており、全体の結果として「参加予定がない」が半数以上となっている。

<高等部 第3学年>



<高等部 第3学年>



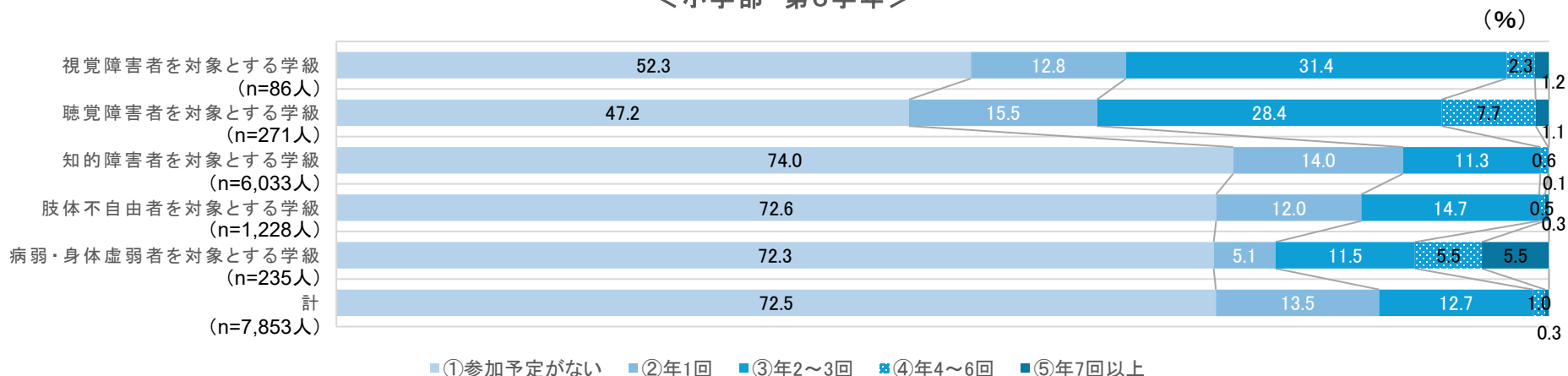
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

※ 令和6年度の1年間に参加を予定している学校間交流(障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習のうち、特別支援学校と小・中・高等学校が学校間で連携して行うもの)の回数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

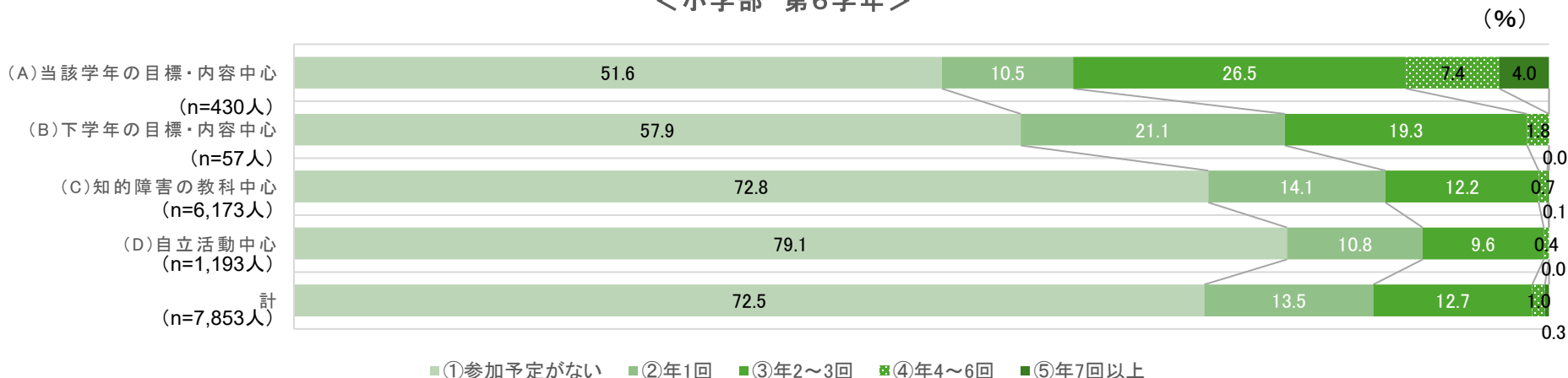
# <小学部> 交流及び共同学習 居住地校交流の実施状況

- 視覚障害者を対象とする学級では、約半数が年1回以上、居住地校交流に参加している。
- 知的障害者、肢体不自由者、病弱・身体虚弱者を対象とする学級では、「参加予定がない」児童が約7割となっている。
- 教育課程の内容別では、「当該学年の目標・内容中心」、「下学年の目標・内容中心」、「知的障害の教科中心」、「自立活動中心」の順に、年1回以上参加している児童の割合が多い。

<小学部 第6学年>



<小学部 第6学年>



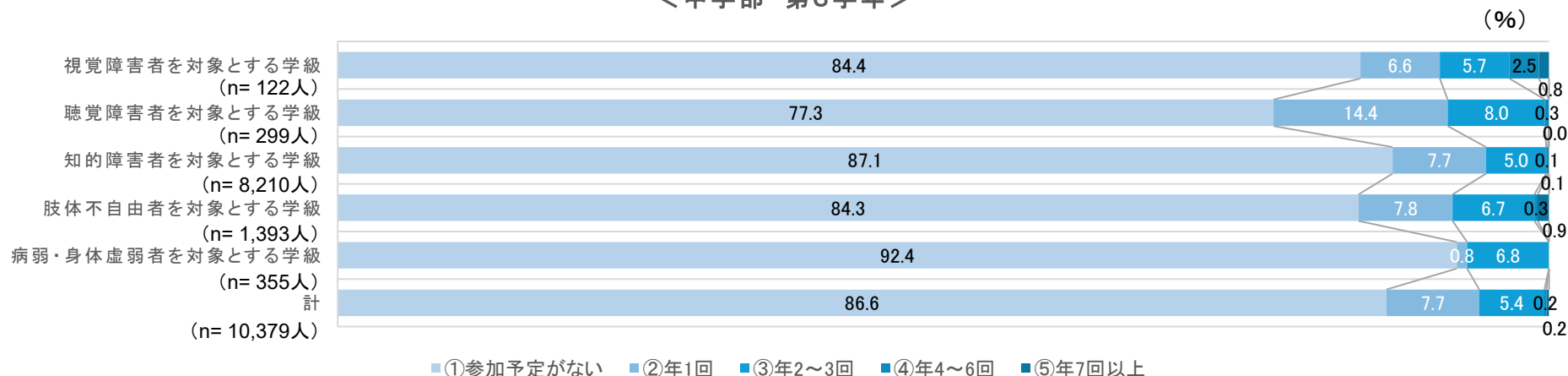
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

