

# 特別支援学校の教育の手引き

## 第1集

特別支援教育編

## 第2集

障害のある子供の理解編

## 第3集

教育課程編

## 第4集

特別支援学校の教育活動編①

## 第5集

特別支援学校の教育活動編②

## 第6集

特別支援学校の教育活動全般編



平成31年4月  
(令和8年3月一部改訂)  
長崎県教育委員会

## 改訂版の発行に当たって

平成31年4月に「特別支援学校の教育の手引き」（第1版）を発行してから7年が経過しました。当時は、現行の特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領の改訂に続き、高等部学習指導要領が改訂されたばかりでした。また、長崎県においては、「（第1期）長崎県特別支援教育推進基本計画第4次実施計画」が進行しており、この実施計画で示した「特別支援学校における教育の充実を図る」ための方策としてこの手引きを作成しました。その後、時代は平成から令和になりました。

近年、学校を取り巻く環境は急激に変化をしています。例を挙げると、全国的にも長崎県においても人口減少や少子高齢化が進み、特に年少人口の減少は顕著に表れています。また、先行きが不透明で予測困難なVUCA※<sup>1</sup>の時代になっていると言われており、最近ではBANI※<sup>2</sup>の時代と言われることも増えてきました。いずれにせよ、物事の因果関係が複雑化しており、先を見通すことが困難な時代になっています。さらに、Society5.0（超スマート社会）を迎えており、障害の有無にかかわらず、これまで難しかったことがロボットや生成AIを活用することで実現できる時代になってきました。今後も社会は大きく変化し続け、私たちが想像もしないような進化を遂げるでしょう。

このような時代や社会の変化に伴って、教育にはどのようなことが求められているのでしょうか。令和3年1月に出された中央教育審議会答申（「令和の日本型学校教育」の構築を目指して）によると、子供の学びに関しては、全ての子供たちの可能性を引き出すため、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させていく必要があると述べられています。また、教職員に関しては、教職員の姿として、環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続けることや、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力が必要であると述べられています。さらに、令和4年12月に出された中央教育審議会答申（「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について）によると、教師の学びの姿と子供たちの学びの姿は相似形であり、主体的に学び続ける教師の姿は、児童生徒にとって重要なロールモデルになると述べられています。つまり、私たち教職員には、環境の変化を前向きに受け止めながら、児童生徒の学びの在り方を見直すとともに、私たち教職員の学びの在り方も見直していくことが求められているのです。

この「特別支援学校の教育の手引き」は毎年細かい修正をしていますが、昨年度は、それまで掲載していた学習指導案が一つ前の学習指導要領にのっとって作成されたものであったため、掲載するのを控えさせていただきました。そして、今年度は、現行の学習指導要領にのっとって作成された学習指導案を県内の特別支援学校から提供していただき、改めて掲載しています。

長崎県教育委員会では、本手引きとともに「学び続ける教師であるために（特別支援学校版）」を発行しています。これらの資料を活用していただくことで、先生方が探究心を持って自律的に学び続けながら、専門性の向上に努めていただくことを切に願っています。

最後になりますが、今年度の手引きの改訂に向けて、学習指導案を提供してくださった各学校の関係者の皆様に深く感謝を申し上げます。

令和8年3月

長崎県教育委員会

- |    |  |
|----|--|
| ※1 | VUCA：「Volatility」（変動性）、「Uncertainty」（不確実性）、「Complexity」（複雑性）、「Ambiguity」（曖昧性）の頭文字をつなげた造語 |
| ※2 | BANI：Brittle（もろさ）、「Anxious」（不安）、「Non-Linear」（非線形）、「Incomprehensible」（不可解）の頭文字をつなげた造語     |

## 構成について

「特別支援学校の教育の手引き」の構成は、以下のとおりです。各章には、ページリンクを貼っています。また、掲載している資料のWebサイトのリンクを貼っていますので、ご活用ください。

なお、引用している箇所については、原文のまま掲載しています。

		指標との関連
第1集 特別支援教育編	第1章 長崎県の教育について	C
	第2章 特別支援教育について	O
	第3章 特別支援学校の教育について	E G
第2集 障害のある子供の理解編	第1章 「子供の見方」を変える	O
	第2章 実態把握	O
	第3章 子供の状態像と背景要因	O
第3集 教育課程編	第1章 教育課程の編成と実施	I
	第2章 重複障害者等に関する教育課程の取扱い	I
	第3章 教科用図書	I
第4集 特別支援学校の教育活動編①	第1章 個別の教育支援計画と個別の指導計画	O
	第2章 自立活動の指導について	O
第5集 特別支援学校の教育活動編②	第1章 各教科の指導について	H
	第2章 各教科等の指導の実際	I
	第3章 主体的・対話的で深い学びの 実現に向けた授業改善	J
第6集 特別支援学校の教育活動全般編	第1章 キャリア教育	N
	第2章 職業教育	N
	第3章 進路指導	N
	第4章 交流及び共同学習	F
	第5章 ICTの活用	P
	第6章 関係機関との連携	F
	第7章 センターの機能	F
	第8章 性に関する指導	O
	第9章 医療的ケア	O
	第10章 人権教育	A
	第11章 学校防災	G

# 特別支援学校の教育の手引き

## — 第1集 — 特別支援教育編

### 第1章 長崎県の教育について

- I 長崎県が目指す教育・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
- II 長崎県教育方針・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
- III 長崎県の特別支援教育推進における基本方針・・・・・・・・ 2

### 第2章 特別支援教育について

- I 特別支援教育とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3
- II 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・・ 3
- III 多様な「学びの場」について・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
- IV 教師の専門性向上・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 12

### 第3章 特別支援学校の教育について

- I 特別支援学校の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13
- II 特別支援学校の組織と運営・・・・・・・・・・・・・・・・ 15
- III 学校の危機管理・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 16



平成31年4月  
(令和8年3月一部改訂)  
長崎県教育委員会

## I 長崎県が目指す教育

「第四期長崎県教育振興基本計画」では、「つながりが創る豊かな教育」をテーマに、以下の四つの柱が示されています。

### 1 一人一人に応じた最適な学びを提供する

- ① 成長の基盤となる資質・能力の育成  
(確かな学力・豊かな心・健やかな体の育成)
- ② 「ながさきの魅力を心と記憶に刻む」「人と産業に出会う」ふるさと教育の推進
- ③ ながさきならではの地域資源を活かした体験活動の提供
- ④ インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の推進
- ⑤ 遠隔教育センターを中心とした教育DXの推進
- ⑥ 切れ目ない校種間連携の推進

### 2 新しい時代に求められる魅力ある学校をつくる

- ① 県立学校の魅力化の推進
- ② 児童生徒が主体的に参画する学校づくりの推進
- ③ 子どもたちのために教員が輝く「働きがい」改革
- ④ 学校や教育施策についての戦略的な情報発信
- ⑤ 新しい時代に求められる学びの提供
- ⑥ 子どもたちが安心して学べる環境の整備
- ⑦ 私立学校の振興への支援と公私立連携した取組の推進



### 3 生涯にわたり誰もが学び、活躍できる地域づくりを推進する

- ① 生涯を通じて学ぶことができる拠点づくり
- ② 地域と学校の未来をつくる活動の推進
- ③ 民間や福祉機関と連携した支援や学びの場、居場所の確保

### 4 人生や地域に潤いと活力をもたらす、文化芸術・スポーツ活動を推進する

- ① ふるさとへの誇りを育む文化芸術の振興と次世代への継承
- ② 子どものスポーツ機会の充実と地域に活力を与えるスポーツの振興

## II 長崎県教育方針

---

長崎県教育方針については、以下のように示されています。

長崎県の教育は、国際交流の歴史が息づく郷土の伝統と文化を継承し、豊かな自然を守るとともに、命の尊さや個人の尊厳を重んじ、公共の精神を身に付け、我が国や世界の平和と発展に貢献していこうとする調和のとれた人間の育成をめざす。

学校・家庭及び地域住民は、「教育県長崎」の確立のため、自らの役割と責任を認識し、互いに手を携え、県民挙げて子どもたちを健やかに育むとともに、生涯にわたって学び続けることのできる社会の実現を図る。

とくに、教育に携わる者は、子どもたちに深い愛情を注ぎながら、その使命を自覚し、識見と指導力を高め、本県教育の充実と発展に努めなければならない。

## III 長崎県の特別支援教育推進における基本方針

---

「第二期長崎県特別支援教育推進基本計画」では、次の基本方針に基づき、特別支援教育を推進していくことが示されています。

- 障害のある子どもたちが変化の激しいこれからの社会を生きていくために、「生きる力」の育成を目指し、自立や社会参加に向け、一人一人の障害の状態やニーズに応じた教育の充実を図ります。
- 障害のある子どもたちが地域社会の一員として、できる限り身近な地域で専門的な教育を受けられるようにするとともに、学校教育と関係機関等が連携・協働し、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した指導や支援の充実を図ります。
- 障害のあるなしやその他の個々の違いを認め合い、様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の実現に向けて、全ての学校においてインクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育を推進するとともに、県民への理解・啓発に取り組みます。

## 第2章

# 特別支援教育について

## I 特別支援教育とは

【詳細】「[特別支援教育の推進について（通知）](#)」19 文科初第 125 号

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

平成19年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置付けられ、全ての学校において、障害のある幼児児童生徒の指導・支援を更に充実していくこととなりました。

小学校、中学校、義務教育学校をはじめ、高等学校や幼稚園等（以下、「小・中学校等」）においても、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な対応を行っていくために、特別支援教育を推進していく必要があります。

## II 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

【詳細】「[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）](#)」文部科学省

【詳細】「[インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）](#)」国立特別支援教育総合研究所

### 1 共生社会の形成に向けて

#### (1) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築

「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会です。

誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会です。

このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題です。

「インクルーシブ教育システム」（署名時仮訳：包容する教育制度）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す。

- ◆ 障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと
- ◆ 自己の生活する地域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

（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です。

## (2) 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

特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものです。そのため、以下の考え方に基づき、特別支援教育を推進していくことが重要です。

- ◆ 障害のある子供が、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子供の教育の充実を図ること
- ◆ 障害のある子供が、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子供や人々との交流等を通して、地域での生活基盤を形成するために、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮すること
- ◆ 特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子供と共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくこと

基本的な方向性としては、障害のある子供と障害のない子供が、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指します。

ただし、それぞれの子供が授業内容を理解し、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、生きる力を身に付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となります。

## 2 合理的配慮及びその基礎となる環境整備

### (1) 合理的配慮について

「合理的配慮」とは、

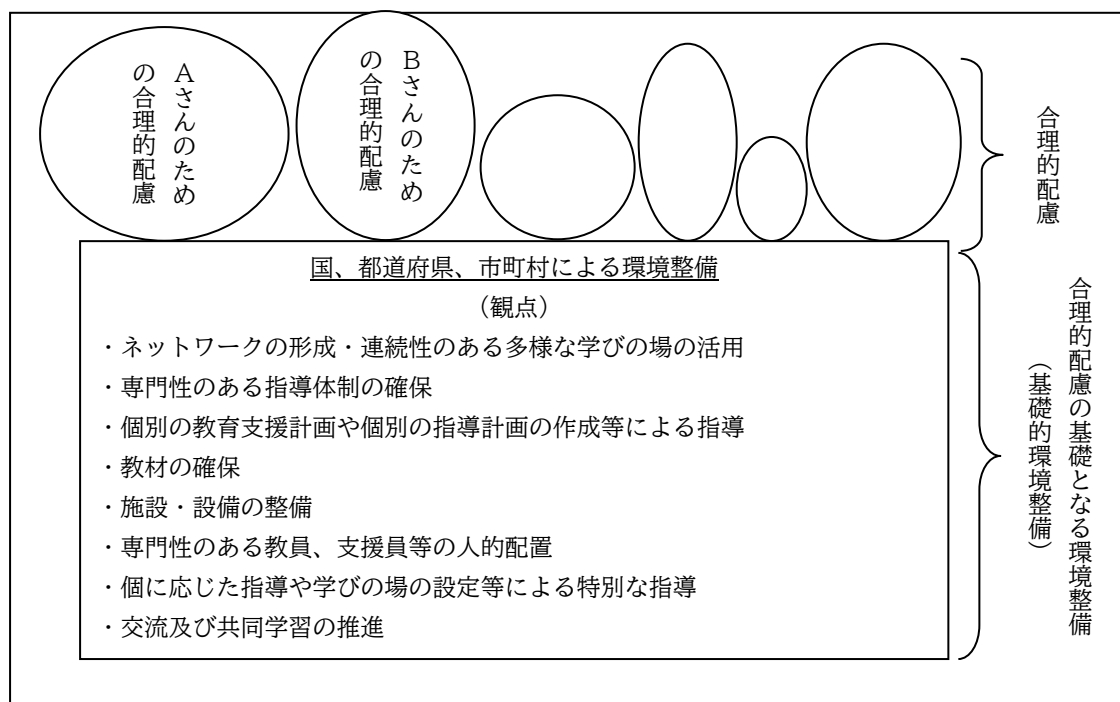
- ◆ 障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと
- ◆ 障害のある子供に対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの
- ◆ 学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの

「障害者の権利に関する条約」において、「合理的配慮」の不提供は、障害を理由とする差別に含まれるということに留意する必要があります。

### (2) 基礎的環境整備について

「基礎的環境整備」とは、障害のある子供に対する支援について、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行うことです。

設置者及び学校は基礎的環境整備を基に、各学校において、障害のある子供に対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供することになります。



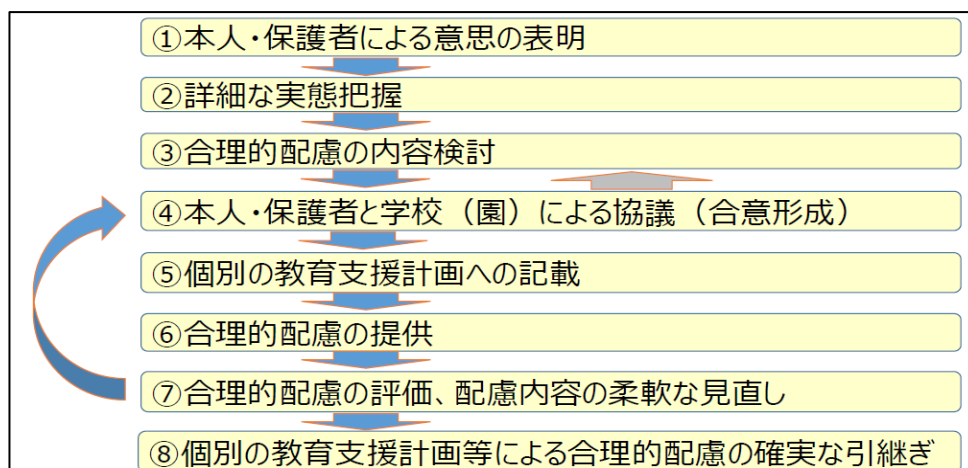
合理的配慮を行う前提として、学校教育には以下のことが求められています。

- ◆ 障害のある子供と障害のない子供が共に学び共に育つ理念を共有する教育
- ◆ 一人一人の状態を把握し、一人一人の能力の最大限の伸長を図る教育（確かな学力の育成を含む）
- ◆ 健康状態の維持・改善を図り、生涯にわたる健康の基盤をつくる教育
- ◆ コミュニケーション及び人との関わりを広げる教育
- ◆ 自己理解を深め自立し社会参加することを目指した教育
- ◆ 自己肯定感を高めていく教育

### (3) 合理的配慮の決定方法及び見直しについて

合理的配慮は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者及び学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、合理的配慮の観点を踏まえ、可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望まれます。

<合理的配慮の提供までの基本的な流れ>



合理的配慮の内容は個別の教育支援計画に明記し、個別の指導計画にも活用します。

合理的配慮の決定後も、幼児児童生徒一人一人の発達程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に見直しができることを本人・保護者と共通理解することが重要です。

定期的に教育相談や個別の教育支援計画に基づく関係者による会議等を行う中で、必要に応じて合理的配慮を見直します。

#### (4) 学校における合理的配慮の観点

観点1 教育内容・方法	
1-1 教育内容	1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 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、また、個性や障害の特性に応じて、その持てる力を高めるため、必要な知識、技能、態度、習慣を身に付けられるよう支援する。
	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、具体の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。
1-2 教育方法	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。
	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。
	3 心理面・健康面の配慮 適切な人間関係を構築するため、集団におけるコミュニケーションについて配慮するとともに、他の幼児児童生徒が障害について理解を深めることができるようにする。学習に見通しが持てるようにしたり、周囲の状況を判断できるようにしたりして心理的不安を取り除く。また、健康状態により、学習内容・方法を柔軟に調整し、障害に起因した不安感や孤独感を解消し自己肯定感を高める。 学習の予定や進め方を分かりやすい方法で知らせておくことや、それを確認できるようにすることで、心理的不安を取り除くとともに、周囲の状況を判断できるようにする。
観点2 支援体制	
2-1	専門性のある指導体制の整備 校長がリーダーシップを発揮し、学校全体として専門性のある指導体制を確保することに努める。そのため、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成するなどにより、学校内外の関係者の共通理解を図るとともに、役割分担を行う。また、学習の場面等を考慮した校内の役割分担を行う。 必要に応じ、適切な人的配置（支援員等）を行うほか、学校内外の教育資源（通級による指導や特別支援学級、特別支援学校のセンター的機能、専門家チーム等による助言等）の活用や医療、保健、福祉、労働等関係機関との連携を行う。

2-2	<p>幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮</p> <p>障害のある幼児児童生徒に関して、障害によって日常生活や学習場面において様々な困難が生じることについて周囲の幼児児童生徒の理解啓発を図る。共生の理念を涵養するため、障害のある幼児児童生徒の集団参加の方法について、障害のない幼児児童生徒が考え実践する機会や、障害のある幼児児童生徒自身が障害について周囲の人に理解を広げる方法等を考え実践する機会を設定する。また、保護者、地域に対しても理解啓発を図るための活動を行う。</p>
2-3	<p>災害時等の支援体制の整備</p> <p>災害時等の対応について、障害のある幼児児童生徒の状態を考慮し、危機の予測、避難方法、災害時の人的体制等、災害時体制マニュアルを整備する。また、災害時等における対応が十分にできるよう、避難訓練等の取組に当たっては、一人一人の障害の状態等を考慮する。</p>
観点3 施設・設備	
3-1	<p>校内環境のバリアフリー化</p> <p>障害のある幼児児童生徒が安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう、障害の状態等に応じた環境にするために、スロープや手すり、便所、出入口、エレベーター等について施設の整備を計画する際に配慮する。また、既存の学校施設のバリアフリー化についても、障害のある幼児児童生徒の在籍状況等を踏まえ、学校施設に関する合理的な整備計画を策定し、計画的にバリアフリー化を推進できるよう配慮する。</p>
3-2	<p>発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮</p> <p>幼児児童生徒一人一人が障害の状態等に応じ、十分に学習に取り組めるよう、必要に応じて様々な教育機器等の導入や施設の整備を行う。また、一人一人の障害の状態、障害の特性、認知特性、体の動き、感覚等に応じて、その持てる能力を最大限活用して自主的、自発的に学習や生活ができるよう、各教室等の施設・設備について、分かりやすさ等に配慮を行うとともに、日照、室温、音の影響等に配慮する。さらに、心のケアを必要とする幼児児童生徒への配慮を行う。</p>
3-3	<p>災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮</p> <p>災害時等への対応のため、障害の状態等に応じた施設・設備を整備する。</p>

### Ⅲ 多様な「学びの場」について

【詳細】「[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）](#)」文部科学省

#### 1 多様な学びの場の整備

「多様な学びの場」とは、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学びの場のことを示しています。

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です。

そのため、小・中学校等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、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要です。

## 2 それぞれの「学びの場」について

### (1) 特別支援学校

#### ① 特別支援学校について

「特別支援学校」は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）に対して、原則として幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校及び高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害による学習上や生活上の様々な困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度等を育成するための教育を行うことを目的としています。

#### ② 特別支援学校の対象となる障害の程度

学校教育法では、特別支援学校の対象となる障害の程度は、政令で定めるとしています。これを受けて、学校教育法施行令第22条の3では、それぞれの程度について以下のように規定しています。

※ 就学基準は、特別支援学校就学のための必要条件であるとともに、総合的判断の際の判断基準の一つです。

区 分	障 害 の 程 度
視覚障害者	両眼の視力がおおむね 0.3 未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの
聴覚障害者	両耳の聴力レベルがおおむね 60 デシベル以上のもものうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの
知的障害者	一 知的発達遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの 二 知的発達遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないものうち、社会生活への適応が著しく困難なもの
肢体不自由者	一 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの 二 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないものうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの
病弱者	一 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの 二 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの

## (2) 特別支援学級

### ① 特別支援学級について

「特別支援学級」は、障害のある児童生徒の教育のため、小・中学校、義務教育学校に設置された学級です。在籍する児童生徒一人一人の実態に応じて、特別の教育課程を編成することが、法令上、認められていますが、特別支援学級は小・中学校、義務教育学校に設置された学級であるため、学校教育法に定める小学校及び中学校の目的・目標を達成する必要があります。

公立の小・中学校、義務教育学校における特別支援学級の学級編制基準については、8人を上限として一つの学級が編制されることになっており、学年にはよらず複数学年の児童生徒が8人まで1学級に編制されることになっています（公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律第3条、同法施行令第1条）。

特別支援学級の担任は、通常の学級に在籍する発達障害がある児童生徒への指導及び支援も含め、これまで以上に、特別支援教育に関する専門家として重要な役割を担うことが期待されています。

### ② 特別支援学級の対象となる障害の種類及び程度

特別支援学級の対象については、「[障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）](#)」（平成25年10月4日付け25文科初第756号）に、以下のように示されています。

障害の種類	障害の程度
ア 知的障害者	知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のも
イ 肢体不自由者	補装具によっても歩行や筆記等日常生活における基本的な動作に軽度の困難がある程度のも
ウ 病弱者及び身体虚弱者	一 慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活の管理を必要とする程度のも 二 身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度のも
エ 弱視者	拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のも
オ 難聴者	補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度のも
カ 言語障害者	口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、その程度が著しいもの
キ 自閉症・情緒障害者	一 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のも 二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも

### (3) 通級による指導

#### ① 通級による指導について

「通級による指導」とは、小・中学校、義務教育学校、高等学校に在籍している障害のある児童生徒に対して、各教科等の大部分の授業を通常の学級で行いながら、一部の授業について、当該児童生徒の障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態です。

「障害に応じた特別の指導」とは、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導のこと、すなわち「自立活動の指導」を指します。