※ 令和6年度の1年間に参加を予定している居住地校交流(障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習のうち、学校間交流ではなく、児童が居住する地域の小・中・高等学校の学級が児童生徒を受け入れて行うもの)の回数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

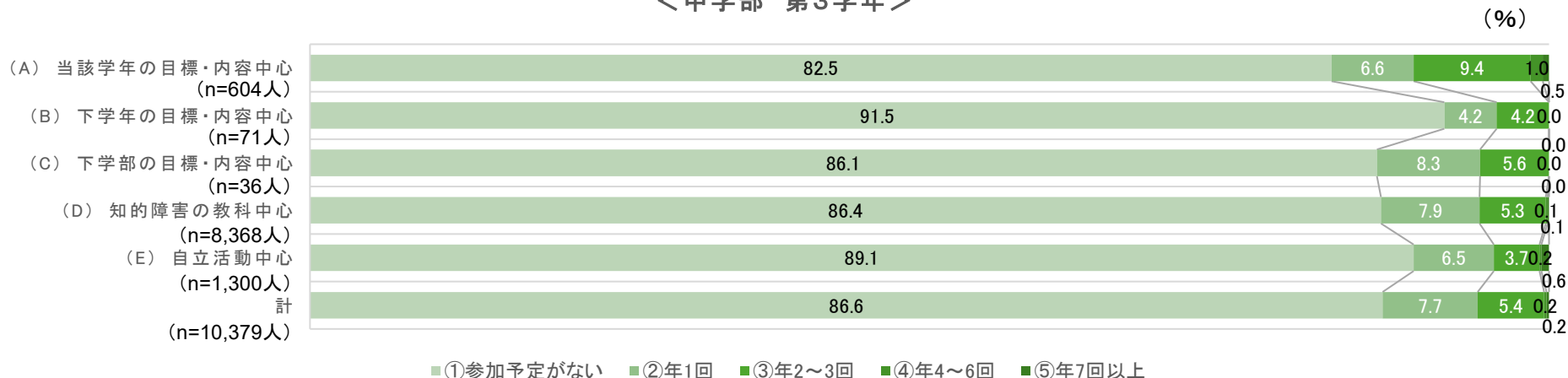
# < 中学部 > 交流及び共同学習 居住地校交流の実施状況

- いずれの障害種の学級においても、「参加予定がない」生徒の割合が8～9割となっており、小学部に比較して「参加予定がない」割合が増加している。
- 教育課程の内容別でも、いずれの教育課程においても、「参加予定がない」生徒の割合が8～9割となっている。

< 中学部 第3学年 >



< 中学部 第3学年 >



※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

※ 令和6年度の1年間に参加を予定している居住地校交流(障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習のうち、学校間交流ではなく、児童が居住する地域の小・中・高等学校の学級が児童生徒を受け入れて行うもの)の回数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

# <小学部・中学部> 交流及び共同学習（3） 居住地の学校における副次的な籍の状況

- 小学部・中学部とも、いずれの障害種の学級においても、「副次的な籍がある」児童生徒の割合が1～2割となっている。
- 中学部では小学部に比較して「副次的な籍がある」生徒の割合が微減している。

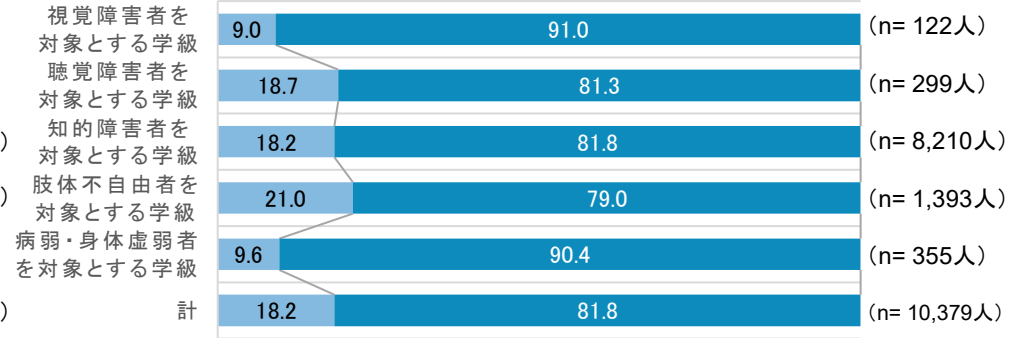
<小学部 第6学年>

(%)



■①副次的な籍がある ■②副次的な籍はない

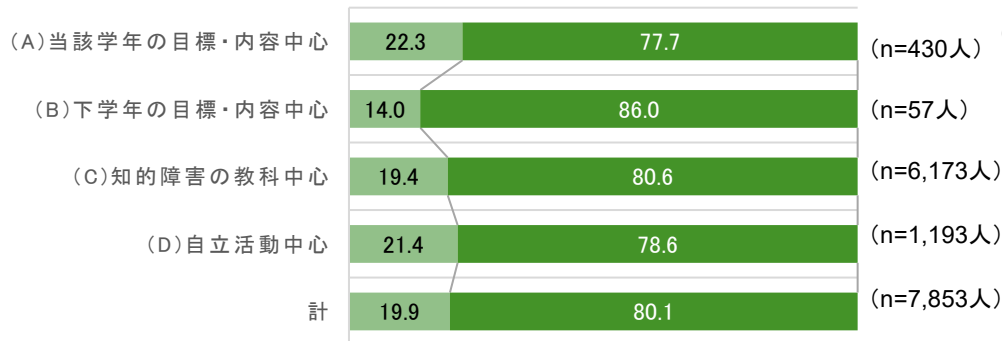
<中学部 第3学年>



■①副次的な籍がある ■②副次的な籍はない

<小学部 第6学年>

(%)