「通級による指導」を行うに当たって大切な視点

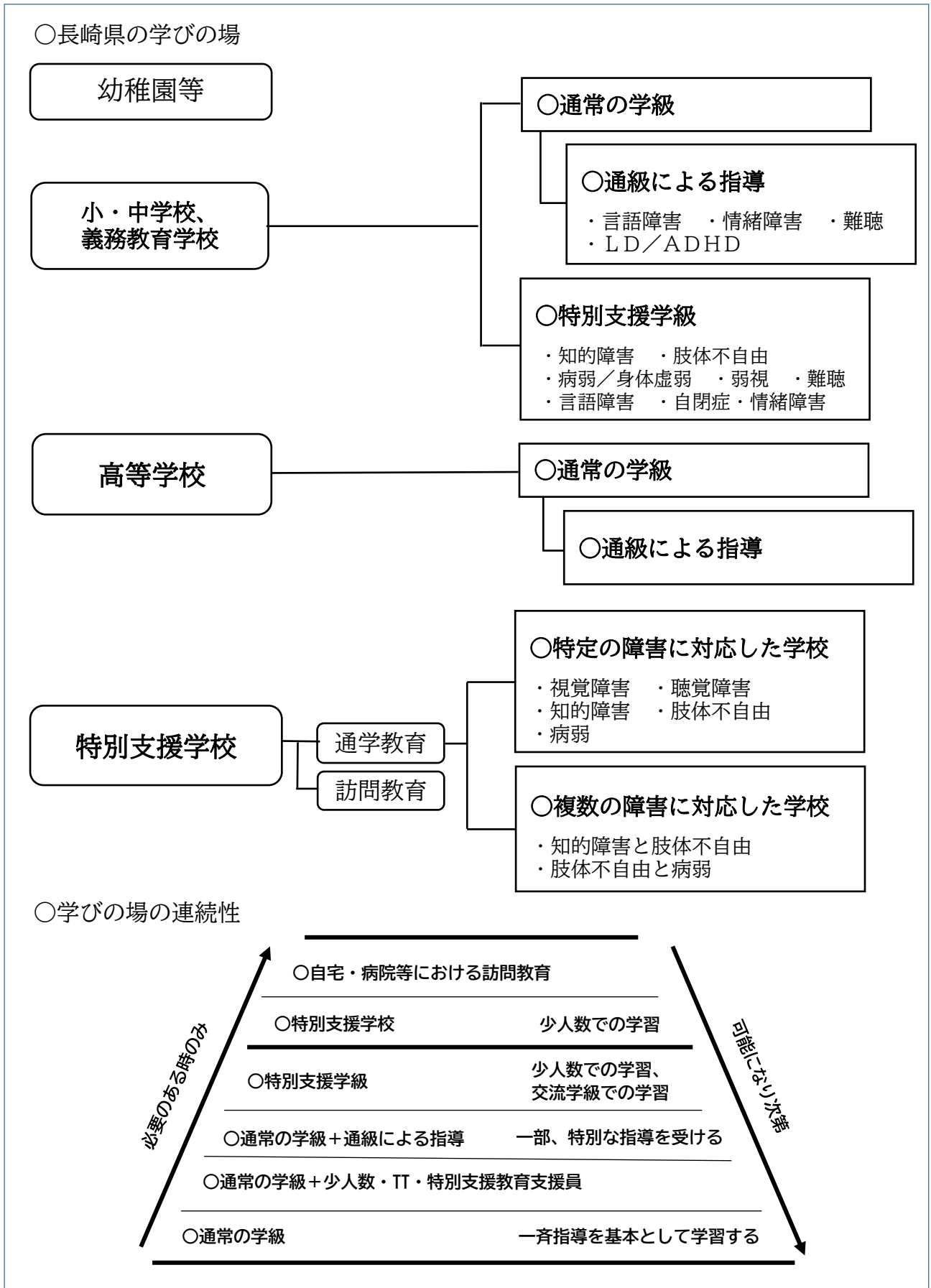
- ◆ 個に応じた指導の徹底を図る
- ◆ 障害のある児童生徒に対する教育の専門的機能を果たす
- ◆ 望ましい指導体制の整備を図る 等

#### ② 通級による指導の対象となる障害の種類及び程度

通級による指導の対象については、学校教育法施行規則第140条の各号に明記されており、「[障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）](#)」（平成25年10月4日付け25文科初第756号）に、以下のように示されています。

障害の種類	障害の程度
ア 言語障害者	口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
イ 自閉症者	自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
ウ 情緒障害者	主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
エ 弱視者	拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの
オ 難聴者	補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの
カ 学習障害者	全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの
キ 注意欠陥多動性障害者	年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの
ク 肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者	肢体不自由、病弱又は身体虚弱の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

3 長崎県における特別支援教育の場（令和7年度現在）



「令和7年度 通級による指導及び特別支援学級の教育課程編成の手引（小学校・中学校用）」  
（長崎県教育委員会）

## IV 教師の専門性向上

『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』（中教審第228号）（令和3年1月26日 中央教育審議会）の中から、特別支援教育を担う教師の専門性向上に関する内容を以下に示します。

### 【特別支援教育を担う教師の専門性の向上】

- ① 全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性
  - 障害の特性等に関する理解や特別支援教育に関する基礎的な知識、個に応じた分かりやすい指導内容や指導方法の工夫の検討
  - 教師が必要な助言や支援を受けられる体制の構築、管理職向けの研修の充実
  - 都道府県において特別支援教育に係る資質を教員育成指標全般に位置付けるとともに、体系的な研修を実施
- ② 特別支援学級、通級による指導を担当する教師に求められる特別支援教育に関する専門性
  - 個別の指導計画等の作成、指導、関係者間の連携の方法等の専門性の習得
  - OJTやオンラインなどの工夫による参加しやすい研修の充実、発達障害のある児童生徒に携わる教師の専門性や研修の在り方に関する具体的な検討
  - 小学校等教職課程において特別支援学校教職課程の一部単位の修得を推奨
  - 特別支援学校教諭免許取得に向けた免許法認定講習等の活用
- ③ 特別支援学校の教師に求められる専門性
  - 幅広い知識・技能の習得、専門的な知見を活用した指導、複数障害が重複している児童生徒への対応
  - 広域での研修や人事交流の仕組みの構築、教員養成段階における内容の精選やコアカリキュラムの策定
  - 特別支援学校教諭免許状取得に向けた国による教育委員会への情報提供等の促進、免許法認定通信教育の実施主体の拡大検討

## 第3章

# 特別支援学校の教育について

## I 特別支援学校の目的

日本国憲法は第26条において、国民に「教育を受ける権利」を保障するとともに、「その保護する子女に普通教育を受けさせる義務」を定めています。さらに、教育基本法では教育の理念を定め、学校教育法でより具体的な学校教育の内容を定めています。

### 1 教育の目的・目標

#### <教育基本法第1条>

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

#### <教育基本法第2条>

教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- ① 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- ② 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- ③ 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- ④ 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- ⑤ 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

### 2 特別支援学校の目的

#### <学校教育法 第72条>

特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。



特別支援学校

=

小・中学校等に準ずる教育

+

自立活動

#### <学校教育法 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。

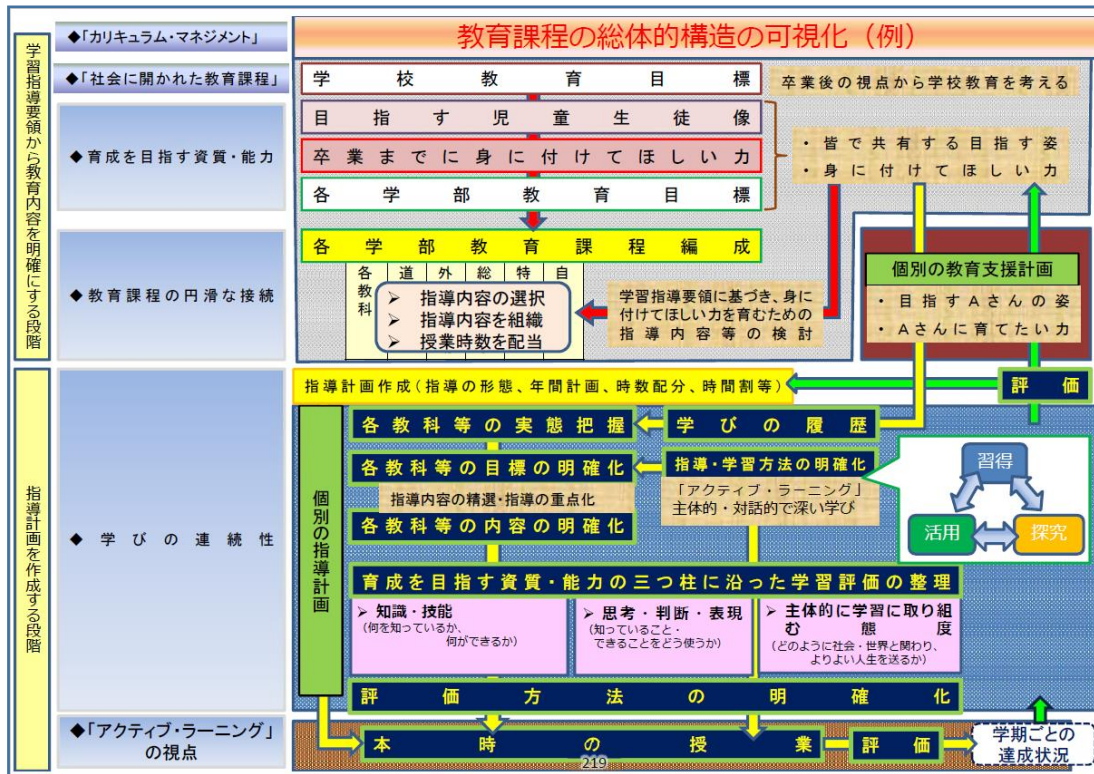


小・中学校等に対する支援などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能

### 3 特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実に向けた取組

各学校においては、法令や県の教育方針等を踏まえて学校教育目標を定めています。学校教育目標は、学校をあげて実現を目指すものであり、その学校の教育方針、教育課程、学部・学年・学級経営、各教科等の指導等、全ての教育活動の基本となるものです。

各学校には、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現するために、学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えて組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていく「カリキュラム・マネジメント」の充実が求められます。



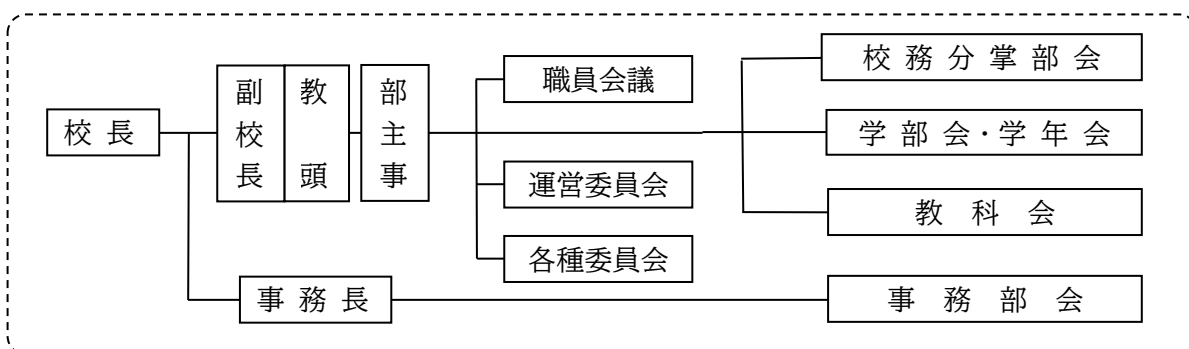
「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)補足資料」(2016年 中央教育審議会)

## II 特別支援学校の組織と運営

### 1 学校運営組織

学校の組織体制については、学校種や学校の規模あるいは子供や地域の状況等に応じたものであり、必ずしも一律ではありません。

学校運営組織の一般的な例を、以下に示します。



## 2 校務分掌

校務については、学校教育法第37条第4項に、「校長は、校務をつかさどり、所属職員を監督する。」と規定されています。

－ 1 4 －

校務とは、学校教育に必要なものとして行われている仕事の全部を指すもので、具体的には以下のよう内容があります。

- 教育課程に基づく学習指導などの教育活動に関すること
- 子供の安全等の管理に関すること
- 学校の施設設備、教材・教具に関すること
- 文書作成処理や人事管理事務などの学校の内部事務に関すること
- 教育委員会などの行政機関やPTA、社会教育団体などの連絡調整に関すること など

これらの校務については、校長がつかさどることになっていますが、校長はこれらの仕事全てを一人で行うのではなく、所属の職員に対して、職務命令によって分担させることができます。これが、校務分掌です。

## 3 職員会議

職員会議は、「校長の職務の円滑な執行に資するため」（学校教育法施行規則第48条）に置かれる校長の補助機関であり、校長がその意思決定に際し、重要な案件などについて、職員の意見を求めるために設置されるものです。

学校の教育方針、教育目標、教育計画、教育課題への対応方策等に関する職員間の意思疎通、共通理解の促進、職員の意見交換などを行う場としての役割も果たします。

# Ⅲ 学校の危機管理

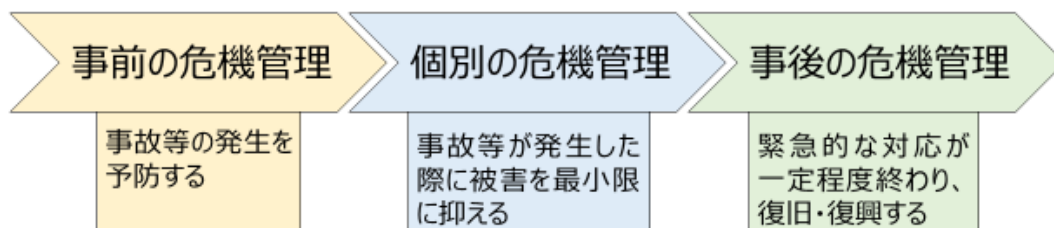
【詳細】「[学校の危機管理マニュアル作成の手引](#)」2018年2月 文部科学省

【詳細】「[学校における安全管理の手引（三訂版）](#)」2019年4月 長崎県教育委員会

全ての幼児・児童・生徒（以下「児童生徒等」）が安全に生活し、教育活動に取り組むために、学校は危機管理という観点に立って、日頃から対策を講じなければなりません。万一、事件や事故、自然災害（以下「事故等」）が発生した場合には、どう対処すればよいかを全教職員が共通理解し、対応していく必要があります。

### 1 危機管理について

危機管理について、「[学校の危機管理マニュアル作成の手引](#)」（2018年2月 文部科学省）では、事前・発生時・事後の三段階を想定し、以下のように整理されています。



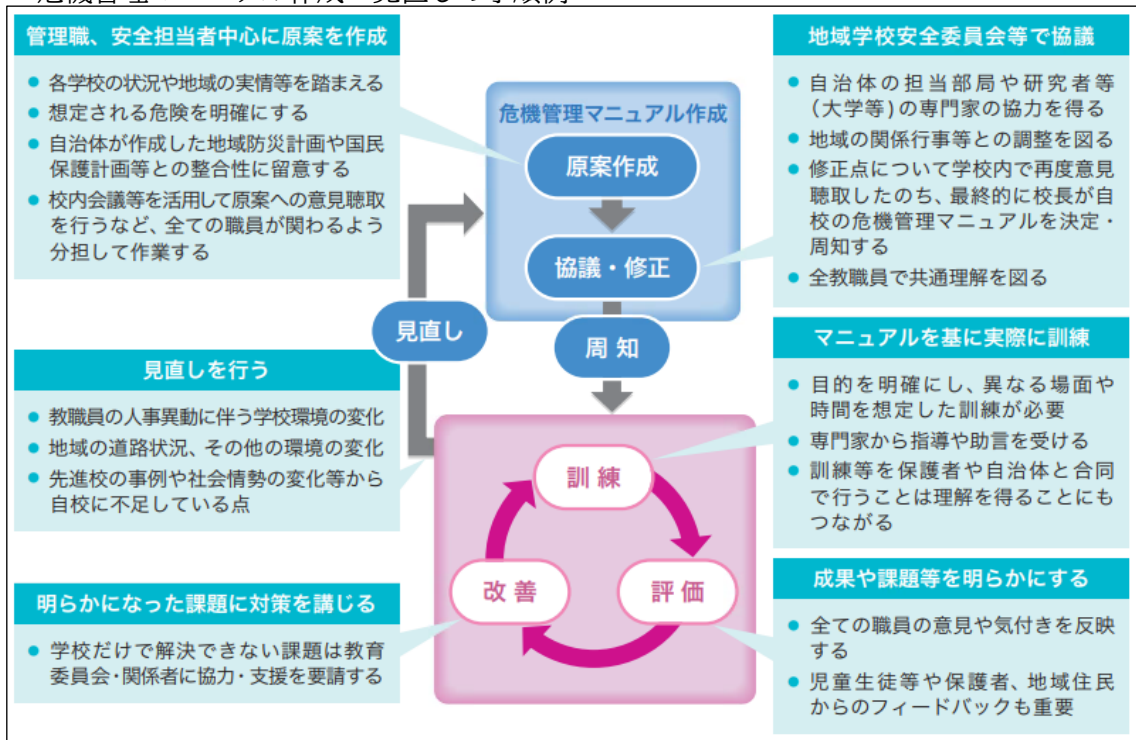
## 2 危機管理マニュアルについて

「危機管理マニュアル」は、学校の管理下で事故等が発生した際、教職員が的確に判断し円滑に対応できるよう、教職員の役割等を明確にし、児童生徒等の安全を確保する体制を確立するために必要な事項を全教職員が共通理解できるようにするために作成するものです。

危機管理マニュアルは、各学校の実情を踏まえて作成します。

一度作成した後も、実際に機能するかどうか訓練等を基に検証し、定期的に見直し・改善を行う必要があります。

### <危機管理マニュアル作成・見直しの手順例>



## 3 事前の危機管理

### (1) 体制整備

学校における危機管理に関する組織体制については、各学校の実情に応じて、想定される危険等を明確にし、事前、発生時及び事後の危機管理に応じた体制を、家庭・地域・関係機関等と連携し、必要に応じて教育委員会のサポートを受けながら整備しておく必要があります。

### (2) 点検

学校内の施設設備・器具及び通学路の安全を点検することは、児童生徒等が事故等に巻き込まれることを未然に防ぐ重要な危機管理の一つです。

- 施設設備・器具等の定期的な点検
- AEDや消火器等の設置場所の確認
- 教職員、児童生徒等、保護者、地域からの情報収集による危険箇所の抽出

### (3) 避難訓練

避難訓練や不審者対応訓練等は、危険発生時に危機管理マニュアルに基づく教職員の役割等の確認を行うとともに、児童生徒等が安全に避難できるよう、その実践的な態度や能力を養うことを目的としています。

また、避難訓練等を含め、児童生徒等自身が危険を予測し、自ら回避することができるように教育活動全体を通じた安全教育が求められます。

### (4) 教職員研修

教職員は、危険等から児童生徒等の生命や身体の安全を守るため、状況に応じた的確な判断や行動が求められます。学校における組織体制や安全教育の重要性と緊急性を十分認識し、安全に関する自らの意識や対応能力、安全教育に関する指導力を一層高めることが求められます。そのためには、学校や地域の実態に即した実践的な研修を行う必要があります。

#### 〔校内研修の例〕

- ・危機管理マニュアルに基づく防災・防犯等の避難訓練
- ・事故等発生時の対応訓練（被害児童生徒等及び保護者への対応を含む）
- ・AEDを含む心肺蘇生法などの応急手当に関すること
- ・エピペン®の使用法を含むアレルギーへの対応に関すること
- ・校内の事故統計や事故事例、日本スポーツ振興センターの情報等を活用した安全な環境の整備に関すること
- ・児童生徒等に対する安全教育に関すること（身に付けさせる安全に関する資質・能力、安全教育の教育課程への位置付け、教科等における指導内容や教材等に関する共通理解等）
- ・児童生徒等の心のケアに関すること など

### (5) 安全教育

児童生徒等の安全を確保するためには、施設・設備の安全点検等の安全管理を徹底することのみならず、児童生徒等自身が危険を予測し、自ら回避することができるような安全教育が非常に大切です。全ての学校において、避難訓練等も含めた安全教育に関する内容を学校安全計画に位置付け、教育活動全体を通じた安全教育が求められます。

## 4 個別の危機管理

学校の管理下において事故等が発生した際、児童生徒等の生命と健康を最優先に迅速かつ適切な対応を行うことが重要です。

各学校が作成している危機管理マニュアルに基づき、適切な対応ができるよう、日頃から全ての教職員がその手順について理解し、身に付けておくことが大切です。

さらに、様々な事案や状況などにおいて、臨機応変に対応ができるようにしておくことも必要です。「自分には関係ない」「誰かに任せておけばよいだろう」と考えるのではなく、日頃から危機管理の意識を高く持つようにしましょう。

全ての事故等の対応に共通するポイントについて、(1)(2)に示します。

## (1) 迅速で誠実な対応

迅速かつ誠実な対応が、学校に対する信頼を高めることにもつながります。以下に、対応の例を紹介します。

### 【児童生徒等に事故が起こった場合の対応例】

① 保健室等で養護教諭による応急措置を行う。



② 管理職に報告し、速やかに保護者へ連絡をとって事故の事実と対応状況を知らせる。

※ 場合によっては、専門医に診てもらうこともあるので、保護者にも病院に来ていただくようお願いすることも必要である。



③ 帰宅後の被害児童生徒等の状況を確認する。

※ 保護者から苦情等の連絡があった場合は、電話で済ませるのでなく、すぐに、学年主任等と一緒に家に向いて直接話を聴くようにする。

## (2) 管理職等への報告

事故等が起こったとき、あるいは予測できそうなときは、速やかに主任や管理職に伝えること、いわゆる「ハウ・レン・ソウ（報告・連絡・相談）」が求められます。

対応が遅れたり誤ったりすると、事態はより深刻になります。一人で抱え込まず、管理職等へ迅速に報告し、次の対応等について指示を仰ぐようにしましょう。

- 「いつ、どこで、誰が、何を、どのように」したのか、あるいは言ったのかについて、記録を取っておきます。
- 主観を交えず、状況（事実）をできるだけ正確に客観的に報告することが大切です。

## 5 事後の危機管理

### (1) 心のケア

事故等に児童生徒等が遭遇すると、恐怖や喪失体験などにより心に傷を受け、そのときの出来事を繰り返し思い出したり、遊びの中で再現したりするなどの症状に加え、情緒不安定、睡眠障害などが現れ、生活に大きな支障を来すことがあります。

このような状態が、事故等の遭遇後3日から1か月持続する場合を「急性ストレス障害（通称ASD）」といい、1か月以上長引く場合を「心的外傷後ストレス障害（通称PTSD）」といいます。

そのため、事故等の発生直後から児童生徒等や保護者等に対する支援を行い、PTSDの予防と早期発見に努めることが大切です。

### (2) 調査・検証・報告・再発防止等

事故発生直後の対応が終了した後、被害児童生徒等と保護者への対応、教育委員会への報告、保護者説明会や記者会見を含む情報の公表等多くの対応が求められます。

その中で、事故等の原因と考えられることを広く集め、今後の事故防止に生かすために調査・検証を行い、調査結果を再発防止に役立てます。

## 引用・参考文献

---

- ・「第四期長崎県教育振興基本計画」 令和6年7月 長崎県教育委員会
- ・「第二期長崎県特別支援教育推進基本計画」 令和6年11月 長崎県教育委員会
- ・「第二期長崎県特別支援教育推進基本計画 第二次実施計画」 令和3年9月 長崎県教育委員会
- ・「[特別支援教育の推進について（通知）](#)」 19文科初第125号 平成19年4月1日 文部科学省
- ・「[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）](#)」 平成24年7月23日 文部科学省
- ・「[インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）](#)」 国立特別支援教育総合研究所
- ・「特別支援教育の基礎・基本 第4版」 令和7年 国立特別支援教育総合研究所 ジアース教育新社
- ・「[障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～](#)」 令和3年6月 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
- ・「[障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）](#)」 25文科初第756号 平成25年10月4日 文部科学省
- ・「[特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領](#)」 平成29年4月 文部科学省
- ・「[特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）](#)」 平成30年3月 文部科学省
- ・「最新 学校運営 質疑応答集」 平成28年 学校教務研究会 株式会社ぎょうせい
- ・「[学校の危機管理マニュアル作成の手引](#)」 平成30年2月 文部科学省
- ・「学校における安全管理の手引（三訂版）」 平成31年4月 長崎県教育委員会
- ・『[「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）](#)』（中教審第228号）令和3年1月26日 文部科学省
- ・「令和7年度 特別支援学級及び通級による指導の教育課程編成の手引（小・中学校）」 令和7年 長崎県教育委員会

# 特別支援学校の教育の手引き

## — 第2集 —

# 障害のある子供の理解編

### 第1章 「子供の見方」を変える

- I 個人因子と環境因子の相互作用の視点から . . . . . 1
- II 活動と参加の視点から . . . . . 1
- III リフレーミングの視点から . . . . . 2

### 第2章 実態把握

- I 実態把握の必要性 . . . . . 3
- II 実態把握を行う上で大切にしたい視点 . . . . . 3
- III 実態把握の内容 . . . . . 4
- IV 実態把握の方法 . . . . . 5

### 第3章 子供の状態像と背景要因

- I 「冰山モデル」による理解 . . . . . 6
- II 背景要因から子供の状態像を捉える . . . . . 6



平成31年4月  
(令和8年3月一部改訂)  
長崎県教育委員会

# 第1章

# 「子供の見方」を変える

## I 個人因子と環境因子の相互作用の視点から

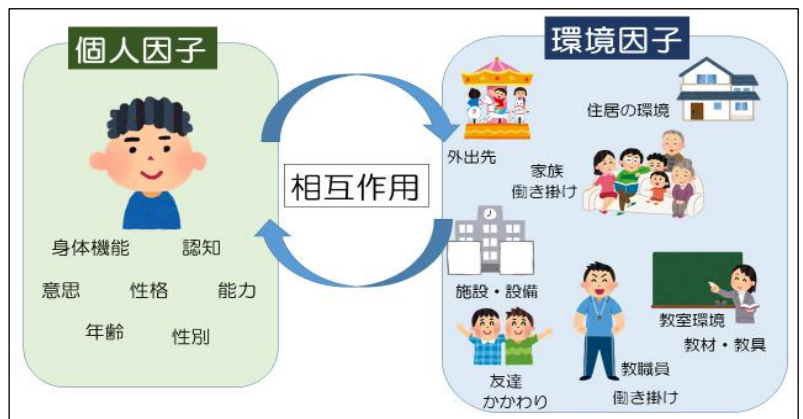
特別支援学校においては、「物を投げたり人をたたいたりする」「授業中に教室から飛び出す」「教師の説明を聞いていない」などの行動をとる子供がいます。それは教師の立場からすると「困った」行動に見えます。しかし、大切なことは、子供の行動を子供自身の立場や思いから考えてみることです。

「何をすればよいか分からず不安だ」「先生に注目してほしい」「言葉による説明だけでは、理解できない」などのように、実は子供自身が「困っている」のかもしれませんが。

教師が、『困った子供』ではなく、『困っている子供』と捉えることが指導・支援のヒントにつながります。

子供の行動には、「個人因子」と「環境因子」が相互に影響しています。

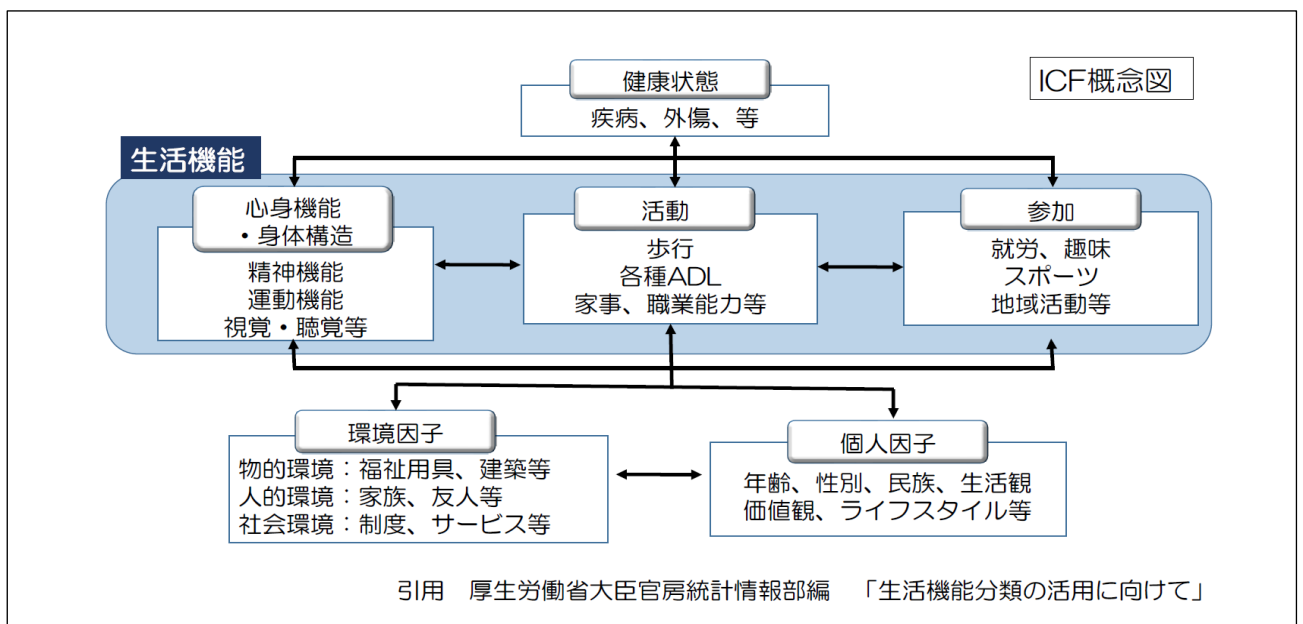
子供の行動を理解する際には、子供の能力や性格といった「個人因子」だけに目を向けるのではなく、教室環境や教材・教具、教師の働き掛け等の「環境因子」との関連で捉えることが重要です。



## II 活動と参加の視点から

ICF（国際生活機能分類）では、人間の生活機能は「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の三つの要素で構成されており、それらの生活機能に支障がある状態を「障害」と捉えています。

そして、生活機能と障害の状態は、健康状態や環境因子等と相互に影響し合うもので、構成要素間の相互関係については、下図のように示されています。



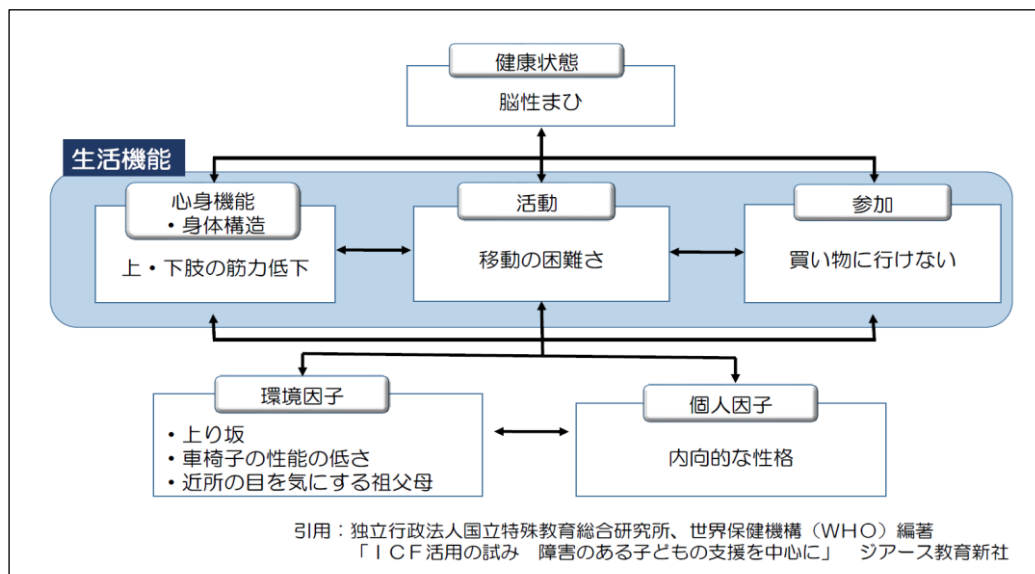
ICFの考え方に基づくと、精神機能や視覚・聴覚などの「心身機能・身体構造」、歩行やADL（食事や排せつ、入浴等の日常生活動作）などの「活動」、趣味や地域活動などの「参加」といった生活機能の関連で「障害」を把握することが大切です。また、個人因子や環境因子などとの関わりなども踏まえて「障害」を捉えるようにしましょう。

「障害」の捉え方の一例を以下に示します。

< ICFモデルの視点から見たAさん（脳性まひ）の例 >

Aさんは、買い物に行きたいのですが、一人で歩くことができません。その原因としては、歩行等の本人の移動の難しさの他に、坂道の存在、現在使用している車椅子の性能、もともとの本人の内向的な性格等が考えられます。また、祖父母が近所の目を気にして、Aさんを外に出したがるらないことも影響していると思われます。

Aさんが買い物に行けるようになるためには、本人の上・下肢の筋力を高め、移動能力を向上させることに加え、自分から支援を依頼できる力を高めるなど個人因子の視点、電動車椅子の活用や移動支援等の福祉サービスの利用、祖父母の考えを変えることなど環境因子の視点から考えていくことが大切です。

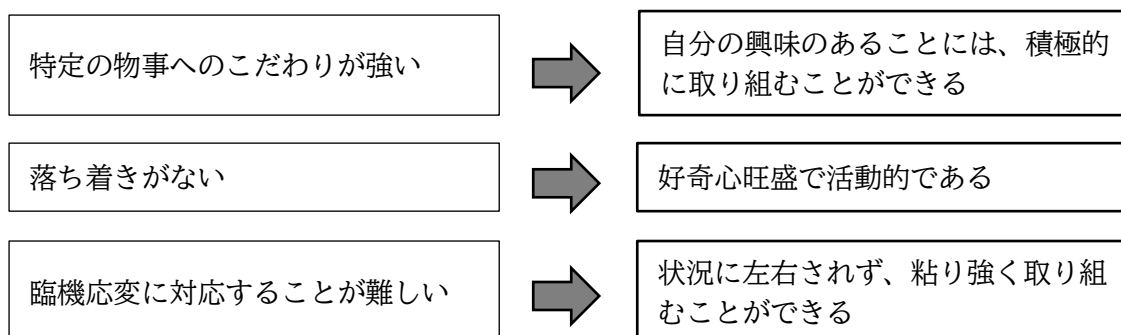


### Ⅲ リフレーミングの視点から

リフレーミングとは、ある枠組み（フレーム）で捉えている物事を、枠組みを外して違う枠組みで見ることです。教師が「～ができない」「～が苦手だ」と捉えている子供の姿を、違う枠組みで捉え、子供の見方を変えることで、子供の長所や得意なことを積極的に生かした指導・支援につなげることができます。

以下に、子供の姿をリフレーミングして捉えた例について紹介します。

(例)



## I 実態把握の必要性

実態把握とは、指導を行うに当たり、対象となる子供の情報を収集し、子供の状態を適切に捉えることです。

子供の障害の状態は一人一人異なっているため、指導目標や指導内容・方法も必然的に異なってきます。そのため、子供の障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの的確な把握が必要となります。

実態把握は、学校における全ての教育活動において必要なことですが、個別の指導計画を作成する際は、特に重要となります。

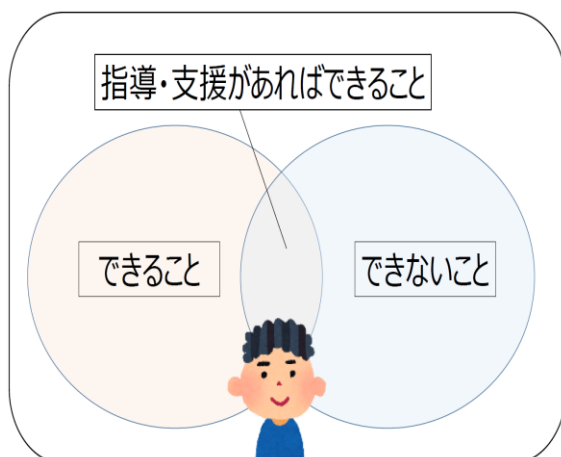
## II 実態把握を行う上で大切にしたい視点

### 1 「できること（得意なこと）」に着目する

子供は、障害による学習上や生活上の困難のために、できないことがあったり、習得するのに時間が掛かったりすることがあります。ですから、「できないこと（不得意なこと）」ばかりに目を向けるのではなく、まずは、「できること（得意なこと）」に着目し、その力を更に伸ばすことで、「できないこと（不得意なこと）」を補うことができないかを考えてみるのが大切です。

### 2 「支援があればできること」に着目する

この部分は、更に細かく把握する必要があります。「いつ」「誰が」「どのような方法で」支援を行うとできるのかを把握します。その上で、その支援を少しずつ減らしていったり、別の場面でもできるように促したりして、子供が一人で「できること」を増やしていくようにします。



### 3 子供の全体像の総合的な把握

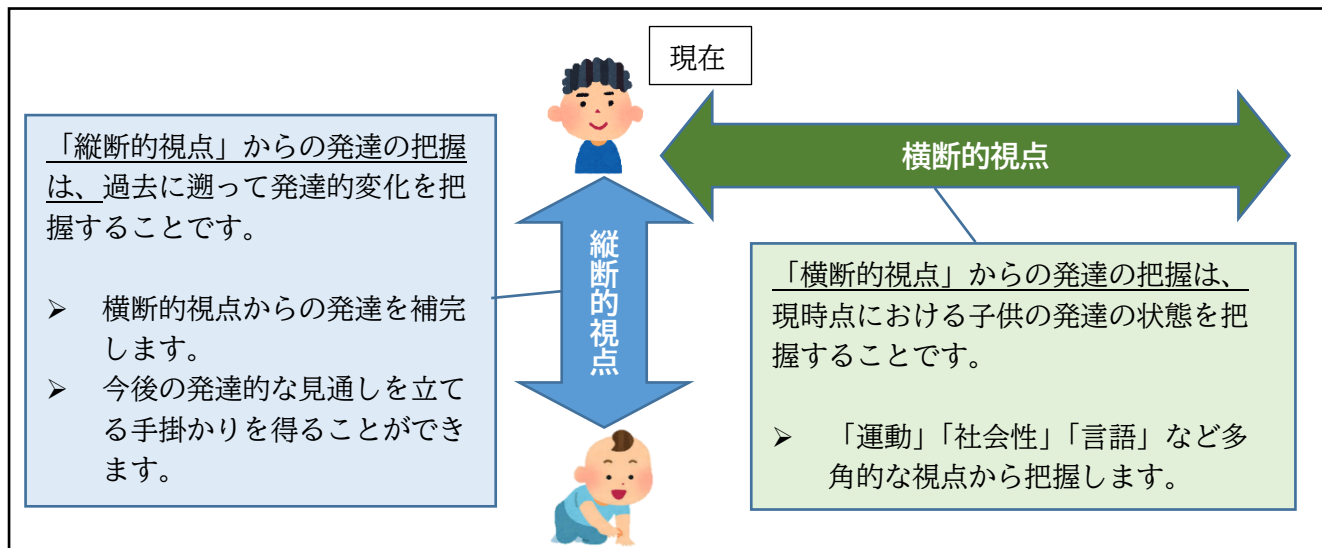
子供の実態把握を行う際に重要なことは、「子供の全体像を総合的に捉える」ことです。

収集した情報は、子供をいくつかの視点から捉えた実態の一部であり、さらに、ある時点のある条件下における実態であることに改めて注意する必要があります。

教育的立場からの実態把握ばかりでなく、心理学的な立場、医学的な立場からの情報を収集したり、保護者や利用している福祉事業所等からの情報を収集したりして実態把握を行うことが大切です。

#### 4 横断的視点と縦断的視点

障害の程度が重度で、しかも複数の障害を併せ有する子供については、その発達について、特に的確に把握する必要があります。この場合、横断的視点と縦断的視点という二つの観点から捉えることが大切です。



### III 実態把握の内容

実態把握の内容は、子供に応じて異なりますが、以下に内容の例を紹介します。

- 病気等の有無や状態
- 聴覚機能
- 生育歴
- 知的発達や身体発育の状態
- 基本的な生活習慣
- 興味・関心
- 人や物との関わり
- 障害の理解に関すること
- 心理的な安定の状態
- 学習上の配慮事項や学力
- コミュニケーションの状態
- 特別な施設・設備や補助具の必要性
- 対人関係や社会性の発達
- 進路希望
- 身体機能
- 家庭や地域の環境
- 視機能

## IV 実態把握の方法

実態把握の方法は様々ありますが、ここでは三つに整理して紹介します。

### 1 聞き取り

保護者や本人、関係者（主治医、療育担当者等）から直接的に情報収集する方法です。相手との信頼関係を築きながら、傾聴・共感・受容といった態度で聞いていきます。「子供（本人）の力を伸ばすために、お互いに協力しましょう」という姿勢が大切です。

### 2 行動観察

対象となる子供の行動を観察し、その記録を分析する方法です。

できるだけ客観的な事実を記録することが大切です。

子供の行動だけでなく、その行動が何によって起こり（行動のきっかけ）、その行動の結果、何が得られたのか（強化されたか）を把握するようにします。

子供の行動全般を観察しますが、あらかじめ観察の視点を明確にしておくことも必要です。

### 3 検査等

標準化された検査を通して、客観的なデータを収集し、発達段階、障害の状態及び特性を明らかにする方法です。

視力検査や聴力検査、知能検査、社会性に関する検査、運動に関する検査等、様々な検査があります。以下に、検査の例を紹介します。

知能検査	・田中ビネー知能検査V ・WISC-V知能検査 ・KABC-II
発達検査	・遠城寺式乳幼児分析的発達検査法 ・新版K式発達検査
言語に関する検査	・ITPA言語学習能力診断検査 ・絵画語い発達検査（PVT-R）
社会性に関する検査	・新版S-M社会生活能力検査
運動に関する検査	・ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント（MEPAR）
視知覚に関する検査	・フロスティッグ視知覚発達検査 ・WAVES

<検査結果を活用する上で、留意すること>

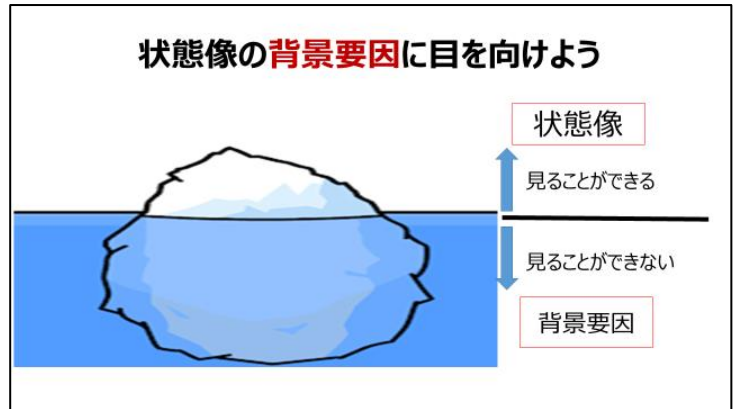
- 検査等で示された結果が、子供の全ての力を表しているわけではありません。検査等は、あくまでも実態把握に一定の客観性をもたせるためのツールです。
- 知能指数等の測定値については、数値だけを見るのではなく、日頃の行動観察や、他の調査結果等を考慮して総合的に判断することが必要です。
- 知能指数等は、発達期であれば変動が大きい場合があります。結果の解釈は慎重に行う必要があります。
- ある検査項目が「できた」「できない」ということだけでなく、検査項目の応答の仕方についても把握することが大切です。

## I 「冰山モデル」による理解

表面に見えている「つまずき (=状態像)」から背景要因を考えていくことは、氷山に例えることができます。水面上に見えている姿から、水面下に隠れている「つまずきの要因 (=背景要因)」を推測しようとする考え方です。

「困っている場面で援助を求めることができない」「集団での活動に参加できない」などの、見ることができる子供の「つまずき」を「状態像」と言います。

子供の「状態像」の背景には、様々な要因があります。なぜ、「〇〇できないのか」「〇〇が難しいのか」を分析しましょう。



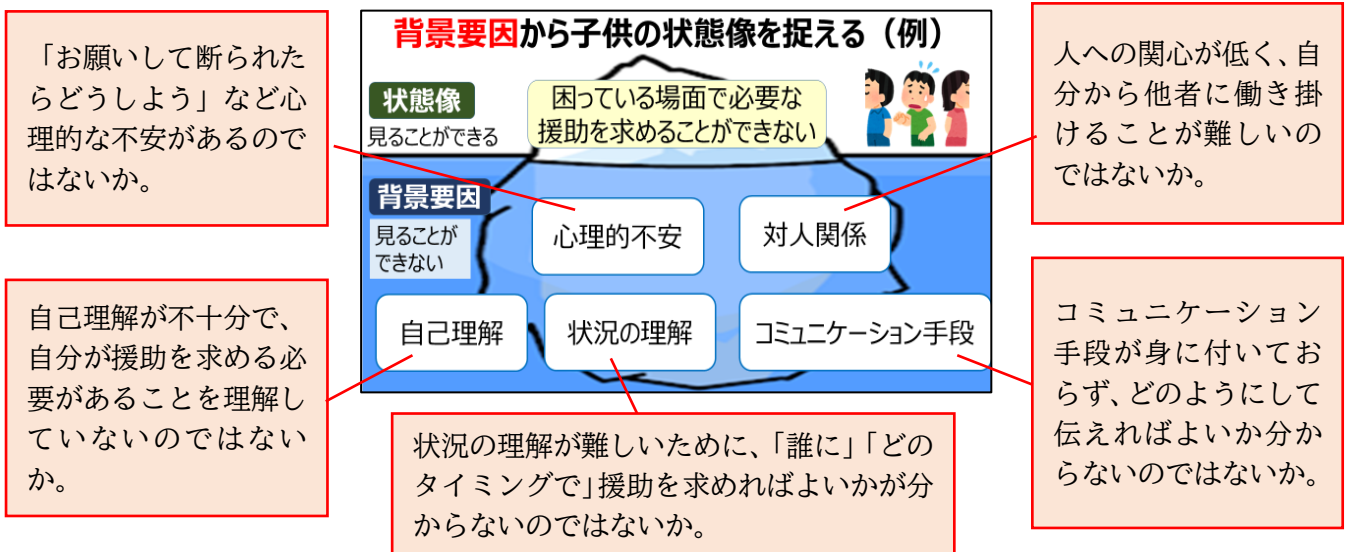
## II 背景要因から子供の状態像を捉える

### 1 状態像の背景要因を考える

子供の状態像に対して、「〇〇してはダメでしょう」と子供の良くない部分だけを叱って直そうとしたり、「〇〇しなさい」などと言葉だけで指示したりすることはないでしょうか。