■①副次的な籍がある ■②副次的な籍はない

<中学部 第3学年>

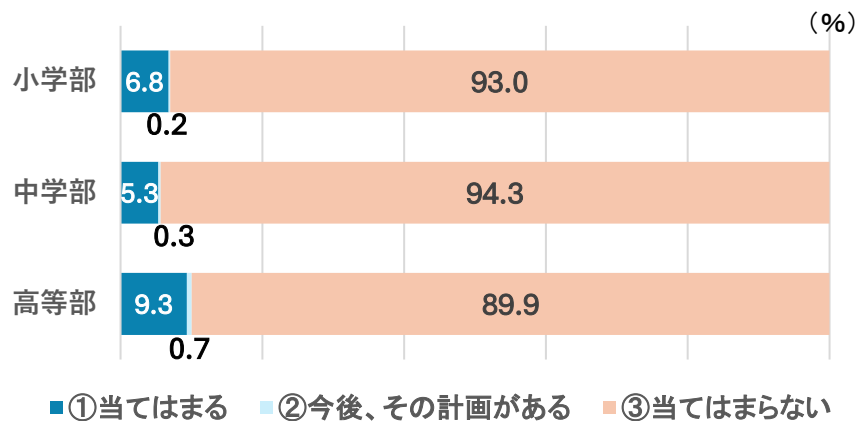


■①副次的な籍がある ■②副次的な籍はない

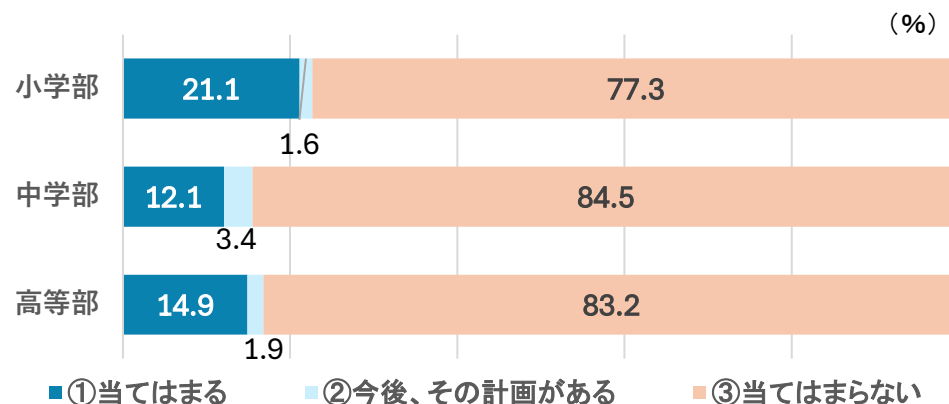
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ  
 ※ 令和6年5月1日時点で、児童生徒が居住する地域の小学校・中学校等に副次的な籍がある人数。

# 交流及び共同学習 交流及び共同学習の充実に向けた学校間の連携体制

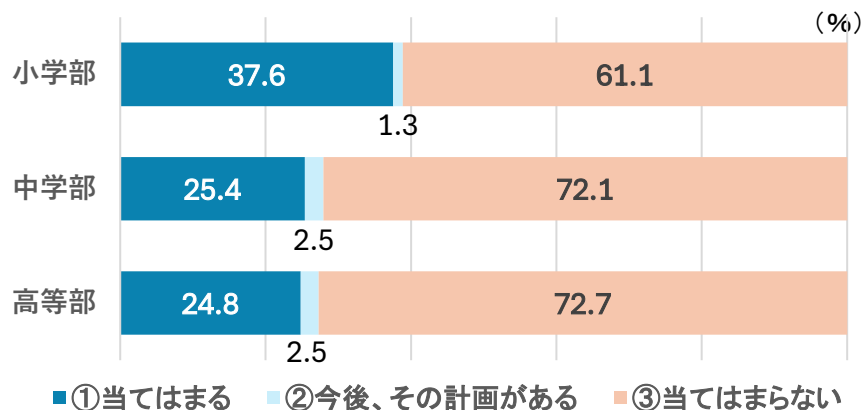
(i) 同じ敷地内に設置されている小・中・高等学校等と共有スペースを設けているなど、障害のない幼児児童生徒との日常的な交流が可能な物理的環境がある。



(ii) 近隣(同じ敷地内の場合も含む)の小・中・高等学校等のいずれかと学校間の連携体制を構築しており、単発の行事等(\*年1回、学期に1回など)にとどまらず、双方の教育課程に位置付け、年間を通して計画的・継続的に交流及び共同学習を実施している(\*月に1回以上を想定)。

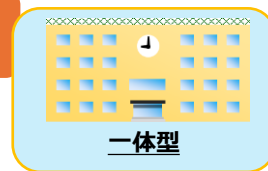


(iii) 近隣(同じ敷地内の場合も含む)の小・中・高等学校等のいずれかと学校間の連携体制を構築しており、交流及び共同学習の充実に向けて、両校の教職員が参加する会議や打合せ等を定期的実施している。



# 交流及び共同学習の取組事例（インクルーシブな学校運営モデル事業）

名古屋市立若宮高等特別支援学校（知的障害）・名古屋市立若宮商業高等学校



## 特定の学年・教科の全授業を合同で実施

- 一過性で一時的な交流ではなく、両校の教育課程を踏まえた**日常的な交流及び共同学習の実現**を目指し、**美術科と保健体育科において、長期的・継続的な交流及び共同学習を実施。**
- 美術科においては、年間を通じて、1年生の全授業を合同で実施。**生徒同士の関わり合いの機会を重視し、各テーブルに特別支援学校生徒1名・商業高等学校生徒4名を配置するとともに、共同制作の題材を増やして授業を実施。
- 保健体育科においては、2年生の1学期の全授業を合同で実施。**両校の生徒がそれぞれの強みを生かせるよう、バドミントン、ソフトボール、テニス、卓球・モルックの4グループの中から生徒各自が種目を選択し、グループ別で授業を実施。
- 各授業の実施に当たっては、**特別支援学校における指導方法を参考にして、視覚情報を常に提示したり、留意点を細かな要素に分けて示したりするなど、誰もが参加しやすい授業づくりに取り組んでおり、長期的・継続的な交流及び共同学習を通じて、両校の生徒が互いの存在を特別視せず、自然に関わり合う姿が見られるようになっている。**

美術科の授業



美術科で制作した共同作品



保健体育科のバドミントン



# 交流及び共同学習の取組事例（インクルーシブな学校運営モデル事業）

京都府立舞鶴支援学校（知的障害・肢体不自由）・京都府立聾学校舞鶴分校（聴覚障害）

- ・舞鶴市立池内小学校・舞鶴市立高野小学校・舞鶴市立中筋小学校
- ・舞鶴市立城南中学校



## 各校の教員による一体的な授業づくりの実施

- ・教育課程や教科等の目標・内容に基づき、**地域の小中学校と特別支援学校の教員がチームとして一体的に子供の資質・能力を育成**することを通して、地域全体の特別支援教育の充実につながる授業を目指して、**継続的・計画的な交流及び共同学習を計画・実施**。
- ・具体的には、**Web会議ツールを活用し、各校の教員が対面またはオンラインにて柔軟かつ日常的に連携**。交流及び共同学習の検討に当たっては、**単元の目標・単元の計画・授業の計画・実施後の振り返り等を記載する共通様式『つながるシート』を導入**し、Web会議ツールも活用しながら、授業づくりを共同で実施。
- ・交流及び共同学習の実施については、**双方の教員がT1・T2となり指導を実施**するとともに、**双方の教員が共に授業の成果・改善点を評価し、授業改善につなげている**。
- ・交流及び共同学習は、**小学1年～中学1年までの幅広い学年において、国語、社会、理科、生活、体育、図画工作などの教科で実施**。子供たちは継続的な交流を重ねることで、**支援する・されるという関係性ではなく、対等な関係性を構築**することができ、「次はいつ会えるの?」「もっと一緒に勉強したい」と、**共に学ぶことを期待する姿が見られている**。