状態像に対する指導だけでは、効果的な指導とはなりません。

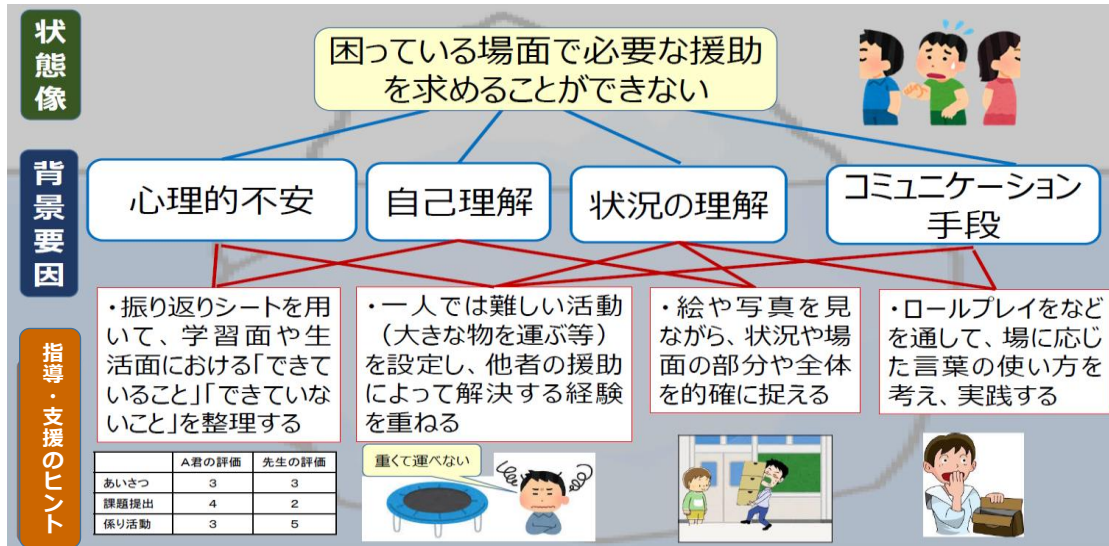
実態把握を行いながら、状態像の背景要因を明らかにしていくことが大切です。



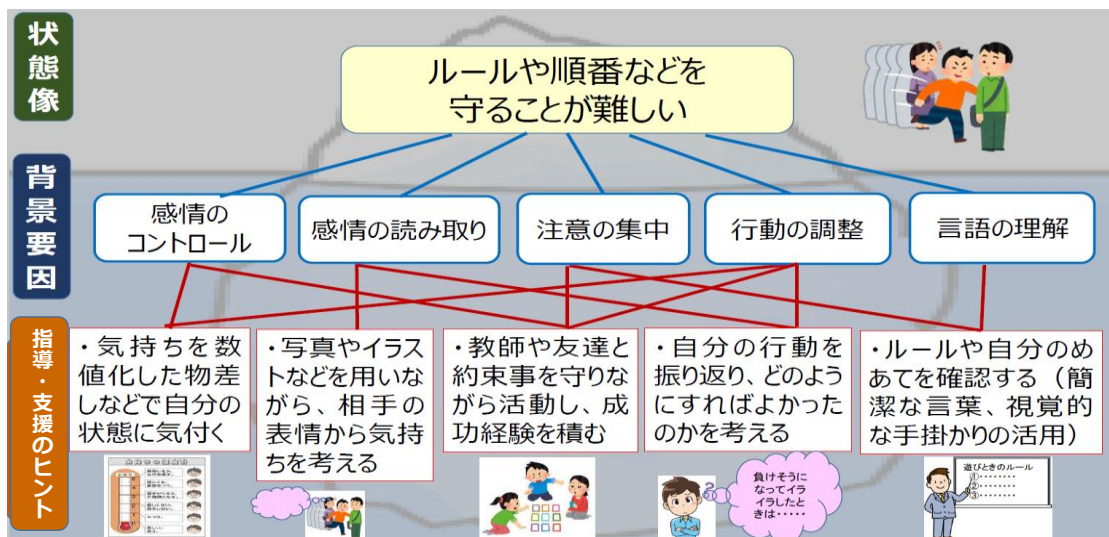
## 2 背景要因に応じた指導・支援

背景要因を明らかにすることで、指導・支援のヒントが見えてきます。それぞれの背景要因を踏まえ、それらを相互に関連付けて、子供に必要な指導・支援について考えた例を下に示します。

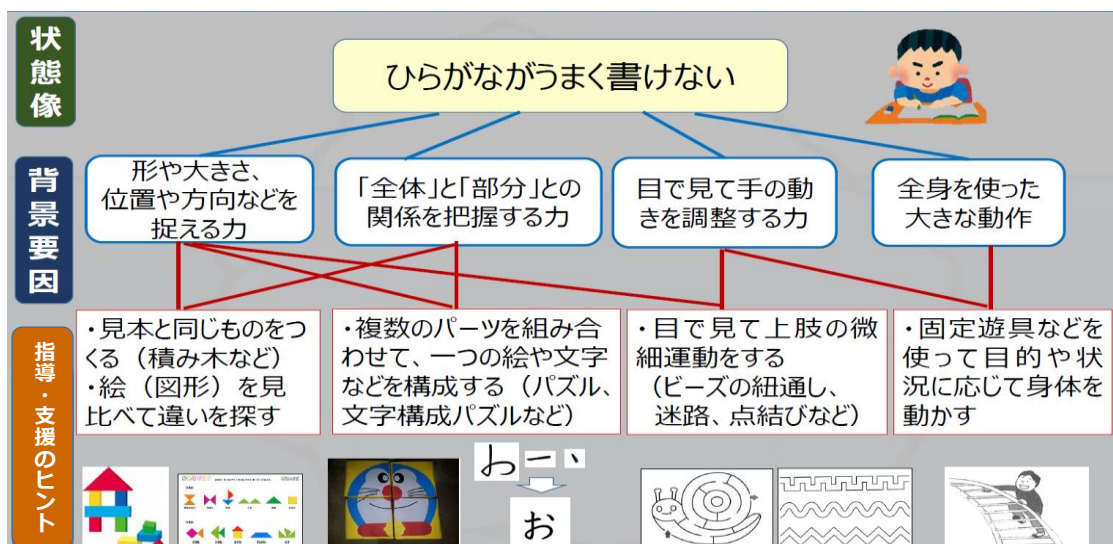
### (1) 困っている場面で必要な援助を求められない子供の例



### (2) ルールや順番などを守ることが難しい子供の例



### (3) ひらがながうまく書けない子供の例



## 引用・参考文献

---

- ・「[特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）](#)」 平成 30 年 3 月 文部科学省
- ・「ICF活用の試み 障害のある子どもの支援を中心に」 平成 17 年 国立特殊教育総合研究所、世界保健機構（WHO） ジアース教育新社
- ・「特別支援教育の基礎・基本 新訂版」 平成 27 年 国立特別支援教育総合研究所 ジアース教育新社
- ・「障害の重い子どものための授業づくりハンドブック」 平成 20 年 全国心身障害児福祉財団
- ・「肢体不自由教育 195 号」 平成 22 年 日本肢体不自由教育研究会
- ・「特別支援教育がわかる本② 通常学級でできる 発達障害のある子の学習支援」 平成 27 年 ミネルヴァ書房

# 特別支援学校の教育の手引き

## — 第3集 — 教育課程編

### 第1章 教育課程の編成と実施

- I 教育課程とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
- II 育成を目指す資質・能力・・・・・・・・・・・・ 6
- III カリキュラム・マネジメント・・・・・・・・・・ 7

### 第2章 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

- I 「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」について・・・・ 10
- II 各種の規定と適用する上での留意事項・・・・・・・・・・・・ 11

### 第3章 教科用図書

- I 特別支援学校の教科用図書・・・・・・・・・・・・ 15
- II 教科用特定図書等について・・・・・・・・・・・・ 17
- III 学習者用デジタル教科書について・・・・・・・・・・・・ 18



平成31年4月  
(令和8年3月一部改訂)  
長崎県教育委員会

# 第1章

# 教育課程の編成と実施

## I 教育課程とは

【詳細】特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）第3編 第1, 2章 P160～188

教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を見童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画である。

### 1 教育課程の作成の基本的な要素

#### (1) 学校の教育目標

各学校において、以下の事項を基盤としながら、地域や学校の実態に即した教育目標を設定します。

- 小・中学校等に準ずる教育を施す。
- 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養う。

#### (2) 教育の内容の組織

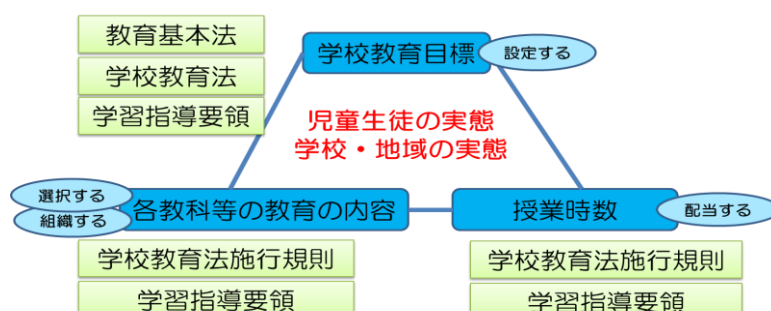
特に示す場合を除き、学習指導要領に示す以下の内容をいずれの学校においても取り扱います。

- 各教科、特別の教科道徳（以下「道徳科」という。）、外国語活動（小学部のみ）、特別活動、自立活動、総合的な学習の時間（高等部においては「総合的な探究の時間」）
  - ※ 道徳科：小学部、中学部、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の高等部においては設ける
  - ※ 総合的な学習の時間：小学部第3学年以上、ただし、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の小学部においては設けない

#### (3) 授業時数

小学部及び中学部は、学校教育法施行規則第51条（別表第1）、第73条（別表第2）に示されている小学校及び中学校の各教科等の授業時数を踏まえて各学校で配当します。また、高等部は学習指導要領に示されている各教科・科目の単位数等、教育課程に関する事項を踏まえて各学校で配当します。

- 小学部は小学校の、また中学部は中学校の各学年における総授業時数に準ずること。
- 知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の高等部は、各学年とも総授業時数は1,050単位時間を標準とする。
- 各教科等は各学校でその目標及び内容、児童生徒や学校及び地域の実態を考慮し、指導方法や指導体制などを工夫して、それぞれの年間の授業時数を適切に定めること。



## 2 教育課程の基準

学習指導要領は、法規としての性格を持ち、全国的に学校における一定の教育水準を確保するため、教育の内容等について必要かつ合理的な事項を大綱的に示したものです。

学習指導要領に示してある内容は、全ての児童生徒に対して、基本的に、確実に指導しなければいけません。

一方、教育は、その本質から児童生徒の障害の状態、発達段階や特性、地域や学校の実態に応じて効果的に行われることが大切で、児童生徒の実態等に応じて各学校の判断により学習指導要領に示していない内容を加えて指導することも可能です。

## 3 教育課程の編成について

各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令等に従い、児童又は生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、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並びに学校や地域の実態を十分に考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとされています。

### (1) 編成の主体

教育課程を編成する主体は各学校です。校長が責任者ですが、当然、全教職員の協力の下に編成します。

### (2) 編成の原則

各学校が教育を行うための中核となる教育課程を編成するに当たって以下の事項が原則となります。

- ① 教育基本法及び学校教育法等の法令と学習指導要領に従って編成すること
- ② 児童生徒の人間として調和のとれた育成を目指すこと
  - 知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」の育成
  - 資質・能力の三つの柱のバランスのとれた育成
  - 幼児期の教育と小学部又は小学校教育との接続、学部段階間や学校段階間の接続
- ③ 児童生徒・学校・地域の実態を考慮すること
  - 児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階

障害の状態の多様さや個人差      個々の心身の発達の諸側面の不均衡さ  
学習の基盤となる資質・能力      主体的に学習に取り組む態度・学びに向かう力  
適性 進路 等

- 学校の実態

学校規模      教職員の状況      施設設備の状況      児童生徒の実態 等

- 地域の実態

生活条件      地理的環境      産業      経済      文化      教育資源      学習環境      歴史      人材 等

### (3) 編成の手順と教育課程の構造

学校の教育の内容を明確にして教育課程で示します。【何を学ぶか】

- ① 学校教育目標を設定する  
法令や学習指導要領に示された目標、教育委員会の方針を踏まえつつ、児童生徒や学校、地域の実態、保護者や教職員の願い等を基に、どのような資質・能力の育成を目指すのかを明らかにし、具体的な学校の教育目標を設定します。
- ② 教育の内容を選択し、組織する  
学校の教育目標を達成するために必要な教育の内容を、法令や学習指導要領に示された規定を踏まえて選択し、発展的・系統的な指導ができるように組織します。
- ③ 授業時数を配当する  
組織した教育の内容の関連を踏まえて、各教科等の年間授業時数を定めます。

教育の内容を踏まえて、年間指導計画を作成します。【どのように学ぶか】

- ④ 指導の形態を選択する  
児童生徒の実態を踏まえ、各教科等別に指導を行うか、各教科等を合わせて指導を行うかを選択します。※知的障害の場合
- ⑤ 指導内容を組織し、時数を配分する  
学年、あるいは学級ごとに指導目標、指導内容、指導の順序、指導方法、使用教材、指導の時間配当等を具体的に計画します。
- ⑥ 時間割の編成  
児童生徒の発達段階や学習の進度等を考慮して、学習内容を確実に身に付けられるよう個別指導、グループ指導、繰り返し指導、習熟度別の指導等を設定し、これらを適切に運用するための時間割を編成します。
- ⑦ 個別の指導計画の作成  
個々の児童生徒の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細かに指導するために作成します。

## 4 教育課程の役割

「生きる力」とは、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人と共に協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などです。

「生きる力」の育成を目指し、次の四つの事項が相互に関連し合いながら一体的に実現するために適切な教育課程を編成することが必要です。

### (1) 確かな学力

- ① 基礎的・基本的な知識及び技能の習得
- ② 思考力、判断力、表現力等の育成
- ③ 主体的に学習に取り組む態度の涵養  
上記の三つの事項に加え、自分のよさや可能性を認識して個性を生かしつつ、多様な他者を価値ある存在として尊重し、協働して様々な課題を解決していくことが重要です。

(2) 豊かな心

① 豊かな心や創造性の涵養

② 道徳性を養うこと

- 自己の生き方を考える（小学部）、人間としての生き方を考える（中学部）
- 主体的な判断の下に行動する
- 自立した人間として他者と共によりよく生きる

(3) 健やかな体

① 体育に関する指導…自ら進んで運動に親しむ資質・能力

② 健康に関する指導…健康な生活を実践することのできる資質・能力

③ 安全に関する指導…安全に関する情報を正しく判断し、安全のための行動に結び付けること

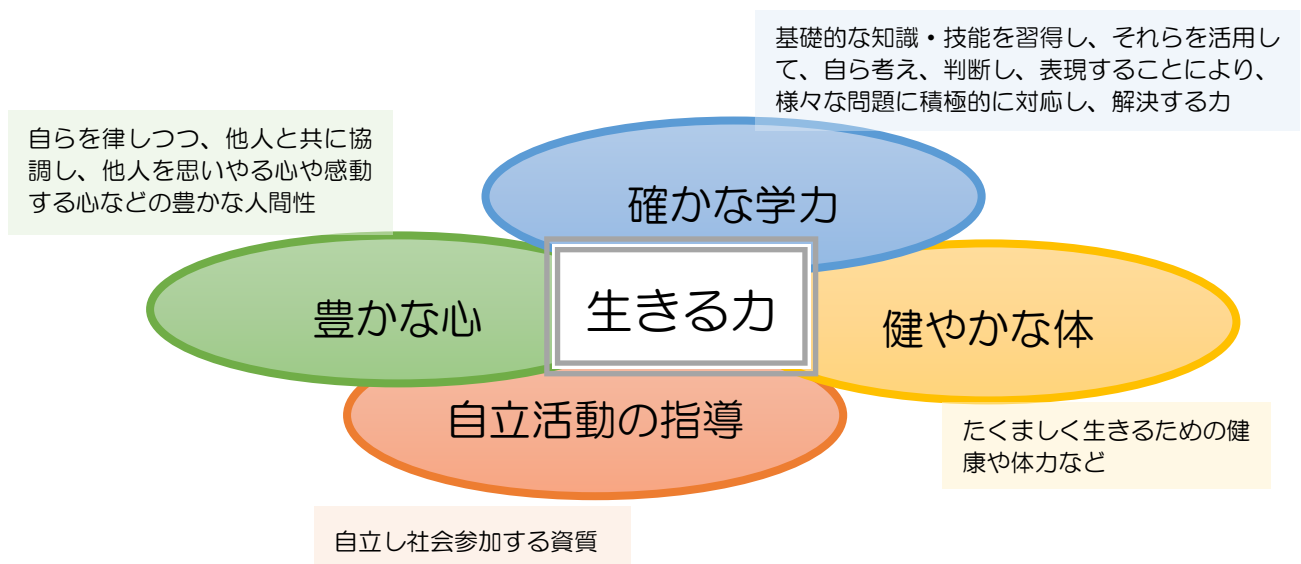
④ 心身の健康の保持増進に関する指導…情報等を正しく選択して適切に行動できること

(4) 自立活動の指導

自立し社会参加する資質を養う

- 主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとする資質
- 社会、経済、文化の分野の活動に参加することができるようにする資質

※ 心身の調和的な発達の基盤を培うことを目標に指導するのが自立活動であり、自立活動の指導が学習及び生活上の困難を改善・克服する役割を担っています。



## 5 社会に開かれた教育課程

教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を生かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す。その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視すること。

([特別支援学校学習指導要領解説 総則編](#) 第1編 第1章 第2節 改訂の基本方針)

これからの教育課程には、社会の変化に目を向け、教育の根幹を守りながら、社会の変化を柔軟に受け止めることが求められ、以下の三つの点が重要になります。

- 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確にし、育んでいくこと。
- 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

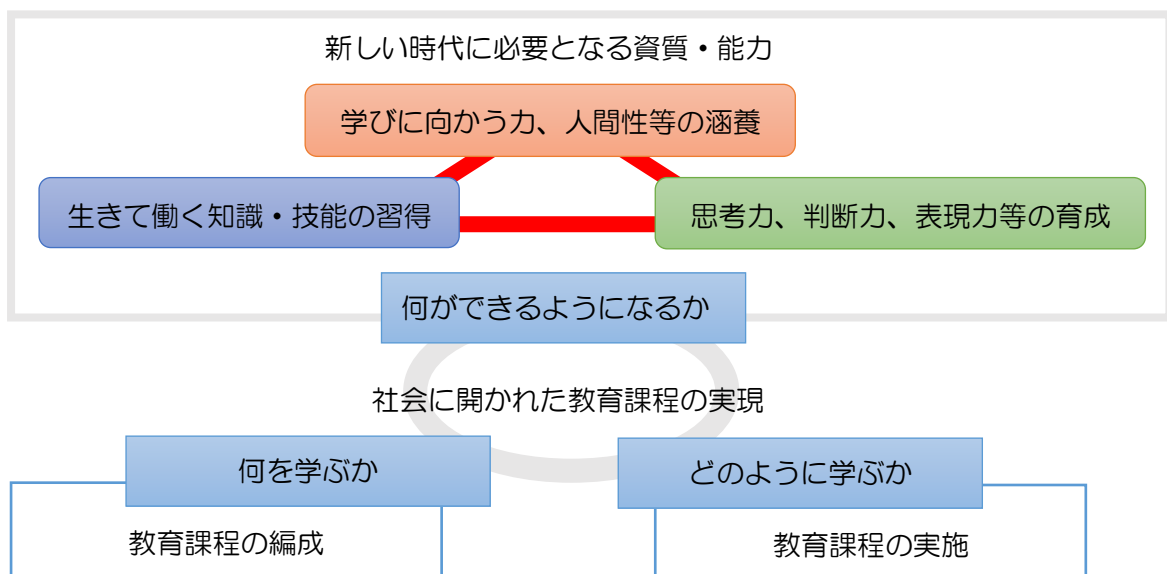
## Ⅱ 育成を目指す資質・能力

【詳細】 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）第3編 第2章 第2節 P189～194

「育成を目指す資質・能力」とは、児童生徒に知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」を育むことを目指し、各教科等の指導を通して育てる「知識及び技能」の習得と「思考力、判断力、表現力等」の育成、「学びに向かう力、人間性等」の涵養という三つの柱で示されています。

- ① 「知識及び技能」の習得…「何を理解しているか、何ができるか」
- ② 「思考力、判断力、表現力等」の育成…「理解していることやできることをどう使うか」
- ③ 「学びに向かう力、人間性等」の涵養…「どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか」

これらの三つの柱は、学習の過程を通して相互に関係し合いながら育成されるものです。児童生徒は学ぶことに興味を向けて取り組んでいく中で、新しい知識や技能を得ます。それらの知識や技能を活用して思考することを通して、知識や技能をより確かなものとして習得します。それを基に、思考力、判断力、表現力等を養い、新たな学びに向かったり、学びを人生や社会に生かそうとしたりする力を高めていくことができます。



各教科等の目標や内容もこの資質・能力の三つの柱で整理されています。

例) 小学校学習指導要領 第2章 各教科 第1節 国語

第1 目標 言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

例) 特別支援学校学習指導要領 第2章 各教科 第1節 小学部  
第2款 知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校  
第1 各教科の目標及び内容 [国語]

#### 1 目標

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し使うことができるようにする。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉で伝え合うよさを感じるとともに、言語感覚を養い、国語を大切にしてその能力の向上を図る態度を養う。

## Ⅲ カリキュラム・マネジメント

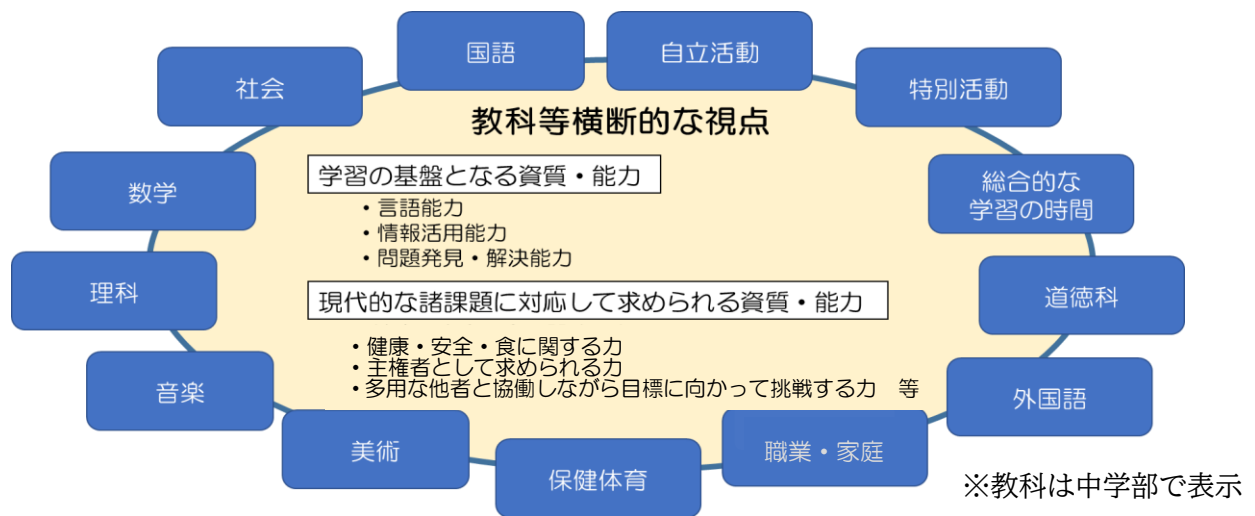
【詳細】[特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）](#) 第3編 第2章 第2節 P194～202

カリキュラム・マネジメントとは、学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくことである。

特別支援学校のカリキュラム・マネジメントには、次項の1～4に示す四つの側面があります。

- 1 教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと  
全ての教科等においてそれぞれの特質に応じて教科横断的な視点から以下の活動の充実を図ることが必要です。
  - (1) 学習の基盤となる資質・能力
    - 言語能力  
国語科を要として、語彙の段階的な獲得を含め、発達の段階に応じた言語能力の育成
    - 情報活用能力  
日常的に情報技術を活用できる環境を整え、全ての教科等においてそれぞれの特質に応じ、情報技術を適切に活用した学習活動
    - 問題発見・解決能力  
物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題を発見・解決につなげていく過程を重視した深い学び
  - (2) 現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力  
豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて、次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に照らして必要となる以下のような資質・能力を育みます。
    - 健康・安全・食に関する力
    - 主権者として求められる力
    - 新たな価値を生み出す豊かな創造性

- 多様な他者と協働しながら目標に向かって挑戦する力
- 地域創生等に生かす力
- 持続可能な社会をつくる力
- 豊かなスポーツライフを実現する力



## 2 教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと

教育内容の質の向上に向けて、児童生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立することが重要です。

教育課程を見守る児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに地域や学校の実態に即したものにするために、学校は教育課程を絶えず改善する基本的態度をもつことが必要です。

### (1) 学習評価

教師が児童生徒の良い点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、児童生徒が学習したことの意義や価値を実感できるようにすることで、自分自身の目標や課題をもって学習を進めていけるように評価を行います。

### (2) 指導と評価の一体化

「児童生徒にどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉えるために、指導内容や児童生徒の特性に応じて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫し、学習の過程の適切な場面で評価を行います。

評価の結果によって、後の指導を改善し、更に新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが必要です。

### (3) 学校評価

教育課程の編成、実施、改善は教育活動や学校運営の中核となることを踏まえ、学校運営の状況について評価を行う学校評価と関連付けてカリキュラム・マネジメントを実施することが重要です。

- 3 教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと  
教育活動の質の向上を組織的かつ計画的に図っていくためには、人的又は物的な体制の実態を十分考慮することが必要です。

教師の指導力、教材・教具の整備状況、  
地域の教育資源・学習環境（近隣の学校、社会教育施設、学習に協力することのできる人材等）

学校は地域と共に発展していく存在であり、学校と地域の連携・協働を広げ、教育課程を介してつながり、地域でどのような子供を育てるのかといった目標を共有することが求められます。

- 4 個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげていくこと

(1) 個別の指導計画の評価・改善

児童生徒の実態を把握した上で作成された個別の指導計画が適切な計画であったかどうか、PDCAサイクルで学習状況や結果を適切に評価します。その評価の結果、指導目標、指導内容、指導方法のどこに課題があり、効果的な指導をできるようにするために、何をどのように改善していくかを明確にします。

(2) 個別の指導計画の評価・改善を教育課程の評価・改善につなげる

学校として既に十分な実践経験が蓄積され、毎年実施する価値のある単元計画の場合でも、改めて目の前の児童生徒の個別の指導計画の実施状況の評価を踏まえ、学習集団を構成する児童生徒一人一人が達成した指導目標や指導内容等を集約し、学習集団に対して作成される年間指導計画等の単元や題材など、内容や時間のまとまり等について検討する仕組みを工夫することが大切です。

# 第2章

# 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

【詳細】 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 第1章 第8節 P75～77

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）第3編 第2章 第8節 P331～343

特別支援学校高等部学習指導要領 第1章 第2節 第8款 P57～59

特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部） 第2編 第1章 第9節 P245～257

## I 「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」について

学校教育法施行規則及び学習指導要領においては、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等、卒業後の進路や生活に必要な資質・能力等（以下、障害の状態等）に応じた教育課程を編成できるよう、教育課程の取扱いに関する各種の規定が設けられています。

児童生徒一人一人の障害の状態等を考慮しながら、教育課程の編成について検討を行う際に理解しておかなければならない規定が、「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」です。

- 各教科等に加えて、自立活動を取り扱うことが前提となっていることを踏まえる必要があります。
- 最初から既存の教育課程の枠組みに児童生徒を当てはめて考えないようにすることが大切です。
- 児童生徒一人一人の学習の習得状況等を把握するとともに、残りの在学期間を見通しながら、各教科等のそれぞれの目標及び内容を踏まえて、どのような内容をどれだけの時間をかけて指導するかを検討します。
- 各種規定を適用する際には、学習評価に基づき、適用することを選択した理由を明らかにしておく必要があります。
- 「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」は、重複障害者に限定した教育課程の取扱いではありません。

重複障害者等に関する教育課程の取扱い		
	小学部・中学部	高等部
通常の教育課程	各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動、自立活動	各教科・科目、総合的な探究の時間、特別活動、自立活動
障害の状態により特に必要がある場合	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができる。</li> <li>■ 各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該学年の前学年の目標及び内容の一部又は全部によって替えることができる。</li> <li>■ 道徳科の各学年の内容の一部又は全部を、当該学年の前学年の内容の一部又は全部によって替えることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 各教科・科目の目標及び内容の一部を取り扱わないことができる。</li> <li>■ 各教科・科目の目標及び内容の一部を、当該各教科・科目に相当する中学部又は小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の一部によって、替えることができる。</li> </ul>
[特別支援学校(知的障害)の場合も含む]	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者のための小学部の外国語科について、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。</li> <li>■ 「中学部」の各教科及び道徳科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を、当該各教科に相当する「小学部」の各教科及び道徳科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部によって替えることができる。</li> <li>■ 中学部の外国語科について、小学部の外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。</li> <li>■ 幼稚部の各領域ねらい及び内容の一部を取り入れることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者のための外国語科に属する科目及び知的障害を有する児童生徒のための外国語科については、小学部・中学部学習指導要領に示す外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。</li> </ul>
知的障害を併せ有する児童生徒の場合	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 「各教科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部」を、知的障害を有する児童生徒のための「各教科の目標及び内容の一部又は全部」によって替えることができる。</li> <li>■ 小学部の外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を、「知的障害を有する児童のための外国語活動の目標及び内容の一部又は全部」によって替えることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 「各教科・科目の一部又は各教科・科目」を、「当該各教科・科目に相当する知的障害を有する児童生徒のための各教科の目標及び内容の一部又は各教科」によって替えることができる。</li> <li>■ 生徒の障害の状態により特に必要がある場合には、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校における各教科等の履修によることができる。 ※ 本規定を適用する際は、道徳科の履修が必要</li> </ul>
重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 「各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部」又は「各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間」に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 「各教科・科目若しくは特別活動(知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科、道徳科、若しくは特別活動)の目標及び内容に関する事項の一部」又は「各教科・科目若しくは総合的な探究の時間(知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科若しくは総合的な探究の時間)」に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。</li> </ul>
知的障害者である児童生徒の場合	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 小学部の3段階の目標を達成している児童 → 小学校の各教科および外国語活動の一部を取り入れることができる。</li> <li>■ 中学部の2段階の目標を達成している生徒 → 小学校の各教科および外国語活動、中学校の各教科の一部を取り入れることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 高等部の2段階の目標を達成している生徒 → 高等学校の各教科・科目、中学校の各教科、小学校の各教科・外国語活動の一部を取り入れることができる。</li> <li>■ 専門学科において開設されている各教科の目標を達成している生徒 → 高等学校の各教科・科目の目標及び内容の一部を取り入れることができる。</li> </ul>
教員を派遣して教育を行う場合	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 上記のいずれかに示すところによることができる。</li> <li>■ 特に必要がある場合には、実情に応じた授業時数を適切に定める。</li> </ul>	

## II 各種の規定と適用する上での留意事項

### 1 障害により特に必要がある場合

児童生徒の障害の状態により、当該学年の各教科及び外国語活動の学習を行う際に、特に必要がある場合には、その実態に応じて、以下に示す取扱いを適用し、弾力的な教育課程を編成することができます。

ただし、各教科の目標及び内容を取り扱わなかったり、替えたりすることについては、その後の児童生徒の学習の在り方を大きく左右するため、慎重に検討を進めなければなりません。

#### <小・中学部>

規 定	適 用 例	留 意 事 項
○各教科及び外国語活動の目標及び内容の一部を取り扱わないことができる。	<b>【視覚障害】</b> ・「保健体育」の内容のうちバスケットボール等の学習の一部を取り扱わない。 <b>【聴覚障害】</b> ・「理科」の内容のうち音に関する学習の一部を取り扱わない。 <b>【肢体不自由】</b> ・「体育」の内容のうち器械運動等の学習の一部を取り扱わない。	・各教科及び外国語活動の目標に対応した評価規準に児童生徒の実態を照らし、様々な手立てを講じても目標達成が困難であるのかを慎重に吟味する。
○各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該各学年より前の各学年の目標及び内容の一部又は全部に替えることができる。 ○道徳科の各学年の内容の一部又は全部を、当該各学年より前の学年の内容の一部又は全部に替えることができる。	<b>【視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱】</b> ・小学部第4学年「社会」「理科」 → 小学部第1・2学年「生活」  ・中学部第2学年「数学」 → 中学部第1学年「数学」	・道徳科については、知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校でも適用可能である。
○視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者のための小学部の外国語科は、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。		・外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることはできるが、全部を替えることはできない。
○中学部の各教科、道徳科の目標及び内容の一部又は全部を、小学部の目標及び内容の一部又は全部に替えることができる。	<b>【視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱】</b> ・中学部「数学」→小学部「算数」  <b>【知的障害】</b> ・中学部「職業・家庭」 → 小学部「生活」	・取り扱うことが不可能だから下学部に替えるという考え方でなく、児童生徒が現在までに達成している目標と次に達成を目指す目標を見極める視点が重要である。 ・教科の名称を替えることはできない。

○中学部の外国語科は、小学部の外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。		・外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることはできるが、全部を替えることはできない。
○幼稚部教育要領の各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができる。		・教科等として指導を行う際には、目標及び内容の一部を取り入れることができるが、全部を替えることはできない。

<高等部>

規 定	適 用 例	留 意 事 項
○各教科・科目の目標及び内容の一部を取り扱わないことができる。		・各教科・科目の目標に対応した評価規準に生徒の実態を照らし、学習上の困難に応じた手立てを講じても目標達成が困難であるのかを慎重に吟味する。
○各教科・科目の目標及び内容の一部を、中学部又は小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の一部に替えることができる。	【視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱】 ・「地理歴史」「公民」 → 中学部又は小学部の「社会」 【知的障害】 ・「職業」「家庭」 → 中学部の「職業・家庭」	・各教科の目標及び内容の一部を取り入れることができるが、全部を替えることができない。
○視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒のための外国語科に属する科目及び知的障害を有する生徒のための外国語科については、小学部・中学部学習指導要領に示す外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。		・外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることはできるが、全部を替えることはできない。

2 知的障害者である児童生徒の場合

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科（以下、「知的的各教科」）については、小学部は三つの段階、中学部は二つの段階、高等部は二つの段階により、目標及び内容が示されていますが、児童生徒の知的障害の状態は多様であり、想定した知的障害の状態よりも障害の程度や学習状況等が大きく異なる場合があります。

そのため、次のような規定が設けられています。

規 定	留 意 事 項	
○小学部の3段階の目標を達成している児童 → 小学校の各教科及び外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。	いずれの場合も、教科の名称を替えることはできない。	・知的的各教科の小学部「生活」 → 小学校の「社会」「理科」「家庭」に相当
○中学部の2段階の目標を達成している生徒 → 小学校の各教科及び外国語活動、中学校の各教科の目標及び内容の一部を取り入れることができる。		・知的的各教科の中学部「職業・家庭」 → 中学校の「技術・家庭」に相当

<p>○高等部の2段階の目標を達成している生徒 → 高等学校の各教科・科目、中学校の各教科、小学校の各教科及び外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。</p> <p>○専門学科において開設されている各教科の目標を達成している生徒 → 高等学校の各教科・科目の目標及び内容の一部を取り入れることができる。</p>	<p>いずれの場合も、教科の名称を替えることはできない。</p>	<p>・取り入れることのできる当該各教科に相当する高等学校の各教科・科目、中学校の各教科、小学校の各教科及び外国語活動は、原則として教科名が同一のものを指す。</p>
---	----------------------------------	---

### 3 重複障害者の場合

重複障害者とは、当該学校に就学することになった障害以外に他の障害を併せ有する児童生徒で、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有している児童生徒を指します。

ただし、以下に示す規定を適用するに当たっては、指導上の必要性から、言語障害、自閉症、情緒障害等を併せ有している場合も含めて考えてよいことになっています。

#### <小・中学部>

	規定	留意事項
<p>視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者、病弱者である児童生徒のうち、知的障害を併せ有する児童生徒の場合</p>	<p>○各教科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を、知的の各教科の目標及び内容の一部又は全部によって替えることができる。</p> <p>【小学部】 ○外国語活動の目標及び内容の一部または全部を、知的障害特別支援学校の外国語活動の目標及び内容の一部又は全部によって替えることができる。 ○外国語科及び総合的な学習の時間を設けないこともできる。</p> <p>【中学部】 ○外国語科を設けないこともできる。</p>	<p>・中学部でも、知的の各教科の小学部・生活科の目標及び内容を導入することは可能。</p> <p>・教科の名称を替えることはできない。</p> <p>・知的障害特別支援学校の外国語活動は、個々の児童の知的障害の状態等に応じて、小学部第3学年から第6学年までの児童を対象にしていることや、国語科との関連を図ること、特に外国語を使う場面を見聞きすることに重点を置いていることに留意する。</p>
<p>重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合</p>	<p>○各教科、道徳科、外国語活動、特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動、総合的な学習の時間に替えて、自立活動の指導を主として指導を行うことができる。</p>	<p>・障害が重複している、あるいはその障害が重度であるという理由だけで、各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主とした指導を行わない。</p> <p>・道徳科及び特別活動については、その目標及び内容の全部を替えることができない。</p>

<高等部>

	規定	留意事項
視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者、病弱者である生徒のうち、知的障害を併せ有する生徒の場合	○各教科・科目の目標及び内容の一部又は各教科・科目を、当該各教科・科目に相当する知的障害を有する生徒のための各教科の目標及び内容の一部又は各教科によって替えることができる。	・教科・科目の名称を替えることはできない。
	○生徒の障害の状態により特に必要がある場合には、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校における各教科等の履修によることができる。	・本規定を適用する際には、「卒業までに履修させる各教科等」において、道徳科の履修が必要とされている。
重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合	○各教科・科目若しくは特別活動（知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科、道徳科若しくは特別活動）の目標及び内容の一部又は各教科・科目若しくは総合的な探究の時間（知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科若しくは総合的な探究の時間）に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。	・障害が重複している、あるいはその障害が重度であるという理由だけで、各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主とした指導を行わない。 ・道徳科及び特別活動については、その目標及び内容の全部を替えることができない。

4 訪問教育の場合

一般的に障害が重度であるか又は重複しており、医療上の規制や生活上の規制を受けているために、通学して教育を受けることが困難な児童生徒に、教師を派遣して教育を行う場合（訪問教育）には、弾力的な教育課程を編成する必要があります。

規定	留意事項
○訪問教育の際は、上記の1～3の教育課程の取扱いによることができる。	・訪問教育に関する教育課程の取扱いは、学校教育法施行規則第131条第1項にも規定されている。

5 重複障害者等に係る授業時数

重複障害者や療養中の児童生徒、訪問教育を行う場合に、児童生徒の実情に応じた授業時数を適切に定めることができます。

規定	留意事項
<p>【小・中学部】</p> <p>○各学年の総授業時数及び各教科等の年間の授業時数は、小学校・中学校に準ずるのではなく、特に必要があれば各学校で適切に定めることができる。</p> <p>【高等部】</p> <p>○特に必要がある場合には、実情に応じた授業時数を適切に定める。</p>	・児童生徒の実態を的確に把握するとともに、医療上の規制や生活上の規制等も考慮して、学習状況等も踏まえながら総合的に検討する必要がある。

6 療養中及び訪問教育の生徒の通信による教育を行う場合（高等部）

療養中の生徒や訪問教育を受ける生徒については、各教科・科目の一部を通信により教育を行うことができます。

規定	留意事項
○療養中の生徒及び障害のため通学して教育を受けることが困難な生徒について、各教科・科目の一部を通信により教育を行う場合の1単位当たりの添削指導及び面接指導の回数等については、実情に応じて適切に定める。	・全ての特別支援学校の療養中の生徒や訪問教育を受ける生徒に、適用できる。

## I 特別支援学校の教科用図書

### 1 特別支援学校の教科書

学校教育では、学校教育法において教科用図書（以下、「教科書」）の使用が義務付けられています。原則として、小学校、中学校、高等学校と同じ文部科学大臣の検定を経た教科書（以下、「検定教科書」）、又は児童生徒の障害の状態に合わせて作成された文部科学省が著作の名義を有する教科書（以下、「著作教科書」）であることが求められています。

しかしながら、特別支援学校では、これらの教科書では対応できない場合が少なくないことから、検定教科書、著作教科書以外の学校教育法附則第9条の規定による一般図書（以下、「一般図書」）を使っています。



### 2 文部科学省著作教科書

視覚障害者用の著作教科書には、小学部で国語、社会、算数、理科、外国語（英語）、道徳の6教科、中学部では国語、社会、数学、理科、外国語（英語）、道徳の6教科の点字教科書があります。

聴覚障害者用の著作教科書には、小学部の言語指導、中学部の言語の教科書があります。言語指導や言語の教科書については、国語の検定教科書と併せて用いられています。

知的障害者用の著作教科書には、小学部では国語、算数、生活、音楽の4教科、中学部では国語、社会、数学、理科、音楽、職業・家庭の6教科があります。各教科書は、特別支援学校学習指導要領の各教科（知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校）に示されてある内容と段階に対応して作成されており、学年別ではなく児童生徒の障害の状態等に応じて適切なものが用いられています。（小学部1段階は☆、2段階は☆☆、3段階は☆☆☆、中学部1段階は☆☆☆☆、2段階は☆☆☆☆☆）

区 分	小 学 部	中 学 部
視覚障害者用（※）	国語 [点字版]	国語 [点字版]
	社会 [点字版]	社会(地理的分野) [点字版]
		社会(歴史的分野) [点字版]
		社会(公民的分野) [点字版]
	算数 [点字版]	数学 [点字版]
	理科 [点字版]	理科 [点字版]
	外国語（英語） [点字版]	外国語（英語） [点字版]
道徳 [点字版]	道徳 [点字版]	
聴覚障害者用	言語指導	言語
知的障害者用	国語	国語
	算数	社会
	生活	数学
	音楽	理科
		音楽 職業・家庭

※ 視覚障害のある児童生徒が使用する教科書として、検定教科書の文字や図形を拡大して複製した「拡大教科書」がある（Ⅱ 教科用特定図書等について 参照）。

※ 教科書発行者等が発行する拡大教科書については、拡大教科書のサイズ、分冊数、字体（フォント）、文字サイズ等を [文部科学省のホームページ](#) で確認する。

### 3 学校教育法附則第9条の規定による一般図書

学校教育法附則第9条には次のように記されています。

高等学校、中等教育学校の後期課程及び特別支援学校並びに特別支援学級においては、当分の間、第34条第1項（第49条、第49条の8、第62条、第70条第1項及び第82条において準用する場合を含む。）の規定にかかわらず、文部科学大臣の定めるところにより、第34条第1項に規定する教科用図書以外の教科用図書を使用することができる。

つまり、児童生徒の実態によっては、当分の間、検定教科書、著作教科書以外の教科用図書を使用することができるとしています。

よって、次のような場合には、一般図書を採択することとなります。

#### (1) 小・中学部

- ① 該当教科の検定教科書又は著作教科書がない場合
- ② 重複障害を有する児童生徒について特別の教育課程を編成する場合に、検定教科書又は著作教科書を使用することが適当でない場合

ただし、著作教科書（聴覚障害者用を除く）及び一般図書は、検定教科書と同時に無償給与できないことに留意し、著作教科書及び一般図書を採択する場合は、その必要性を十分に検討して判断することが重要です。