対面やオンラインで授業の詳細を共同で設計（単元として考える）



双方の教員がT1/T2になり、柔軟に指導を実施



双方の評価や子どもの声をもとに今後の展開に生かす

# 交流及び共同学習の取組事例（インクルーシブな学校運営モデル事業）

兵庫県立阪神特別支援学校分教室（知的障害）・兵庫県立武庫荘総合高等学校



## 両校の特色や地域リソースを生かした交流及び共同学習を年間を通じて実施

- 両校の1年生を対象に、特別支援学校の「総合的な探究の時間」と高等学校の「産業社会と人間」による交流及び共同学習を実施。自己理解や将来の進路実現に向け、各界の業界人を招聘して講演を聴いたり、地元企業へのインタビューを行ったりするなどの活動を実施。
- 両校の2年生を対象に、「総合的な探究の時間」において、両校の生徒を混合班で編成した少人数の「ゼミ」形式で交流及び共同学習を実施し、地域の課題解決や、現代社会の課題に関する探究活動に取り組んだ。この中で、近隣地域の住民と交流を重ねながら地域への参画・貢献について考え、特別支援学校の生徒が取り組んでいる技能検定（喫茶サービス）に係る内容を踏まえて地域交流の場に両校で共同出店したり、地域行事の手伝いを共同実施したりするなど、地域と関わりながら学び合う活動を実施。
- 両校の2年生を対象に、特別支援学校の「職業」と高等学校の選択科目「工業実習」による交流及び共同学習を実施。高等学校で実施している機械系、電気系、インテリア系の3系列の実習を実施。
- 地域社会との交流や実技実習等を通して、特別支援学校の生徒の職に対する興味関心の広がりが見られた。また、年間を通じた交流及び共同学習の実施を通して、両校の生徒がお互いに教え合う姿が見られたり、授業以外の場面でも交流する姿が見られたりするなど、相互理解の深まりにつながった。

地元企業担当者へのインタビュー



ゼミ形式での学習



合同の実技実習（塩ビパイプ加工、自動車点検等）



# 特別活動における交流及び共同学習の取組事例

学級活動

## 横浜市立若葉台小学校

## 特別支援学校と「交流会」を実施

- ・ 特別支援学校の児童と共に活動することを通して、楽しいことや気づいたことを伝え合うことのできる他者と関わる力を育成することをねらいとして、両校の1年生の学級において「お楽しみ会」を合同で実施。
- ・ どのような活動であれば一緒に楽しみながら実施できるか、また、一緒に楽しむにはどのような工夫をするとよいかなど、前時において学級内で話し合いを行った。オンラインを活用した日常的な交流の際に、特別支援学校の児童から「ものを倒す遊びが好き」ということ等を教えてもらったことを踏まえ、当日は、肢体不自由のある児童も一緒に楽しめる工夫を取り入れ、ボーリングなどの活動を共に実施。また、授業の終わりには、互いの思いを伝え合う手紙交換を行った。
- ・ 特別支援学校の児童がボールを投げる際、投球台を支え、ボールを投げるのを手伝ったり、直接手伝うのではなく、見守り応援したりするなど、相手の思いを大切にしながら共に活動を楽しむ会とすることができた。

特別支援学校児童がボールを投げるのを支える



特別支援学校児童を見守り応援する



手紙交換を行い思いを伝え合う



# 特別活動における交流及び共同学習の取組事例

学校行事

宮崎県小林市立東方小学校・東方中学校

## 特別支援学校と「合同運動会」を実施

- 共通の目標に向かって心を一つにして努力する充実感を味わうことや、集団の一員としての自覚や協力的態度を養うこと、学校間の交流などをねらいとする運動会を、特別支援学校小学部・中学部と合同で実施。
- プログラムの中で、競技内容や必要な支援を工夫しながら、両校の児童生徒による団体競技やダンスを設定。結団式や競技の練習を合同で行い、児童生徒同士の距離感を縮め、関係性を深めながら、当日に向けた準備を行った。
- 合同運動会当日は、特別支援学校の児童生徒の競技の際に熱心に応援したり、合同競技の際には特別支援学校の児童生徒と自然にハイタッチしたり声かけをする児童生徒が多く見られ、共に活動し共に学ぶことや、協力して楽しむことを体感する運動会となった。

合同の結団式



ダンスの合同練習



合同でのダンス



# 特別活動における交流及び共同学習の取組事例

## 新潟県十日町市立十日町小学校

## 特別支援学校と文化祭を実施

- 表現活動の興味・関心・意欲を高めるとともに、互いのよさや頑張りを認め合おうとする温かい心を育むことや、共生の理念を高める機会とすることなどをねらいとして、音楽発表を行う文化祭を、同じ敷地内に併設する特別支援学校小・中学部と合同で実施。
- 全ての児童生徒が体育館に一堂に会し、両校の児童生徒が互いの発表を鑑賞するとともに、両校の校歌を全員で合唱。また、総合的な学習の時間等で年間を通じて交流している小学4年生は、特別支援学校小・中学部の児童生徒との合同発表（合唱）を実施。
- 両校の児童生徒の関係性がより深まり、年間を通じた交流の更なる充実につながるとともに、合同発表を通して、同じ目標をもって共に一つの作品を作り上げることへの達成感や充実感につながる行事となっている。

小学4年生と特別支援学校小・中学部の児童生徒との合同発表



日常的な給食交流



### 静岡県立田方農業高等学校

### 特別支援学校と学校美化活動等を実施

- 同じ場・同じ目的をもった活動を通して他者を理解し協働する力を育成することをねらいとして、学校美化活動や地域の駅舎清掃を、高等学校内に設置されている特別支援学校分校の生徒と合同で実施。
- 美化活動の方法や進め方、担当箇所など、両校の生徒が話し合って各自の分担を決めながら作業を実施。
- 高等学校の生徒は、特別支援学校で清掃の技術などを学ぶ生徒から清掃に関する知識やノウハウを教わったり、特別支援学校生徒の丁寧かつ整然とした作業を参考として自身の清掃作業を見直したりすることができ、また、特別支援学校生徒は、想定外の場面での対応方法などを高等学校の生徒から学び、実社会で働く場面につなげて考えるなど、同じ目的をもった活動を共に行うことを通して、互いの良さを認め合い、学び合うことにつながっている。

校舎の窓拭き



地域の駅舎清掃



特別支援学校生徒から清掃のノウハウを学ぶ



### 名古屋市立若宮商業高等学校

### 特別支援学校と合同でスポーツフェスタを開催

- 多様性を理解し、互いに尊重し共に生きる社会の実現を目指す取組の一環として、複数種目の球技等のチーム戦を行う行事であるスポーツフェスタを、高等学校と同じ敷地内に設置されている特別支援学校高等部と合同で開催。
- スポーツフェスタの内容は生徒会を中心に企画。生徒会が両校の生徒全員に種目アンケートを実施し、バドミントンやバレーボールといった定番の種目と合わせて、高等学校の生徒が取り組んだことがなく、特別支援学校の生徒にとってなじみのあるフライングディスクを使ったアルティメットやアキュラシーも競技種目として採用した。
- こうした工夫によって、学校・学年の枠を超え、障害の有無にかかわらず共に競い合ったり協力したりする行事となり、両校の生徒の交流の機会の充実とともに、行事自体の活性化にもつながっている。

フライングディスクを使ったアルティメットの試合



フライングディスクを使ったアキュラシー



バドミントン



# 特別活動における交流及び共同学習の取組事例

## 福岡県宗像市立河東西小学校 日常的に交流学級で学級会や係活動を実施

- 校内の特別支援学級の児童が、1年時から月2～3回程度、交流学級である通常の学級の学級活動（1）に参加。
- 参加前には、朝の時間を活用し、特別支援学級において事前指導を実施。本時の議題や話し合うことなどを確認したり、自分の考えを表現する方法として、顔さや表情など多様な表現があることも具体的に指導したりしている。
- 交流学級での学級会への参加を積み重ねる中で、困った時には隣の友達が代わりに伝えたり、困っている様子に気付いて声を掛けたりする姿が見られるようになった。さらに、学級の中で心配や不安を解消するような意見が出されるなど、互いを理解し合う関係が育ってきている。
- 日常的に交流を重ねていることから、学校行事においても交流学級の一員として主体的に活動することができ、学級活動（1）を基盤とした日常的な関わりが、学校行事等における協働へつながっている。



交流学級での学級会へ参加



朝の時間等に議題の確認、意見の形成



交流学級での係活動（※）



学校行事も交流学級にて活動

※係活動については、登校後に特別支援学級で必要な準備を行ったり、休み時間に交流学級へ行ったりして一緒に活動

# 特別活動における交流及び共同学習の取組事例

## 沖縄県立高等学校

## 「一緒に生活や行事をつくることが当たり前」

- 複数の沖縄県立高等学校には、**特別支援学校の「分教室」や「高等支援学校」が併設**。
- 例えば、**沖縄県立やえせ高等支援学校は、沖縄県立南部商業高等学校内に併設**されており、両校の在籍生がともに学校生活を過ごしている。
- 南部商業高等学校の**学園祭でも共同学習が生かされ**、互いに支え合いながら**ステージ発表やバンド演奏を披露**。また、小学生を対象としたお仕事（社会）体験の学校行事「キッズ」でも**飲食ブースなどでやえせ高等支援学校生が活躍**している。
- そのほかの学校の分教室においても、高等学校の生徒と、特別支援学校の分教室に在籍する生徒との交流及び共同学習を積極的に推進。特に**ホームルーム活動や学校行事、部活動、自然体験、ICT活用のコミュニケーション活動**などを通じて、**共生社会の基盤となる社会性や協働性を育成**。



南部商業高校の学園祭や学校行事においては、やえせ高等支援学校に在籍する生徒も一緒に活動をしている。

# 特別支援学級における学級会の取組事例

学級活動

東京都昭島市立つつじが丘小学校

## 縦割りグループや複数教師を活用した学級会の実施

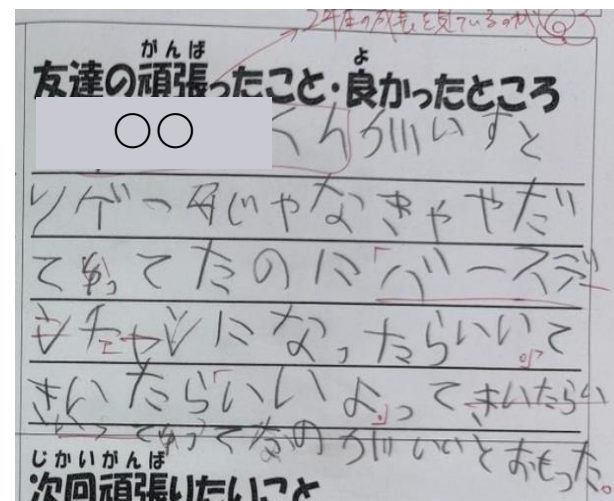
- 特別支援学級の全児童を7つの縦割りグループに編成。少人数で行うことで相談がしやすい環境を整え、**高学年児童が低学年児童へ自然に声を掛けられるようにするとともに、各グループに1名以上の教師が担当として入り、児童の実態に応じた指導を行っている。**
- 学級活動（1）は毎月、話し合い活動1時間、実践活動1時間を確保している。学級会での話し合いや、決まったことの実践を積み重ねる中で、**相手意識をもって自分の言動を考える姿が見られるようになってきている。**
- 振り返りについては、児童の実態に応じて、当てはまる項目に○を付ける形式と文章で表現する形式を選択可能。児童の振り返りからは、**友達の努力する姿や合意形成を図ろうとする意見に目を向ける様子が見られる。**こうした気づきが、**みんなでよりよい生活を創ろうとする意識につながり、次の活動への意欲に生かされている。**



縦割りグループを活用して議題や話し合う内容の確認



司会支援担当の教師が必要に応じて指導助言



振り返りから、友達の変容にも気付く

1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

# 特別支援学校のセンター的機能の強化について

## 学校教育法（昭和22年法律第26号）

第74条 特別支援学校においては、第72条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。

## 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領

### 第1章第6節 学校運営上の留意事項

3 小学校又は中学校等の要請により、障害のある児童若しくは生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、**各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること**。その際、学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備するとともに、他の特別支援学校や地域の小学校又は中学校等との連携を図ること。

## 小学校学習指導要領

### 第1章第4の2

#### 特別な配慮を必要とする児童への指導

##### (1) 障害のある児童などへの指導

ア 障害のある児童などについては、**特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ**、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。