一般図書を採択する場合は、以下の事項に留意し、教科の主たる教材として教育目標の達成上、適切な図書を採択することが重要です。

- ・児童生徒の障害の種類・程度、能力・特性に最もふさわしい内容（文字、表現、挿絵、取り扱う題材等）のものであること。
- ・可能な限り体系的に編集されており、教科の目標に沿う内容を持つ図書が適切であり、特定の題材又は一部の分野しか取り扱っていない図書、参考書、図鑑類、問題集等は適切でないこと。
- ・上学年で使用することとなる図書との系統性や、採択する他教科の図書との関連性も考慮すること。
- ・教科用として使用する上で適切な体裁の図書を採択すること。
- ・価格については、教科書無償給与予算との関連から、前年度の実績を考慮するなど、高額なものに偏らないこと。
- ・予算上後期用を予定していないので分冊本は採択しないこと。ただし、検定済教科書と同一内容の文字等を拡大したいわゆる「拡大教科書」については、検定済教科書と同様に分冊本を採択できること。また、「拡大教科書」については、全分冊が一括供給されず分割して供給される場合であっても、年度当初の授業で使用される分冊が授業開始前に供給され、以降の供給も授業に支障が生じない時期に供給可能な図書については採択できること。

#### (2) 高等部

特別支援学校高等部で使用する教科用図書については、特別支援学校高等部用の文部科学省検定済教科書及び文部科学省著作教科書が発行されていないことから、学校教育法附則第9条及び同施行規則第131条の規定により、各学校の教育課程との整合性を十分に検討した上で、適切な教科用図書を採択する。

ただし、高等学校の学習指導要領に準ずる教育を受ける者の教科用図書については、「高等学校用教科書目録（令和7年度使用）」に記載されているものの中から採択するものとし、同目録に記載されている教科用図書を使用することが適当でない場合は、教材の主たる教材として教育目標の達成上適切な図書を採択する。

## II 教科用特定図書等について

### 1 教科用特定図書等とは





教科用特定図書等とは、視覚障害のある児童及び生徒の学習の用に供するため文字、図形などを拡大して教科書を複製した図書（以下「拡大教科書」という。）、点字により教科書を複製した図書（以下「点字教科書」という。）、その他障害のある児童及び生徒の学習の用に供するため作成した教材であって教科書に代えて使用し得るものをいいます。

拡大教科書・点字教科書のほか、文部科学省では、教科用特定図書等の一つとして、音声教材についても普及促進を図っています。

### 2 音声教材とは

音声教材とは、発達障害等により、通常の検定教科書では一般的に使用される文字や図形などを認識することが困難な児童生徒に向けた教材です。パソコンやタブレット等の端末を活用して、教科書の内容を音声で読み上げる等の機能を持ちます。

教科書発行者から提供を受けた教科書デジタルデータを活用して、文部科学省から委託された以下の団体が音声教材を製作しており、読みに困難のある児童生徒に無償提供しています。

音声教材製作団体の概要	
<p><b>マルチメディアデージー教科書</b> (公益財団法人日本障害者リハビリテーション協会)  <a href="https://www.dinf.ne.jp/doc/daisy/book/daisytext.html">https://www.dinf.ne.jp/doc/daisy/book/daisytext.html</a></p> <p>○主な特徴: 専用のアプリケーションまたは端末のブラウザ機能(オンライン)で使用する。音声、本文等テキスト、挿絵等の図版を含む。ハイライト機能、ルビ表示機能等あり。音声は肉声及び合成音声。視覚と聴覚から同時に情報が入り内容理解がしやすい。小学校・中学校の教科書を中心に作成。</p> <p>○Windows, iOS, Android, Chromeで使用可能。                      ○利用者実績: 19,588人(令和4年度)</p> 	<p><b>ペンでタッチすると読める音声付教科書</b> (茨城大学)  <a href="http://apricot.cis.ibaraki.ac.jp/textbook/">http://apricot.cis.ibaraki.ac.jp/textbook/</a></p> <p>○主な特徴: パソコンやタブレット等のICT端末は使わず、紙冊子と音声ペンで使用する。紙冊子は通常の教科書と見た目がほぼ同じで、鉛筆等で書き込み可能。持ち運びやすく、小学校低学年でも簡単に一人で操作できる。音声ペンで文字をタッチして読むことで意識が紙面に向き、能動的な読書になる。音声は肉声。小学校・中学校の国語・社会の教科書を中心に作成。</p> <p>○利用者実績: 834人(令和4年度)</p> 
<p><b>AccessReading</b> (東京大学先端科学技術研究センター)  <a href="https://accessreading.org/">https://accessreading.org/</a></p> <p>○主な特徴: Microsoft Wordや電子書籍リーダーのアクセシビリティ機能を使用する。本文等テキスト、挿絵等の図版を含む。読み上げは合成音声。文字の大きさ、色の変更、ハイライト機能など、アプリの機能で様々な調整が可能。小学校高学年・中学校・高校の教科書を対象。</p> <p>○Microsoft Wordまたは電子書籍リーダーが使用できるOSで使用可能。                      ○利用者実績: 213人(令和4年度)</p> 	<p><b>UD-Book</b> (広島大学)  <a href="https://home.hiroshima-u.ac.jp/ujima/onsei/index.html">https://home.hiroshima-u.ac.jp/ujima/onsei/index.html</a></p> <p>○主な特徴: 専用のアプリケーションまたは端末のブラウザ機能(オンライン)で使用する。固定表示(原本教科書に似せた表示)・行移表示(文字だけの表示)の両方で、テキストを合成音声で読み上げる。固定表示・行移表示を同時に表示することや、固定表示では見開き表示をすることが可能。ハイライト機能、ルビ表示機能等あり。小学校・中学校・高等学校の教科書を対象。</p> <p>○Windows, iOS, macOS, Chromeで使用可能。                      ○利用者実績: 215人(令和4年度)</p> 
<p><b>音声教材BEAM</b> (NPO法人エッジ)  <a href="https://www.npo-edge.jp/use-edge/beam/">https://www.npo-edge.jp/use-edge/beam/</a></p> <p>○主な特徴: 音声のみの教材(テキストや挿絵等の図版はなし)。MP3を再生できる全ての機器(パソコンやタブレット、スマートフォン、ICレコーダー等)で使用可能。音声は、肉声に近い合成音声。データ容量が軽く、操作が簡便で、耳からの情報に集中できる。小学校・中学校の国語・社会、中学校の理科、高等学校の国語・社会を中心に作成。</p> <p>○利用者実績: 187人(令和4年度)</p> 	<p><b>UNLOCK</b> (愛媛大学)  <a href="http://treasure.ed.ehime-u.ac.jp/unlock/index.html">http://treasure.ed.ehime-u.ac.jp/unlock/index.html</a></p> <p>○主な特徴: パソコン・タブレット端末か音声ペンでの利用を選択可能。音声ペンの場合、紙の教科書に再生用シールを貼って使用する。パソコン・タブレット端末の場合、音声データ(MP3)とテキストのPDF・EPUBを提供。音声は合成音声。児童生徒の障害特性や状態によっては、音声の種類(男女の声質・話し方)・再生速度の選択を相談可能。小学校・中学校・高等学校の教科書を対象。</p> <p>○利用者実績: 83人(令和4年度)</p> 

※ 詳しくは、文部科学省ホームページ参照。

([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/1374019.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/1374019.htm))

※ 令和6年7月19日から、日本語指導が必要な児童生徒も音声教材の提供を受けることが可能。

### Ⅲ 学習者用デジタル教科書について

学習者用デジタル教科書は、紙の教科書と同一の内容がデジタル化された教材です。

令和6年度から全ての小中学校等の小学校5年生から中学校3年生を対象として英語、一部の小中学校等の小学校5年生から中学校3年生を対象として算数・数学の学習者用デジタル教科書が無償提供されています。特別支援学校においても、準ずる教育課程で学ぶ児童生徒は実態に応じて学習者用デジタル教科書を使用しています。

**学習者用デジタル教科書のイメージ**

**<学習者用デジタル教科書>**

**<学習者用デジタル教科書の導入により期待されるメリット>**

- デジタル機能の活用による教育活動の一層の充実  
(例) 拡大縮小、ハイライト、共有、反転、リフロー、音声読み上げ  
総ルビ、検索、保存 等
- デジタル教材との一体的使用  
(例) 動画・アニメーション、ドリル・ワーク、参考資料 等

**<特別支援教育等における活用例>**

- 視覚障害のある児童生徒による、拡大機能や音声読み上げ機能の活用
- 発達障害のある児童生徒による、音声読み上げ機能や、文字の大きさ、背景色、テキストの色、行間・文字間隔の変更機能の活用 等

※学習者用デジタル教科書の効果的な活用のあり方等に関するガイドライン  
([https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt\\_kyokasyo01-000013738\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt_kyokasyo01-000013738_01.pdf))

## 引用・参考文献

---

- ・「[特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領](#)」 平成 29 年 4 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）](#)」 平成 30 年 3 月 文部科学省
- ・「[次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ](#)」 平成 28 年 8 月 26 日 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
- ・「季刊 特別支援教育 No.66」 『小学部・中学部（総則）の改訂の要点』 分藤賢之 『重複障害者等に関する教育課程の取扱いの改訂の要点』 青木隆一 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 編 平成 29 年 6 月 東洋館出版社
- ・「令和 7 年度使用義務教育諸学校の教科書の採択について（通知）」 長崎県教育委員会
- ・「令和 7 年度に県立高等学校及び特別支援学校高等部で使用する教科用図書の採択に関する基本方針等について（通知）」 長崎県教育委員会

# 特別支援学校の教育の手引き

## — 第4集 —

### 特別支援学校の教育活動編①

#### 第1章 個別の教育支援計画と個別の指導計画

- I 個別の教育支援計画について . . . . . 1
- II 個別の指導計画について . . . . . 2

#### 第2章 自立活動の指導について

- I 自立活動とは . . . . . 4
- II 個別の指導計画の作成について . . . . . 6
- III 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの例示 . . . 16



平成31年4月  
(令和8年3月一部改訂)  
長崎県教育委員会

# 第1章

# 個別の教育支援計画と個別の指導計画

## I 個別の教育支援計画について

【詳細】特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚園・小学部・中学部） P283～285

### 1 個別の教育支援計画とは

「個別の教育支援計画」とは、家庭及び地域並びに医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童又は生徒への教育的支援を行うために作成するものです。

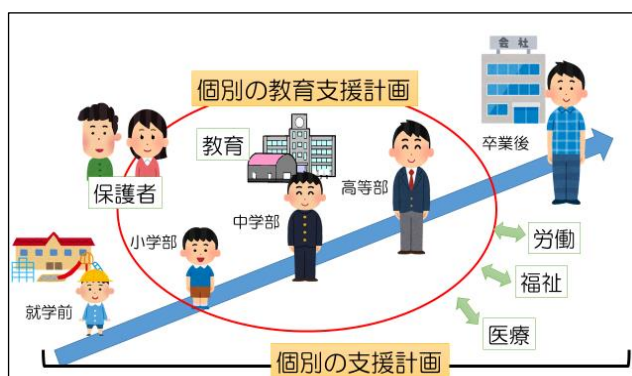
障害のある幼児児童生徒の生涯にわたる継続的な支援体制を整え、子供の望ましい成長を促すために作成する「個別の支援計画」のうち、学校に在籍する子供に対して、教育機関が中心となって作成するものを「個別の教育支援計画」といいます。

障害のある児童生徒に対しては、学校生活だけでなく家庭生活や地域での生活を含め、長期的な視点で幼児期から学校卒業後までの一貫した支援を行うことが重要です。

様式に決まりはありません。各学校や地域において、個別の教育支援計画に盛り込むべき事項を整理し、様式を作成します。

教育関係者だけでなく、家庭や医療、福祉などの関係機関と連携するために、作成し活用するものです。

本人及び保護者の意向や将来の希望などを踏まえ、支援の目標を立て、家庭や学校、関係機関が提供する支援内容を記載し、それぞれの役割を明確にします。



### 2 個別の教育支援計画の活用について

個別の教育支援計画を活用し、就学前から就学時、そして進路先まで切れ目のない支援を行うことが大切です。

個別の教育支援計画には、多くの関係者が関与することから、保護者の同意を事前に得るなど個人情報の適切な取扱いに十分留意することが必要です。

また、支援の目標や内容、合理的配慮については、実践・評価を踏まえて、適宜見直すことが大切です。

#### <活用例>

入学時	・就学前に作成される個別の支援計画を引き継ぎ、適切な支援の目的や内容、合理的配慮を設定する。
在学中	・家庭や関係機関と連携する際のツールとして活用し、それぞれの支援の目的や内容、合理的配慮を確認・共有する。 ・学年間、学部間の引継ぎにおいて、これまでの本人・保護者の願い、支援の目的や内容、合理的配慮、関係機関の利用状況などを確認する。
卒業時	・在学中の支援の目的や内容、合理的配慮を進路先に伝える。

## Ⅱ 個別の指導計画について

【詳細】特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚園・小学部・中学部）P240～245

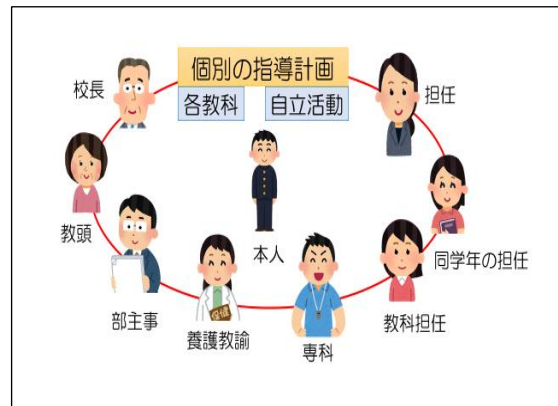
### 1 個別の指導計画とは

「個別の指導計画」とは、個々の児童又は生徒の実態に応じて、指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細かに指導するために作成するものです。

作成すべき個別の指導計画には、「各教科等における個別の指導計画」と「自立活動の指導における個別の指導計画」があります。

学校における教育課程や年間指導計画、個別の教育支援計画等を踏まえて作成します。

個別の指導計画を基に、指導目標や指導内容などについて教師間で共通理解を図り、指導の継続性・系統性を確保することが重要です。



### 2 個別の指導計画の作成に当たって

#### (1) 実態把握の観点

- ◆ 行動観察
  - 日常場面における観察
  - 設定した場面における観察
  - 興味・関心
- ◆ 環境
  - 物理的環境の影響
  - 人的環境の影響
- ◆ 医学的な情報
  - 診断名
  - 病気の有無
  - 服薬の有無
  - 活動の制限
- ◆ 発達検査
  - 現在の発達段階
  - 現在の発達の特徴
- ◆ 学習の履歴
  - これまでの発達の経過
  - 既習事項
    - ・身に付いたこと
    - ・身に付きつつあること
    - ・学んだが身に付いていないこと
- ◆ 各教科（自立活動はP7参照）
  - 何年生（何段階）相当
  - 学習上の困難
- ◆ 将来への願い
  - 本人の願い
  - 保護者や家族の願い

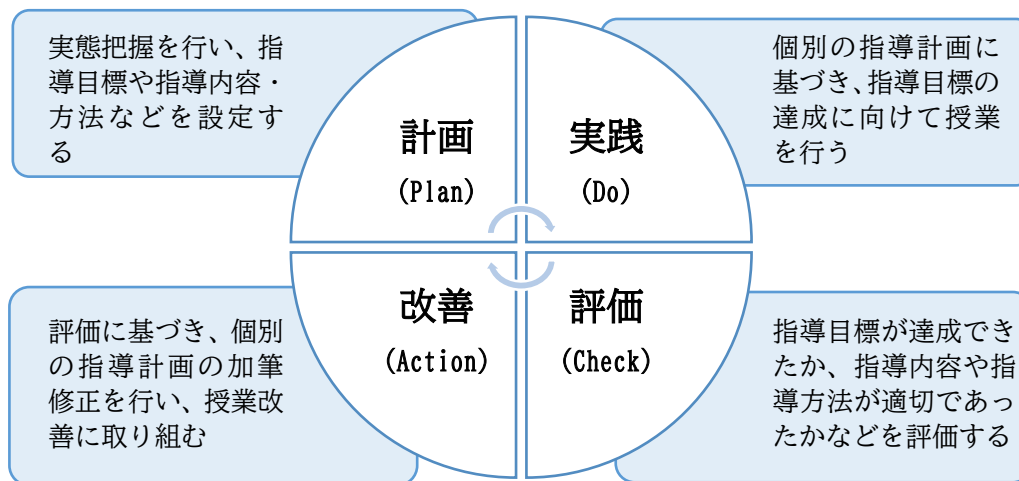
#### (2) 目標設定のポイント

- 個別の教育支援計画との関連を踏まえること
- 達成可能な目標であること
- 現在の達成の状況を踏まえ、これからの目標を具体的に設定すること
- 目標達成の評価基準を明確にすること
- 段階的な目標を設定すること（教科等の発展性を踏まえて）

### 3 個別の指導計画のPDCAサイクル

個別の指導計画は、児童生徒の実態を把握した上で作成されたものですが、児童生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものです。

したがって、計画（Plan）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）のサイクルにおいて、適宜評価を行い、指導目標や指導内容、指導方法を改善し、より効果的な指導を行うことが必要です。



個別の指導計画に基づいて行われた学習状況や結果を適切に評価し、指導目標や指導内容、指導方法の改善を行い、効果的な指導ができるようにします。

特別支援学校においては、多くの学級が複数担任制であったり、授業をチーム・ティーチング（TT）で行うことが多かったりすることから、個別の指導計画の作成や評価を担当・担当教師が一人で行うのではなく、複数の教師で行うようにすることも大切です。

## 第2章

# 自立活動の指導について

## I 自立活動とは

【詳細】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）P21～23

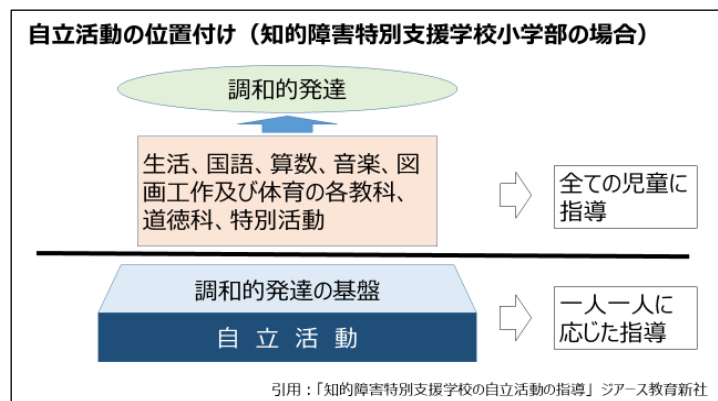
### 1 自立活動とは

自立活動とは、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導です。自立活動の指導を行うことによって、人間として調和のとれた育成を目指しています。

障害のある幼児児童生徒は、その障害によって、日常生活や学習場面において様々なつまずきや困難が生じることから、小・中学校等の幼児児童生徒と同じように心身の発達の段階等を考慮して教育するだけでは十分とは言えません。

そこで、特別支援学校においては、小・中学校等と同様の各教科等に加えて、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導を行うために、「自立活動」の領域を設定しています。

心身の調和的発達の基盤を培うことを目指すのが自立活動の指導です。自立活動の指導は、各教科等の目標を達成するための土台を構築する役割を担っています。



### 2 自立活動の目標

<特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第7章 第1>

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。

- 「自立」とは
  - 個々の児童又は生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること。
- 「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」とは
  - 個々の児童又は生徒の実態に応じ、日常生活や学習場面等の諸活動において、その障害によって生じるつまずきや困難を軽減しようとしたり、また、障害があることを受容したり、つまずきや困難の解消のために努めたりすること。
- 「調和的発達の基盤を培う」とは
  - 個々の児童又は生徒の発達の遅れや不均衡を改善したり、発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって遅れている側面の発達を促すようにしたりして、全人的な発達を促進すること。

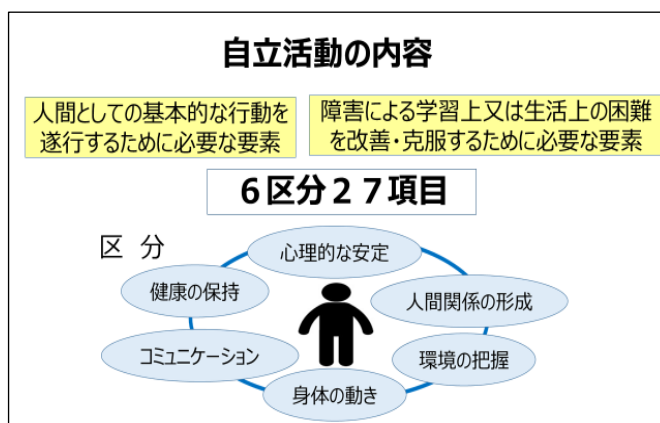
### 3 自立活動の内容

自立活動の内容は、「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」と、「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」です。

内容については、六つの区分の下に分類・整理しています。また、この六つの区分の内容は、それぞれ3～5項目ずつ、計27の項目で示されています。

これらの内容については、区分ごと又は項目ごとに別々に指導することを意図していません。

個々の児童又は生徒の実態に応じて必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定します。



### 4 教育課程の編成

#### (1) 教育課程上の位置付け

自立活動は、特別支援学校の教育課程に、特別に設けられた指導領域であり、特別支援学校の教育課程において重要な位置を占めています。

#### <特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領 第1章 第2節 2の(4)>

学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、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ものとする。特に、自立活動の時間における指導は、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動と密接な関連を保ち、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を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮しなければならない。

自立活動の指導は、障害のある児童又は生徒の自立と社会参加を目指して行われるものであるため、限られた時間や限られた空間で指導が完結することがないように、学校の教育活動全体を通じて適切に行うことが大切です。

#### (2) 自立活動の時間に充てる授業時数

自立活動の時間に充てる授業時数については、個々の児童又は生徒の実態に応じて、適切に設定される必要があります。

このため、各学年における自立活動に充てる授業時数については、一律に授業時数の標準としては示さず、一人一人の実態に応じた適切な指導を行うことができるようにしています。

## Ⅱ 個別の指導計画の作成について

【詳細】 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）P103～118

### 1 個別の指導計画の作成と内容の取扱いについて

<特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領 第7章 第3の1>

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な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。

個別の指導計画の作成の手順や様式は、指導上最も効果が上がるように各学校で工夫することが大切です。長崎県の県立特別支援学校では、統一した様式を使用しています。

※ 学習指導要領解説自立活動編のP28～31に「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例」が示され、P105～119の「個別の指導計画の作成手順」では、作成に当たっての配慮事項が示されています。

### 2 個別の指導計画の作成手順について

長崎県教育センターでは、学習指導要領を基に、自立活動の個別の指導計画を作成する過程において大切にしたい手順を分かりやすく示すために、「自立活動の個別の指導計画を作成するための情報整理シート」（以下、「情報整理シート」）を作成し、活用しています。この手順は、全ての障害種で共通のものであります。