## 特別支援学校におけるセンター的機能の主な取組内容

※H17中教審答申における整理

- ① 小・中学校等の教師への支援機能
- ② 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- ③ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- ④ 医療、福祉、労働等の関係機関等との連絡・調整機能
- ⑤ 小・中学校等の教師に対する研修協力機能
- ⑥ 障害のある幼児児童生徒への施設・設備等の提供機能



特別支援学校への 相談延べ件数 (令和3年度)	特別支援学校1校 あたりの平均件数 (令和3年度)
110,387件	105件
92,998件	88件

(出典) 令和4年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査

# 特別支援学校のセンター的機能の強化について

## 特別支援学校におけるセンター的機能の主な内容

幼稚園・小・中・高等学校等においても特別な教育的支援を必要とする児童生徒が増加している中、特別支援学校には、その**専門性を活かし、センター的機能を発揮**することが求められる（学校教育法第74条に規定）。

具体的な取組内容としては、

- 小・中・高等学校の**教員への支援・研修協力**
  - 小・中・高等学校に通う**子供やその保護者への相談機会や情報の提供**
  - 特別支援学校の教員による**通級による指導の実施**（弱視や難聴など該当する障害種別の通級による指導が小・中学校等で行われていない場合等）
  - **乳幼児教育相談**
- 等が挙げられる。

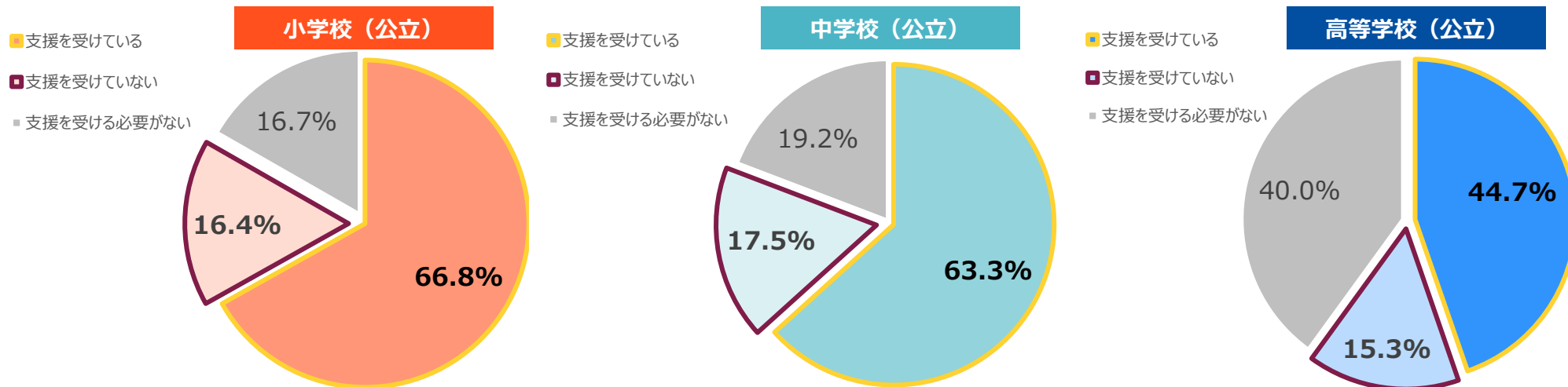


## 文部科学省の取組

- 特別支援学校のセンター的機能強化にかかる教職員の加配定数の措置数（令和8年度予算）
  - 小・中学部設置校： **651人**
  - 高等部単独設置校： **50人**

# 特別支援学校のセンター的機能の活用に関する状況

## ① 特別支援学校のセンター的機能による支援を受けている割合（学校種別）



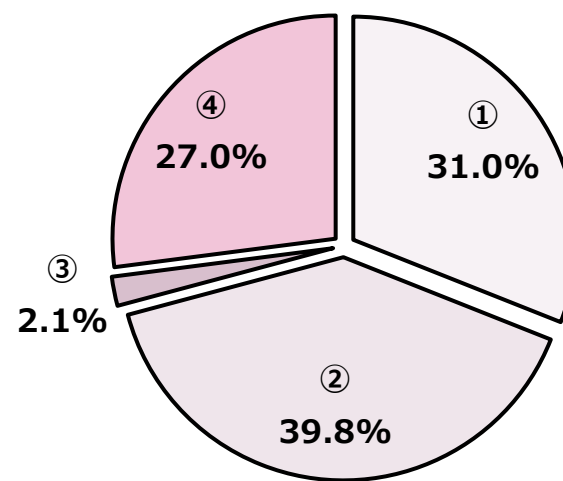
## ② センター的機能による支援を受けている場合の具体的内容（小・中・高等学校計）※複数回答可

小・中学校等の教師への支援	54.7%
特別支援教育等に関する相談・情報提供	79.2%
障害のある幼児児童生徒への指導・支援	53.1%
医療、福祉、労働等の関係機関等との連絡・調整	14.9%
小・中学校等の教師に対する研修協力	37.0%
障害のある児童生徒への施設設備等の提供	10.4%

## ③ センター的機能による支援を受けていない場合の理由（小・中・高等学校計）

- ① センター的機能を活用できるところを知らなかった
- ② 要請方法が分からないなど、手続き面に課題があった
- ③ 要請先の特別支援学校から対応してもらえなかった
- ④ 要請できる特別支援学校が近くに設置されていなかった

※本グラフの作成に当たり、「その他」との回答があった学校については、母数から除いている。



（令和7年度文部科学省特別支援教育課調べ）  
※本数値は集計途中の暫定値であり、今後変更される可能性がある。

# 特別支援学校のセンター的機能に関する取組事例

視覚障害

## 山形県立山形盲学校

## 大分県立盲学校

## 医療機関との連携による訪問教育相談

- 視覚障害者が定期的に受診する**医療機関（眼科）と連携し**、特別支援学校（視覚障害）の**教員が医療機関を訪問して教育相談を実施**している。
- 本人・保護者等が**希望する場合は、医療機関の受診と併せて教育相談を受けることができ**、本人・保護者等の心情に寄り添いながら、視覚障害のある乳幼児の養育における留意点や、視覚障害教育に関する**情報を即時的に提供することが可能**になっている。
- 本人・保護者等が**特別支援学校（視覚障害）につながるまでの期間が短縮**され、特に**乳幼児の場合には、就学前の段階から必要な早期支援を受けられる機会の充実につながる**といった利点がある。