#### 【個別の指導計画の作成手順】

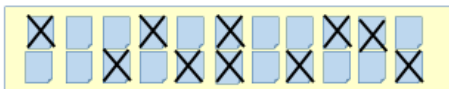
- (1) 実態把握（自立活動の区分に即して整理）
- (2) 課題の抽出
- (3) 課題同士の関連の整理と中心的な課題の明確化
- (4) 指導仮説の検討
- (5) 指導目標の設定
- (6) 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

#### 【個別の指導計画の作成手順】

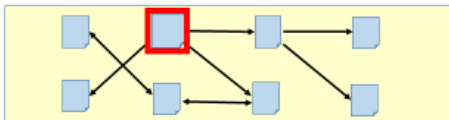
##### (1) 実態把握（自立活動の区分に即して整理）



##### (2) 課題の抽出



##### (3) 課題同士の関連の整理と中心的な課題の明確化



##### (4) 指導仮説の検討

課題同士の関連と中心的な課題を踏まえ、  
・どのような力を育むことが大切か  
・そのためにはどのような指導が必要か

##### (5) 指導目標の設定

今年度の目標  
「～ することができる」

##### (6) 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

目標達成に必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する

(1) 実態把握（自立活動の区分に即して整理）

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活で見られる長所やよき、課題等について情報収集し、自立活動の区分に即して整理します。

生活や学習に大きく影響していると思われる「できないこと・難しいこと」

本人の強みとして生かせそうな「できること・支援があればできること」

	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
できないこと・難しいこと						
できること・支援があればできること						

- 「できないこと・難しいこと」「できること・支援があればできること」に分けて書き出します。
- 「もう少しでできそうなこと」「支援が減らせるかもしれないこと」「できるときもあるが確実にではない（限られた場面のみできる）こと」などに注目します。
- 文頭に「できないこと・難しいこと」には●、「支援があればできること」には○、「できること」には◎を付けます。

【記述例】	校種：特別支援学校	学部・学年：高等部1年	障害種：知的障害			
<b>1 実態把握</b>						
できないこと・難しいこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>●必要に応じて水分補給をすることができない。</li> <li>●体力がなく疲れやすい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分なりのやり方と違うと不安が高まり、かたくなになる。</li> <li>●作業の途中で中断させられることを嫌がる。</li> <li>●急な予定の変更があると混乱し、不安な表情になる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●他者の注意や助言を受け入れることができない。</li> <li>●友達のできていないことを必要以上に責めることがある。</li> <li>●特定の教師や友達ばかりに話し掛ける傾向がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●形を整えて文字を書くことが難しい。</li> <li>●一部の情報から場面や状況を判断して行動することがある。</li> <li>●言葉での指示や説明が長くなると理解できない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●長時間の作業になると姿勢が崩れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●状況に応じて、必要な報告や連絡を自らすることが難しい。</li> <li>●納得できないと、「うるさい」「黙れ」などと言う。</li> </ul>
支援があればできること	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎てんかんの薬は、飲み忘れはなく、自己管理ができています。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○手順が決まった活動には、時間はかかるが、丁寧に取り組むことができます。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ルールや約束事を事前に説明されると、集団の中でも活動することができます。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○文字や写真、図などを用いて説明されると、内容を理解しやすい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎手先が器用でブローチなどを作るのが好きである。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎元気な声で誰にでも挨拶をすることができます。</li> <li>◎日常生活における端的な言葉の指示は理解できている。</li> </ul>

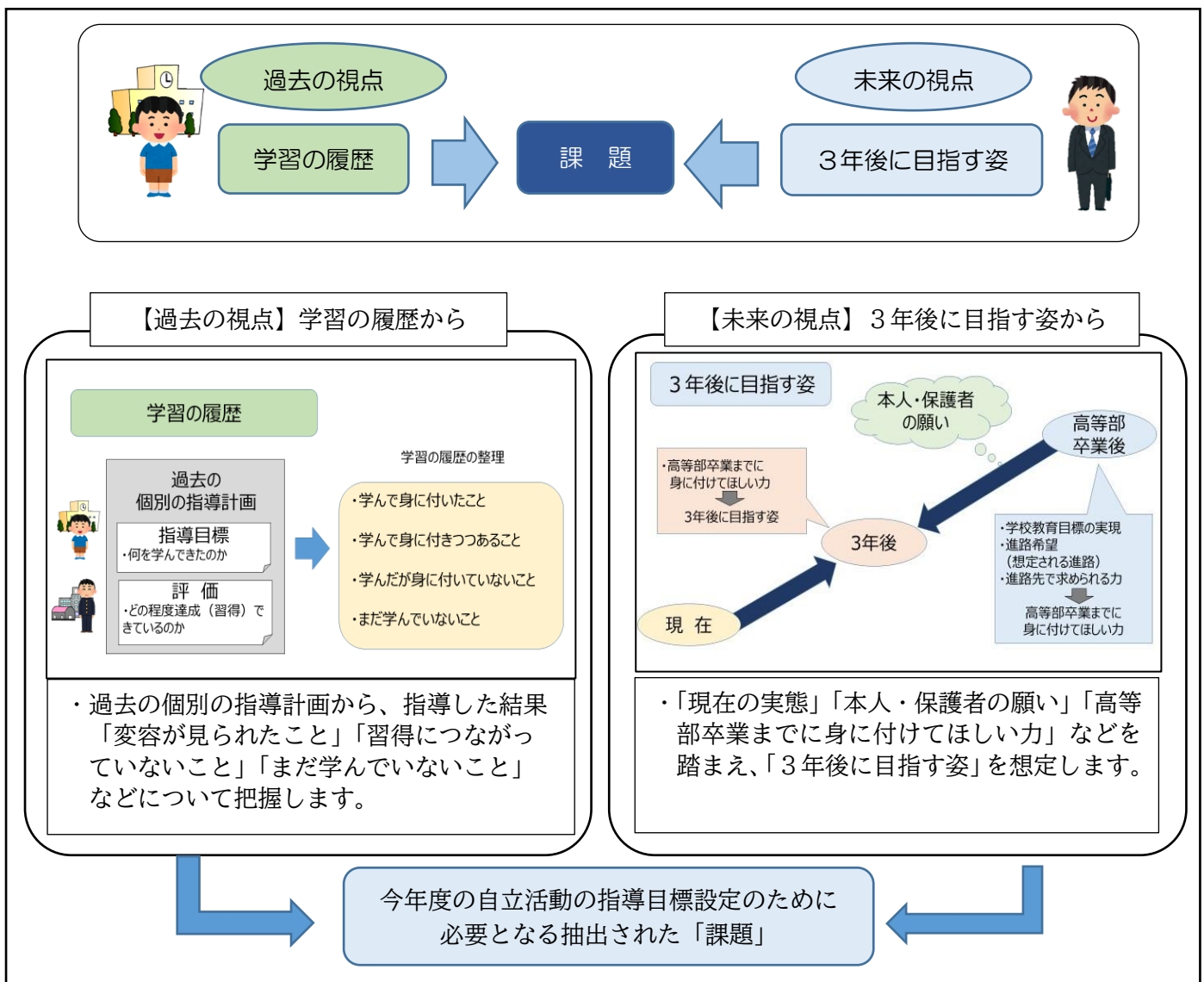
(2) 課題の抽出

(1) 実態把握から、自立活動の指導目標の設定に必要となる「課題」を抽出します。

	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
できないこと・ 難しいこと						
支援があっても できないこと						

残った実態  
↓  
抽出された「課題」

課題を抽出する際には、「過去」と「未来」の両方の視点から考えることが大切です。



課題を抽出する際のポイントを各学校で整理し、共有することが必要です。

目標設定につながる「課題」としては捉えない視点の例を、以下に示します。(具体的な例は、下図の点線枠を参照)

- ◆ 「できること」で、本人の強みとして生かすことができること
- ◆ 日常に般化できる見通しが立つ段階にあること
- ◆ 「支援があればできること」で、現状を維持していくことが妥当であること
- ◆ 数年間指導して、習得に至らなかったこと
- ◆ 「3年後に目指す姿」との関連が弱いと判断されること

(1) で行った実態把握のうち、目標設定につながる「課題」としては捉えなかった事項とその理由を、下図に示します。

【記述例】 校種：特別支援学校 学部・学年：高等部1年 障害種：知的障害

### 2 課題の抽出

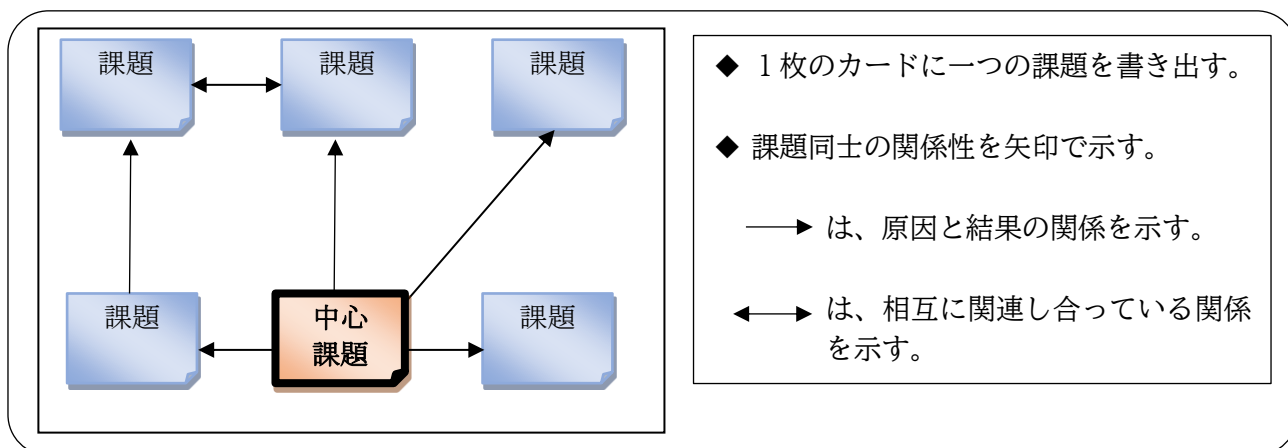
	健康の保持	心理的	環境の		
<p>難しいこと できないうこと</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●必要に応じて水分補給をすることができない。</li> <li>●体力がなく疲れやすい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分なりにやり方と不安があり、かたくなになる。</li> <li>●作業の途中で中断させられることを嫌がる。</li> <li>●急な予定の変更があると混乱し、不安な表情になる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●形を整えて文字を書くことが難しい。</li> <li>●一部の情報から場面や状況を判断して行動することがある。</li> <li>●言葉での指示や説明が長くなると理解できない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●長時間の作業になると姿勢が崩れる。</li> <li>●状況に応じて、必要な報告や連絡を自らすることが難しい。</li> <li>●納得できない、「うるさい」「黙れ」などという</li> </ul>	<p>数年間指導して、 習得に至らなかった ので、周囲の配慮 で対応すること</p> <p>「3年後に目指す姿」との関連 が弱いと判断されること</p> <p>自立活動の指導で 取り上げず、教科 等で指導すること</p>
<p>支援があればできること できること</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎てんかんの薬は、飲み忘れはなく、自己管理ができています。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○手順が決まった活動には、時間はかかるが、丁寧に取り組むことができます。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ルールや約束事を事前に説明されると、集団の中でも活動することができます。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○文字や写真、図などを用いて説明されると、内容を理解しやすい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎手先が器用でブローチなどを作るのが好きである。</li> <li>◎元気な声で誰にでも挨拶をすることができます。</li> <li>◎日常生活における端的な言葉の指示は理解できている。</li> </ul>

【強みとして生かす】

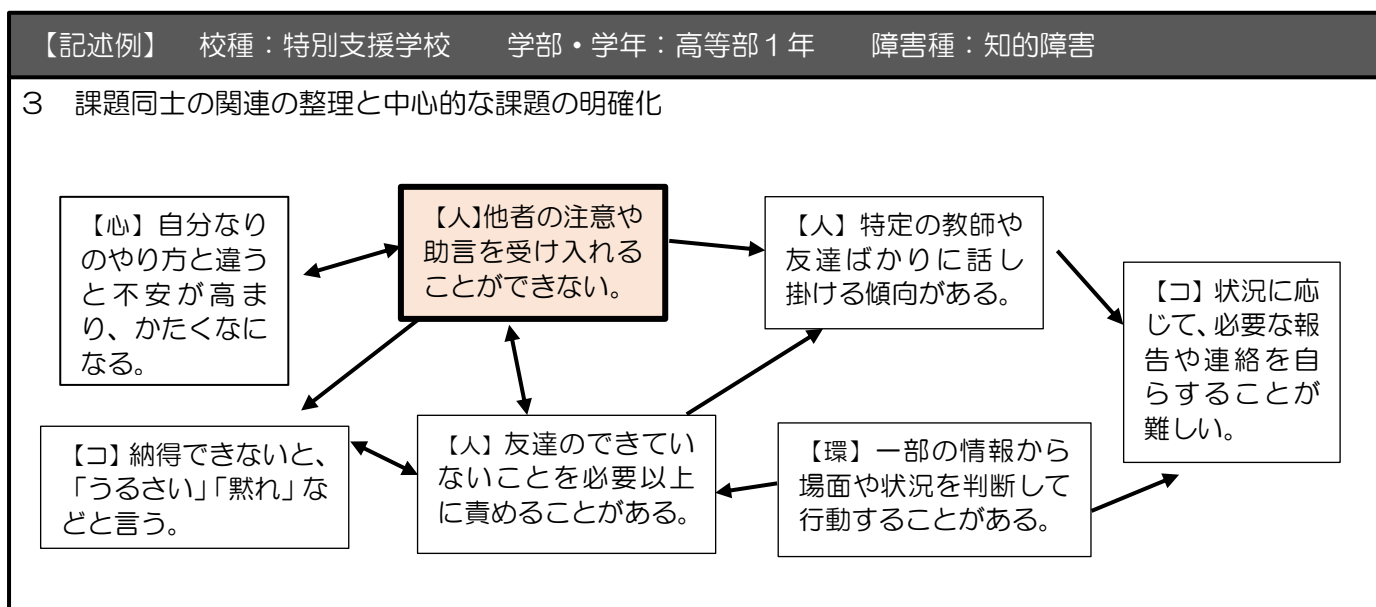
- ・見通しがもてると活動できる
- ・パターン化すると定着しやすい
- ・視覚的な情報を理解することが得意である

(3) 課題同士の関連の整理と中心的な課題の明確化

(2)で抽出した課題同士の関連を整理し、中心的な課題（以下、「中心課題」）を明らかにします。



その課題が改善されると発達が促され、他の課題の改善にもつながるものを中心課題と捉えます。下図で言うと、矢印の起点になっている数が多い「課題」が、中心課題になります。



(4) 指導仮説の検討

(3)の課題同士の関連と中心課題を踏まえ、どのような力を育むことが大切なのか、そのためにはどのような指導が必要であると考えるのかを、指導仮説として設定します。

- なぜ『○○○』を中心課題と捉えたか、その課題を指導することでどのような改善につながるかを記述します。
- 指導の方向性（どのような力を高めたり身に付けたりするのか）について記述します。
- 本人の強みや「できること」を、指導の中でどのように生かすかを記述します。

#### 4 指導仮説の検討

○「他者の注意や助言を受け入れることができない」を中心課題と捉えた。

○この課題を指導することで、「自分なりのやり方と違うと不安が高まり、かたくなになる」ことや「納得できないと、『うるさい』『黙れ』などと言う」ことなどの改善につながるだろう。

○指導の方向性としては、他者の発言や行動の意図を理解する力を高めることで、他者からの助言や提案などを受け入れることができるようにし、友達や教師との適切な関わり方や作業等における効率の良いやり方などを身に付けることができるようにしていきたい。これらの力が身に付くことで、心理的な不安が軽減され、良好な人間関係を構築することにもつながるだろう。

○指導に当たっては、本人の「視覚的な情報を理解することが得意である」という強みを生かし、目には見えない他者の感情や意図などを、文字やイラストで視覚的に分かりやすく提示するなど、その場の状況などを把握する手掛かりを具体的に伝える。

#### (5) 指導目標の設定

今年度の自立活動の指導目標を設定します。

- 否定的な表現（「～しない」「～我慢する」等）ではなく、肯定的な表現（「～できる」）にします。
- 1年間で達成可能な指導目標を設定します。その際、達成の状況を客観的に評価できるように、以下のような観点を参考にしながら、具体的な指導目標を設定することが大切です。

- 数値（回数、時間、距離、量 等）
- 場面（対象、場所、機会 等）
- 指導・支援の内容（教材、教師の働き掛け 等）
- 指導・支援後、子供に望む行動 等

#### <具体的な指導目標例>

望ましくない指導目標例 (抽象的な指導目標)	望ましい指導目標例 (具体的な行動やスキルを掲げた指導目標)
手先の細かい動きを高める	・1cmの大きさのボタンの付いたシャツを着たり脱いだりすることができる。
見通しをもって行動する	・時間割を見ながら一人で教室移動ができる。
情緒を安定させる	・スケジュール表で次の予定を教師と一緒に確認することで、落ち着いて活動に参加することができる。 ・イライラしたときにその場を離れて気持ちを落ち着かせることができる。
コミュニケーションの力を高める	・困っていることをカードや言葉で担任に伝えることができる。 ・「～行く」「～したい」など二語文程度で自分の要求を教師に伝えることができる。
友達との関わりを広げる	・昼休みに「～しよう」という言葉を伝えて、友達と一緒に遊ぶことができる。

## 5 指導目標の設定

指導目標  
(年間目標)

他者の助言や提案を受け入れながら、自分のやり方と異なる方法でも落ち着いて掃除や作業に取り組むことができる。

### (6) 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

自立活動の6区分の内容に示されている27項目の中から、短期目標(学期目標)を達成するために必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて、具体的な指導内容を設定します。

#### <必要な項目を選定>

- (3)の課題同士の関連を十分に踏まえ、6区分27項目の中から必要な項目を選定します。
- 児童又は生徒の実態によっては、選定されない区分がある場合があります。

#### <選定された項目を相互に関連付け、具体的な指導内容を設定>

- 具体的な指導内容は、選定した項目を相互に関連付けて設定します。項目と項目を関連付ける際のポイントを明らかにし、どの項目を関連付けたかが分かるように、線で結んだり、区分・項目を明記したりします。
- 具体的な指導内容を設定する際には、以下の点を考慮することが大切です。

主体的に取り組む指導内容	興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうとともに自己を肯定的に捉えることができるような指導内容
改善・克服の意欲を喚起する指導内容	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を高めることができるような指導内容
発達の進んでいる側面を更に伸ばすような指導内容	発達の遅れている側面を補うために、発達の進んでいる側面を更に伸ばすような指導内容
自ら環境と関わり合う指導内容	意欲的に感じ取ろうとしたり、気が付いたり、表現したりすることができるような指導内容
自ら環境を整える指導内容	活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容
自己選択・自己決定を促す指導内容	自己選択・自己決定する機会を設けることによって、思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容
自立活動を学ぶことの意義について考えさせるような指導内容	自立活動における学習の意味を将来の自立や社会参加に必要な資質・能力との関係において理解し、取り組めるような指導内容

➤ 指導内容を設定したら、それらの内容をどの場面で指導するかを明らかにします。

【記述例】 校種：特別支援学校 学部・学年：高等部1年 障害種：知的障害

### 6 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

短期目標 (1学期)	①他者の気持ちや意図などを考え、吹き出しに書き込んだり説明したりすることができる。 ②作業学習班の作業過程において、教師の助言や提案を部分的に受け入れて、活動に取り組むことができる。
---------------	--



※指導目標を達成するために必要な項目を選定する

選	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
項目		(2) 状況の理解と変化への対応に関すること	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること (3) 自己の理解と行動の調整に関すること	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること		(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

※選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定する

指導内容	自分と他者の感情について比較しながら、違いがあることを理解する。	ロールプレイを通して、自分の行動を振り返ったり、自分がどうすればよいのかを考えたりする。	他者との協力が必要なゲームや活動を行いながら、他者の気持ちや考えなどを理解する。	教師や友達の考えや助言を受け入れながら、成功する経験を積み重ねる。
項目	人(2)、環(2)	人(3)、コ(5)	心(2)、人(2)、環(5)	心(2)、人(3)、コ(5)
指導場面	<ul style="list-style-type: none"> <li>自立活動の時間</li> <li>日常生活の指導(帰りの会)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自立活動の時間</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自立活動の時間</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作業学習</li> </ul>

## 自立活動の個別の指導計画を作成するための情報整理シート

1 実態把握 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活で見られる長所やよさ、課題等について情報収集し、自立活動の区分に即して整理する

	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
できないこと・難しいこと						
支援があればできること						

●できないこと・難しいこと      ◎できること      ○支援があればできること

2 課題の抽出 ※抽出された課題は、四角で囲んだりアンダーラインを引いたりする  
 <目標設定につながる「課題」としては捉えない視点の例>

- 「できること」で、本人の強みとして生かすことができること
- 日常に般化できる見通しが立つ段階にあること
- 「支援があればできること」で、現状を維持していくことが妥当であること
- 数年間指導して、習得に至らなかったこと
- 「3年後に目指す姿」との関連が弱いと判断されること



残った実態  
↓  
抽出された  
課題

3 課題同士の関連の整理と中心的な課題の明確化

#### 4 指導仮説の検討

--

#### 5 指導目標の設定

指導目標 (年間目標)	
----------------	--

#### 6 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

短期目標 (学期)	
--------------	--

※指導目標を達成するために必要な項目を選定する



☑	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
項目						

※選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定する

指導内容				
項目				
指導場面				

### Ⅲ 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの例示

自立活動の個別の指導計画を作成するための情報整理シートについて、事例を紹介します。実態把握から指導目標や具体的な指導内容の設定までの過程について、参考にしてください。

#### <情報整理シートの事例集>

【事例1】 視覚障害特別支援学校 高等部1年	「弱視及び見え方が気になる生徒に対する自立活動の指導について」	P17
【事例2】 聴覚障害特別支援学校 中学部2年	「聞こえにくい生徒に対する自立活動の指導について」	P19
【事例3】 知的障害特別支援学校 小学部1年	「情緒の安定に課題のある児童に対する自立活動に指導について」	P21
【事例4】 知的障害特別支援学校 中学部3年	「人との関わりや自分の意思を伝えることに課題のある生徒に対する自立活動の指導について」	P23
【事例5】 病弱特別支援学校 中学部1年	「状況の理解が難しく、行動が遅れがちな生徒に対する自立活動の指導について」	P25
【事例6】 肢体不自由特別支援学校 小学部2年	「人への気付きや座位を保持することに課題のある児童に対する自立活動の指導について」	P27

★NEWSポータルサイトの「特別支援教育関係資料」の中には、「知的障害のある児童生徒に対する自立活動の指導事例集」を掲載しています。是非、こちらも参考にしてください。