### 【例1：山形県立山形盲学校】

- 校内に「視覚支援センター」を設置し、乳幼児、児童生徒、成人等の相談に対応
- 山形大学医学部附属病院眼科ロービジョン外来（以下、同病院）と連携し、ロービジョン外来の診察日に合わせ、月に1回程度、教員1名が病院を訪問し、担当医師の指示により、乳幼児から成人までの教育相談を実施
- 同病院では、本人の状況に応じて当校の教育相談を紹介する。本人・保護者等が希望する場合、当校と同病院で共同作成した受付書類に必要事項を記入し、これを教育相談の申込みとして取り扱い、教育相談希望者がいる旨を当校へ連絡

＜成果＞医療から、教育相談希望の連絡が当校に直接入るシステムができたことにより、視覚障害に起因する特別な教育的ニーズのある本人・保護者等が、確実に教育相談へつながる事例が増えている。

### 【例2：大分県立盲学校】

- 校内に相談支援センター「あいサポおおいた」を設置し、乳幼児、児童生徒、成人等の相談に対応
- 大分大学医学部附属病院眼科と連携し、教員2名が病院を月に1回程度訪問して教育相談を実施
- 相談希望者がいる場合は、病院側担当者が、患者の受診日と訪問教育相談の開催日を調整

＜成果＞対象者の年齢層は幅広いが、乳幼児の場合は、訪問教育相談をきっかけに、学校で実施している継続的な相談につながり、就学前に必要な早期支援が行える事例が増えている。

### 大分県立盲学校「あいサポおおいた」リーフレット

**相談の方法**

- 電話・メール・オンライン相談**  
見えにくさで困っていることや各種相談のお問い合わせ
- 来校相談（あいサポ相談室）**  
継続相談 視力検査、生活について、補助具の選定など  
継続相談 視覚補助具（スマホ、タブレット、ルーペ、単語簿等）の使い方の講習など
- 巡回相談（随時）**  
幼・保・小・中・高等学校、特別支援学校などに伺います（案内全席）

**目と見え方の教育相談会（年2回）**  
夏と冬、中津・別府・大分（盲学校・白粉）・佐伯・竹田・日田の教育事務所へ伺います。（尚、両側に開催の場所を掲載します。本校ホームページにも詳細を掲載しています。）

**交通案内**

バス：[別府駅]バス停 下車 徒歩3分  
JR：[大分駅] 下車 徒歩15分

**相談日・時間**  
月～金曜日（平日） 9:00～16:30  
●相談は無料です。  
●内容については、秘密は厳守します。  
●この日の教育相談は、本校の大学・医学部開校したものでありますので、お気軽にご相談ください。

**目と見え方の支援センター あいサポおおいた**

住所 997-0026 大分県中津市金田町3丁目1番7号  
(大分県立盲学校内5階)

Tel 097-532-2638  
Fax 097-532-2999  
HP <http://shien.oita-ed.jp/mou/>

**乳幼児・保育所・幼稚園等**  
見えにくさのある乳幼児の保護者、保育所・幼稚園・認定こども園、放課後デイサービス等の担当者の方へ

- 目の前で手やおもちゃなどを手で目で追ったり、つかんだりしない。
- どれくらい見えるのかわからない。
- 物にぶつかったり、つまみ取ったりすることが多い。
- 物を触って見たり近くで見たりなど、見る時の姿勢等が気になる。

**小学校・中学校・高等学校**  
小学校・中学校・高等学校、支援学校等に在籍する児童に障がいのある児童生徒、保護者、在籍校の先生方へ

- 教科書やプリントを触るとときに目を離れに近づける。
- 遠いところ、明るいとこで見えにくい。
- 文字の読み間違いや、書き文字の間違い、不正確が目立つ。
- 物を触るとき、目を細めたり横目で見たりする。
- 黒線をかけても本やチラシ、黒板が見えにくい。
- 定規などの幅が目盛りの読み取りや地図の読み取りが苦手である。

**高等学校卒業生・成人者**  
職業自立や社会自立に向け、見え方に困難のある方・中途退校が見え方の成人の方へ

- 目が見えなくなってきた。今後の生活が不安。
- 視力が下がり職場での仕事が生かなくなった。
- 視覚がいては関係する福祉サービスや福祉職の活用について知りたい。
- 仕事や暮らしの中で見えにくさを補う物はないのだろうか。

**早期の相談。相談は0歳から。**

- 発達に関すること
- 学習や生活技能に関すること
- 視覚補助具の選定に関すること
- 視覚補助具の使い方に関すること
- 症状や環境の配慮や支援に関すること

**見え方（視力・周辺視覚）に関すること**

- 学習の支援や、学生生活（準備時間）に関すること
- 授業補助具（タブレット、単語簿など）の活用に関すること
- 福祉サービスに関すること
- 進学・進路に関すること

**多汗や皮膚、生活感（日常生活用剤）に関すること**

- 進路について、「あま・マッサー・指圧師」「読の師」「きょうしつ」の資格に際すること（高等学校卒業生の方）
- 見え方に関すること（視覚補助具）
- 視覚補助具（スマホ、タブレットルーペ、単語簿）などに関すること
- 福祉サービスの活用に関すること

# 特別支援学校のセンター的機能に関する取組事例

## 千葉県立仁戸名特別支援学校

### 入院児童生徒の復学を見据えた 小・中学校等への支援

- 入院のため小・中学校等から特別支援学校（病弱）に転学した児童生徒に対し、退院後に再び小・中学校等に戻ることを見据えて、当該児童生徒の学びが継続的に行えるよう、Web会議システムを活用したケースカンファレンスを行っている。特別支援学校での学習進度や授業を実施する際の配慮等を伝え、小・中学校等での配慮について一緒に考える機会を設けている。
- 小・中学校等において、Web会議システムの活用が不慣れな場合については、特別支援学校の教員が、小・中学校等の授業や行事の様子を確認し、小・中学校等教員と一緒に考えながら、効果的な同時双方向型の授業配信について助言している。
- 特別支援学校と小・中学校等が連携した復学支援を実施することにより、当該児童生徒や保護者も安心して学校生活を送ることができている。

Web会議システムによるケースカンファレンスの様子  
(関係職員が参加し、必要な情報を共有している)



小学校で行われている卒業生を送る会に  
特別支援学校から参加



病室で中学校の体育祭を視聴



### 秋田県立秋田聴覚支援学校

### 乳幼児期からの教育相談体制

- 県内唯一の特別支援学校（聴覚障害）にきこえとことば支援センターを設置するとともに、県北部、県南部にはサテライト教室を開設し、乳幼児期から高等学校段階まで教育相談を実施

【例1】新生児聴覚検査を経て、確定診断を受けた乳幼児とその保護者に対する早期支援を実施

- ・ 遊びを通して親子のコミュニケーションを深めたり、乳幼児の全人的な発達を促したりする支援を実施
- ・ 保護者の不安を軽減したり、将来の見通しをもったりすることができるよう、保護者講座を開講
- ・ 早期支援コーディネーターを指名し、医療機関、児童発達支援センター等との連携を強化

【例2】地域の小・中学校等の通常の学級で学ぶ聴覚障害児に対し、通級による指導を実施

- ・ 学習に必要な概念の形成や思考力の育成といった自立活動を参考にした指導に加えて、在籍校の児童生徒を対象とした障害理解授業や、教職員を対象とした研修を担当

乳幼児教育相談（0～2歳児）



保護者向け手話講座



通級による指導（サテライト教室）



1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

### 神戸市立盲学校

- 地域にある小学校、中学校と継続的に共同学習を実施し、協働的な学びの場面を設けたことにより、同世代の多様な意見や価値観に触れ、主体的・対話的に学び、学びを深めたりする姿や自己の課題に気付いたりする姿が見られている。

#### 【例】小学校段階：神戸市立盲学校小学部5年（弱視）×神戸市立湊小学校5年

- 共同学習を実施した教科：国語、社会、算数、音楽、体育、外国語、特別の教科道徳（令和7年度は年間65時間実施）  
※共同学習を実施する教科及び単元の選定は、両校の担任の協議によって決定し、各校で校長が承認  
※教育課程外では、給食、昼休みの時間に交流を実施

#### 算数科：5年「B 図形」（3）

##### ○学習内容

【知識及び技能】三角形、平行四辺形、ひし形、台形の面積の計算による求め方について理解すること。

【思考力・判断力・表現力等】図形を構成する要素などに着目して、基本図形の面積の求め方を見いだすとともに、その表現を振り返り、簡潔かつ確かな表現に高め、公式として導くこと。

##### ○授業の進め方の工夫

四角形や三角形の面積について図形の構成要素に着目し、既習事項に帰着して面積の求め方を考える時間は盲学校で学習し、それらを活用する内容を取り扱う際は共同学習で行った。（全11時間）

#### ～児童の様子～

<平行四辺形の面積の求め方（3時間目）>

平行四辺形の底辺と高さの位置関係に着目し、高さが平行四辺形の外にある場合と内にある場合の面積を求める

➡当該児童は、ペアの小学校児童からの「（底辺と高さは）どこを見たらいいの？」というつぶやきに対して、前時、前々時に学習した平行四辺形の面積の求め方を生かし、手の動きで垂直の関係を強調しながら、「ここ（底辺）とここ（高さ）だよ。」と説明し、自分の考えを自分なりの表現で伝えることができた。

小学部児童（右側）の共同学習の様子（教科：社会）



#### ※共同学習の継続による両校児童の意識の変化等

普段は一人で学習している盲学校の児童は、事後に「みんなの意見が聞ける」「自分の意見を聞いてもらえた」と話しており、他者の存在を改めて意識したり、「（小学校のみんなは）学びのスピードが速い」と自分との違いに目を向けていたりする様子がうかがえた。

小学校の児童は、「最初はどうしていいかわからなかった」と戸惑いがあったものの、繰り返し共に学ぶ経験をする中で、「見えにくいとはどういうことかが分かったから、ノートを見せてあげたい」や「休み時間のなかまが増えた」と、共に学び過ごす友達として意識が変わってきていることがうかがえた。

## 筑波大学附属桐が丘特別支援学校×青森県立青森第一養護学校

### 中学部 2年 社会科

単元名「日本の諸地域－関東地方」

(学習のねらい)

・ 関東地方に見られる東京の満員電車の問題を取り上げ、地理的な事象の成立条件を踏まえて解決策を考えることができる。

(遠隔でのねらい)

・ 自分達の住んでいる東京や関東地方を、他の地域(相手校の地域)の様子と比較したり、相手校の生徒と意見を交わしたりする学び合いを通して、関東地方や東京の地理的特徴を実感し捉えることができる。

### 「満員電車の解決策」について資料から根拠を考え、課題解決に向けた話し合い



昼間は都心に人口が集中しているからリモートするといいいのでは？

全国の会社の50%が都心に本社があるので、分散させるといい。

本社を他の地域に移すとその地域が活性化する。

路線が集中する主要駅を分散させるのはどうかな。

リモートワークが主流になってきた。週に決められた回数出勤すると満員電車が減るのかな。



#### 【授業の振り返り】

自分になかった解決策や問題点など

- ・ 過疎地域に本社をもっていくと、今、住んでいるところから行くのが難しくなるという問題があるということ
- ・ 路線が集中するとそこに人が多くなるので、主要駅を散らばせるということ

・ 前時までに学習してきた内容(資料から根拠を考える)を活用し、遠隔合同授業での学習に取り組むことで学びが深まった。

・ 自分の住んでいる地域と相手の生徒が住んでいる地域の特徴を、生徒同士がやりとりすることで、実感をもって捉えたり比べたりすることができた。

・ いつもと違うメンバーで意見交換をしたり、話し合いしたりすることで、新たな視点に気付くことができた。

## 埼玉県立特別支援学校坂戸ろう学園

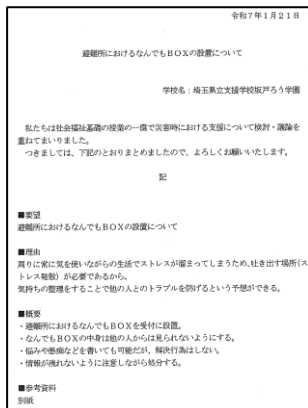
- 役割や発言の機会を一人一人に確保しやすく、校外学習を機動的に行いやすい少人数化のよさを生かして、**地域の教育資源を活用した体験的な学習活動**を設定

## 【例1】

高等部生徒が科目 社会福祉基礎において、**災害に備えたまちづくりについて環境改善案を提案**

- 災害時の支援について、坂戸市防災安全課に**当事者目線での改善策**を提案  
(例) 避難所になんでもBOXの設置、指差しボードの活用、キッズスペースの設置等
- **自らの意見が社会貢献につながることを実感**ことができ、**自分の考えを積極的に表現するようになった**

避難所の環境改善に関する提案



【なんでもBOX案】



## 【例2】

中・高等部生徒が特別活動等において、**坂戸市障害者福祉課が主催する手話普及活動に参画**し、坂戸市聴力障害者の会、坂戸市手話サークル、筑波大学附属坂戸高等学校、鉄道会社、民間企業と共に活動を展開

- 効果的に普及するための方策を、**地域の人々や高校生と試行錯誤を繰り返しながら検討**
- 地域の人々や高校生と対話する中で、解決に向けた**多様な意見に触れることができ、生徒の視野が広がった**

地域の人々や他校の生徒との手話普及活動