【事例1】 視覚障害特別支援学校 高等部1年

1 実態把握 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活で見られる長所や良さ、課題等について情報収集し、自立活動の区分に即して整理する。

	健康	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
難しいこと・ できないこと	特に大きな課題はない	●初めてのことや慣れないことには、不安になる。	●相手の声や表情から、おおよその意図や感情を理解することが難しく、言葉を字義どおりに受け取る。	●場所や位置、周りの様子を把握することが難しい。 ●弱視のため、足元の段差や障害物が見えづらい。 ●公共施設の放送やバスの行き先アナウンス等を、注意して聞く習慣が身に付いていない。	●足元が見えづらく、下りの階段は手すりを利用してゆっくり下りる。 ●バスの乗降は、入り口の確認、空席位置の判断、運賃支払い等、一人で安全にできない。 ●状況に応じた白杖の使い方が難しい。	●予期せぬ声掛けに対して答えるときに、言葉がつまり不明瞭になることがある。 ●状況に応じて適切に言葉を選択できない。 ●質問をする際、うまく伝えることができない。
支援があればできること		○知っている人には、援助依頼ができる。 ○気持ちの切り替えが難しいが、悩みがあるいろいろな人に相談する。	◎「ありがとう」「すみません」「お願いします」等は、自分から言うことができる。	○腕時計を見て、時間の確認ができる。	◎慣れた場所では、一人で移動できる。 ○机上で拡大読書器を使用し、資料を見ることができる。	◎場に応じた挨拶ができる。

●できないこと・難しいこと      ◎できること      ○支援があればできること

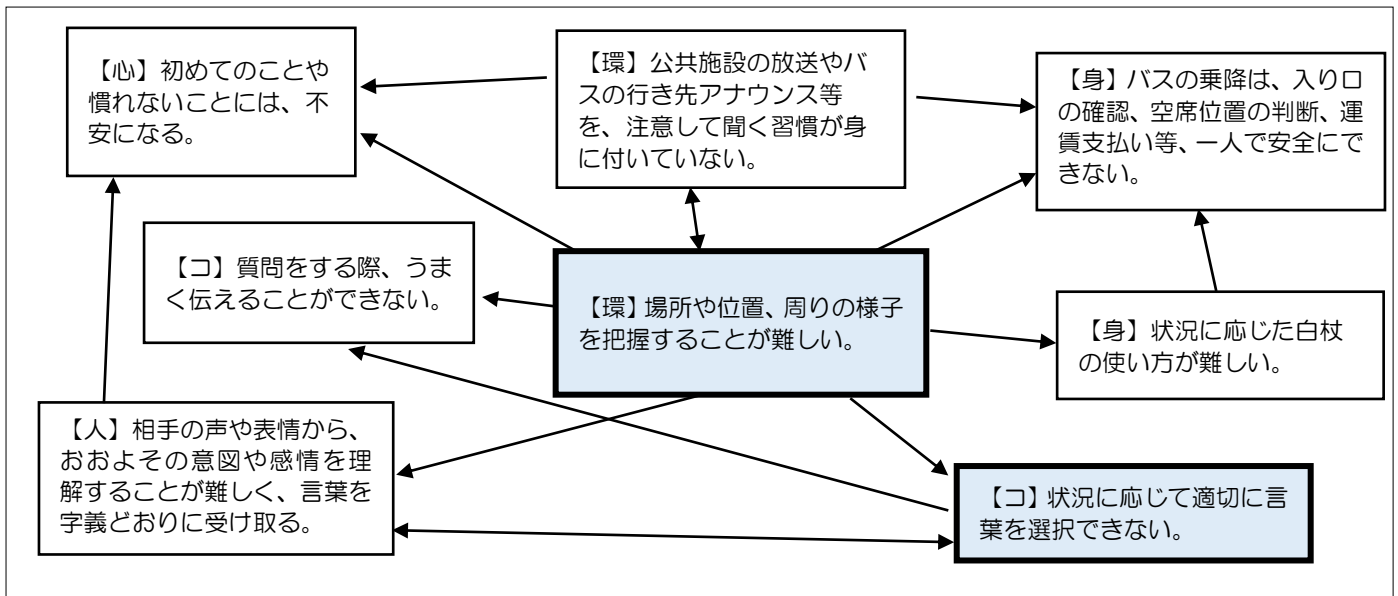
2 課題の抽出 ※抽出された課題は、四角で囲んだりアンダーラインを引いたりする。

<目標設定につながる「課題」としては捉えない視点の例>

- 「できること」で、本人の強みとして生かすことができること
- 日常に般化できる見通しが立つ段階にあること
- 「支援があればできること」で、現状を維持していくことが妥当であること
- 数年間指導して、習得に至らなかったこと
- 「3年後に目指す姿」との関連が弱いと判断されること

残った実態  
↓  
抽出された  
課題

3 課題同士の関連の整理と中心的な課題の明確化



#### 4 指導仮説の検討

- 「場所や位置、周りの様子を把握することが難しい」「状況に応じて適切に言葉を選択できない」を中心課題として捉えた。
- これらの課題を指導することで、「バスの乗降は、入り口の確認、空席位置の判断、運賃支払い等、一人で安全にできない」ことや「初めてのことや慣れないことには、不安になる」「質問をする際、うまく伝えることができない」ことなどの改善につながるだろう。
- 指導の方向性としては、繰り返し体験をさせながら、場所や位置、周りの様子を把握する力を高めたり、状況に応じた援助の仕方を身に付けさせたりすることで、単独下校のための公共交通機関の利用が適切にできるようにしていきたい。このことによって、本人に自信が芽生え、活動範囲の広がりや社会性が養われることを期待したい。
- 指導に当たっては、高等部という段階を踏まえ、単独下校する際の自分の行動を振り返り、どこが難しかったのか、分かりにくかったのかについて教師と一緒に振り返ることを通して、自己理解を深め、自分で対処する方法を考える力を高めていく。

#### 5 指導目標の設定

指導目標 (年間目標)	白杖や視覚補助具の活用により、数多く利用する場所の状況を把握し、目的地に行くバスに乗車することができる。
----------------	--

#### 6 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

短期目標 (1学期)	<p>① 白杖を使って足元や段差を確認しながら、目的の場所に移動するとともに、バス乗車に必要な情報について視覚補助具を活用したりアナウンスを聞いたりして状況を把握することができる。</p> <p>② 状況が把握できないときには、人に尋ねる。</p>
---------------	--



環	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成		環境の把握		身体の動き		コミュニケーション	
		(2) 状況の理解と変化への対応に関すること	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること	(3) 自己の理解と行動の調整に関すること	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること	(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こと	(4) 身体の移動能力に関すること	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること	(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

※選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定する

指導内容	校外での、歩行や段差確認等、白杖を使用して周囲の状況を把握する。	資料、地図、写真等を視覚補助具（拡大読書器、ルーペ等）で拡大して見て、理解を深める。	公共交通機関を利用した際の振り返りを行い、できていることや課題について整理する。	状況が把握できないときには人に尋ねる。
項目	環（4）、身（4）	環（3）、身（5）	心（2）、人（3）、	心（2）、人（2）、環（4）コ（4）（5）
指導場面	・ 自立活動の時間	・ 自立活動の時間 ・ 各教科	・ 自立活動の時間	・ 自立活動の時間



#### 4 指導仮説の検討

- 「物事の文脈や因果関係から状況を把握したり、相手の気持ちを読み取ったりすることが難しい」「相手の立場や状況に応じた適切な言葉で話すことが難しい」ことを中心課題として捉えた。
- これらの課題を指導することで、「会話の内容や情報を自分が知っている言葉や分かる言葉で解釈してしまう」ことや「人の気持ちを考えず、気になることや目にしたことをすぐに口にする」「注意を受~~け~~受ける人によって態度を変え、素直に聞き入れないことがある」ことなどの改善につながるだろう。
- 指導の方向性としては、具体的な場面を想定したり再現したりしながら、教師とのやり取りを通して会話の内容や情報をしっかりと聞く姿勢を育てるとともに、場面や状況を把握する力、他者の考えや気持ちを理解する力などを高めることで、場や人に応じた適切な言葉遣いができるようにしていきたい。
- 指導に当たっては、これまで身に付けている口話や手話、指文字を、状況や内容などに応じて活用できるように、自立活動の時間における指導と国語科等の教科学習との関連を図る。

#### 5 指導目標の設定

指導目標 (年間目標)	語彙や文法・敬語等の使い方の学習や、言動に関する振り返りを教師と行うことを通して、適切な行動や言葉遣いを意識しながら他者と関わることができる。
----------------	---

#### 6 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

短期目標 (1学期)	①教師と一緒に自分の行動を振り返って、他者の気持ちや自分の言動の良かった点や悪かった点を考えることができる。 ②教師に促されて、適切な言い方や態度に気を付けて行動することができる。
---------------	---



※指導目標を達成するために必要な項目を選定する

項目	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成			環境の把握	身体の動き	コミュニケーション	
			(2) 他者の意図や感情の理解に関すること	(3) 自己の理解と行動の調整に関すること	(4) 集団への参加の基礎に関すること	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること		(2) 言語の受容と表出に関すること	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

※選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定する

指導内容	日常生活の中で使う語彙や、助詞と語形の変化によって文の意味が変わることを知る。	新聞記事を読んだり場面や状況を表した絵を見たりして、人物の気持ちや因果関係をつかむ。	他の人の話を最後まで聞いて質問したり、聞き取った内容を発表したりする。	実際のやり取りを通して、意見の言い方や質問の仕方など、友達や目上の人に対する言い方や態度を身に付ける。
項目	人(2)、コ(5)	人(2)、環(5)、コ(2)	人(3)、環(5)、コ(5)	人(4)、コ(2)(5)
指導場面	・自立活動の時間	・自立活動の時間	・自立活動の時間 ・帰りの会	・自立活動の時間 ・各教科

【事例3】 知的障害特別支援学校 小学部1年

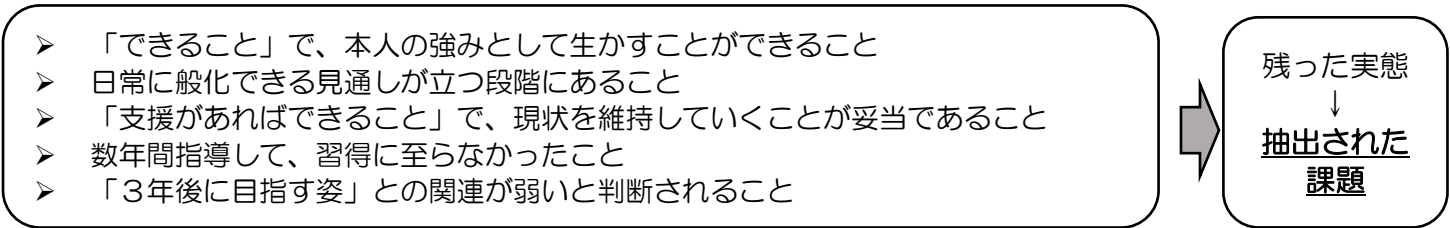
1 実態把握 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活で見られる長所やよさ、課題等について情報収集し、自立活動の区分に即して整理する。

	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
難しいこと・ できないこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>●一人でトイレに行き、排せつすることが難しい。</li> <li>●場所や場面が変わると排せつしないことがある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●過剰に興奮すると、なかなか自分では落ち着かない。</li> <li>●自分の思いどおりにならないと、かんしゃくを起こす。</li> <li>●日頃経験したことの無い活動を怖がったり、強い抵抗を示したりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●集団での活動では不安定になり、大声を出したり、歩き回ったりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●スケジュール（日程、時間割など）が理解できない。</li> <li>●簡単な動作模倣ができない。</li> <li>●大小を弁別することが難しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●スプーンを使って食べるが、食べこぼしが多い。</li> <li>●ボタンの留め・外しや、洗濯ばさみをつまんでの留め・外しが難しい。</li> <li>●はさみで連続して切ることが難しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●「だめ」などの禁止の言葉を理解することが難しい。</li> <li>●単音の発音が不明瞭である。</li> </ul>
支援があればできること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○偏食があるが、好きなものを励みに苦手なものを食べることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○事前に約束したり、絵や写真を用いて説明したりすると、約束やルールを守って活動できることが多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○友達にとっても興味があり、苦手なことは友達が見ることで取り組むことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎情報処理については、視覚優位な傾向があり、文字と絵（写真）を合わせたカード等を提示することで理解が深まる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎鉄棒で10秒間ほどぶら下がることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎絵や写真などを使って、自分の意思を伝えることができる。</li> <li>◎「ご飯食べたい」など、二語文で表現することができる。</li> </ul>

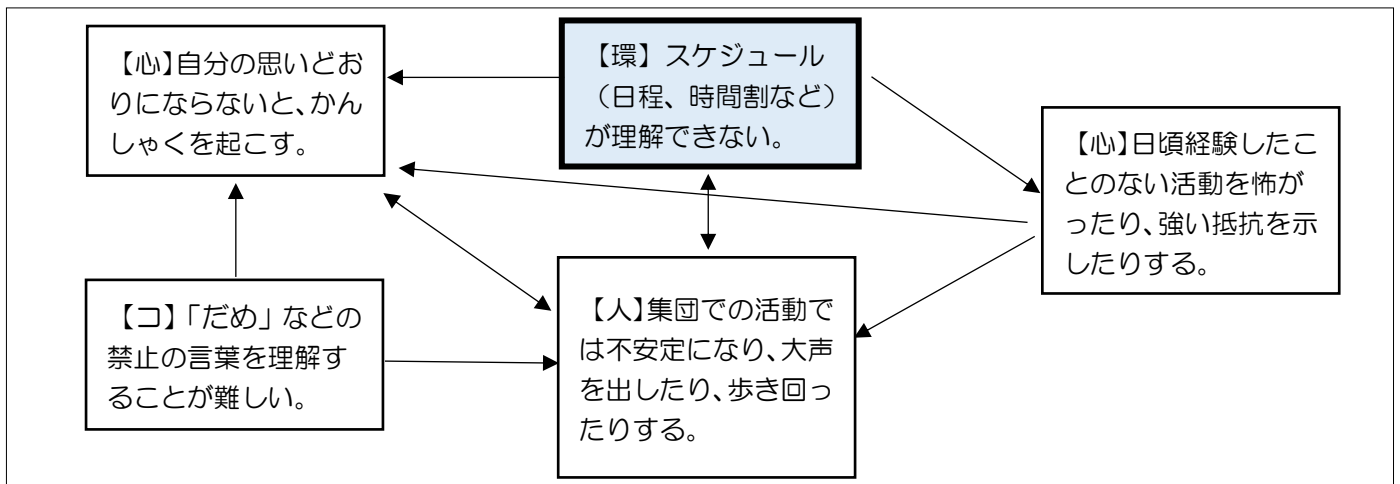
●できないこと・難しいこと      ◎できること      ○支援があればできること

2 課題の抽出 ※抽出された課題は、四角で囲んだりアンダーラインを引いたりする。

<目標設定につながる「課題」としては捉えない視点の例>



3 課題同士の関連の整理と中心的な課題の明確化



#### 4 指導仮説の検討

- 「スケジュール（日程、時間割など）が理解できない」を中心課題と捉えた。
- この課題を指導することで、「自分の思いどおりにならないと、かんしゃくを起こす」ことや「集団での活動では不安定になり、大声を出したり、歩き回ったりする」ことなどの改善につながるだろう。
- 指導の方向性としては、示した手順どおりに活動したり、簡単なルールや流れのあるゲームに取り組んだりするなど、見通しのある活動を流れに沿って繰り返し経験することで、活動の流れや始めと終わり、自分の順番が回ってくることを理解できるようにしていきたい。このことによって、活動を楽しむ中で感情をコントロールし、落ち着いて活動することにもつながるだろう。
- 指導に当たっては、本人の視覚的な情報処理が得意であるという強みを生かし、写真カードや表、マグネットなどを活用し、手順や順番、今やるべきことなどについて、分かりやすく伝える。

#### 5 指導目標の設定

指導目標 (年間目標)	学級や学年などの集団の中で、簡単なルールや流れのあるゲームに取り組んだり、示された手順どおりに活動したりすることができる。
----------------	---

#### 6 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

短期目標 (1学期)	<ul style="list-style-type: none"> <li>① カードに示した順番で課題や活動に取り組むことができる。</li> <li>② 金魚すくいやボウリングなどのゲームの中で、順番を守るなどのルールを守ることができる。</li> </ul>
---------------	---



※指導目標を達成するために必要な項目を選定する

項目	健康の保持	心理的な安定		人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		(1) 情緒の安定に関する事	(2) 状況の理解と変化への対応に関する事	(4) 集団への参加の基礎に関する事	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事		(2) 言語の受容と表出に関する事

※選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定する。

指導内容	手順表に従って、上下別々に（上を脱いだら上を着る）着替えをする。	個人用のめくり式のスケジュールカードを使い、次の活動が分かり、自分から取り組む。	金魚すくいやボウリングゲームで、順番や活動の簡単なルールを守る。
項目	心（1）（2）、環（5）	心（1）（2）、環（5）	人（4）、コ（2）
指導場面	・日常生活の指導	・日常生活の指導	・自立活動の時間 ・生活単元学習

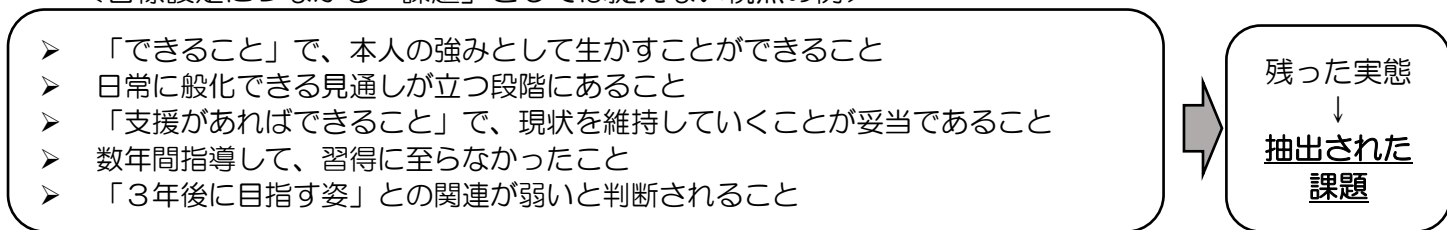
## 【事例4】 知的障害特別支援学校 中学部3年

### 1 実態把握 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活で見られる長所やよさ、課題等について情報収集し、自立活動の区分に即して整理する

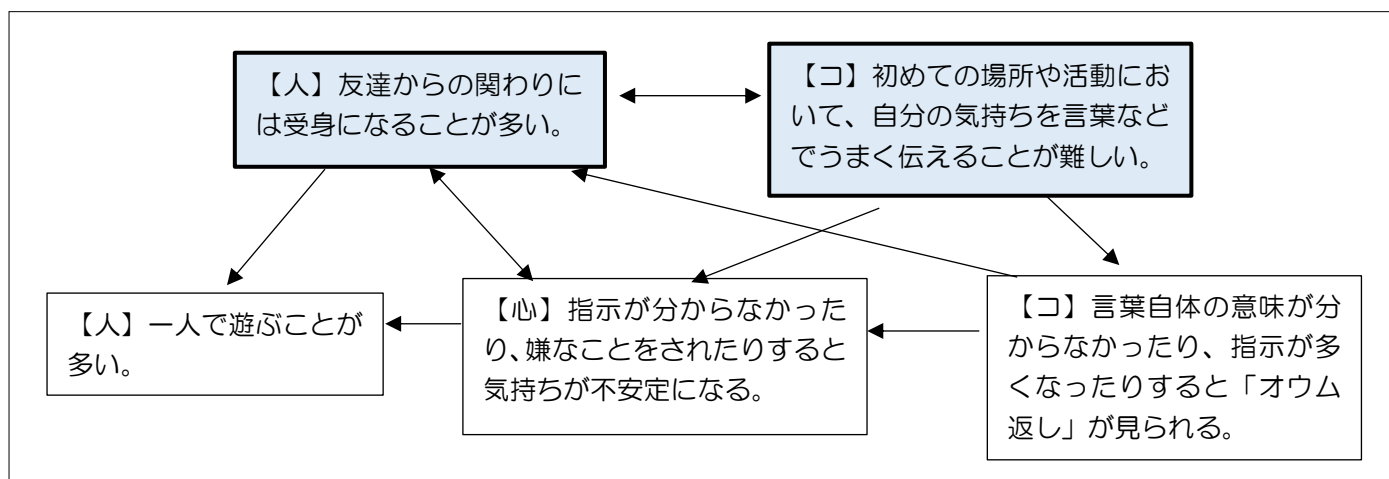
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
難しいこと・できないこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>●やや肥満傾向にあるため、体重の増加に注意が必要である。</li> <li>●早く食べる傾向があり、よくかまずに飲み込む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●指示が分からなかったり、嫌なことをされたりすると気持ちが不安定になる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●友達や教師との距離が近くなりがちである。</li> <li>●一人で遊ぶことが多い。</li> <li>●友達からの関わりには、受身になることが多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●平仮名や簡単な漢字、数字などは、細かい部分に注意して書くことが難しい。</li> <li>●注目したり、注意を持続させたりすることが難しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●制服のホックの留め・外しやベルトの着脱など細かい手先の動きは難しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●言葉自体の意味が分からなかったり、指示が多くなったりすると「オウム返し」が見られる。</li> <li>●初めての場所や活動において、自分の気持ちを言葉などでうまく伝えることが難しい。</li> </ul>
支援があればできること	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎着替え、排せつ、食事などは、ほぼ自立している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○時間割や場所の変更をあらかじめ伝えておくと、自分から移動や準備をするなど変更に対応できる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○集団での活動では、友達や教師と一緒に楽しむことが増えつつある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○具体物と絵カードをマッチングしたり、身近な物の名前を聞いて指示された絵カードを選んだりすることができる。</li> <li>○いくつかの平仮名を読むことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎一定時間、机上での学習や作業ができる。</li> <li>○体操やダンスなど簡単な動きを模倣することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○身近な物や場所などの名前が分かり、簡単な言葉での指示を理解して行動できる。</li> </ul>

●できないこと・難しいこと      ◎できること      ○支援があればできること

### 2 課題の抽出 ※抽出された課題は、四角で囲んだりアンダーラインを引いたりする。 <目標設定につながる「課題」としては捉えない視点の例>



### 3 課題同士の関連の整理と中心的な課題の明確化



#### 4 指導仮説の検討

- 「友達からの関わりには受身になることが多い」「初めての場所や活動において、自分の気持ちを言葉などでうまく伝えることが難しい」を中心課題として捉えた。
- これらの課題を改善することにより、「一人で遊ぶことが多い」ことや「指示が分からなかったり、嫌なことをされたりすると気持ちが不安定になる」ことなどの改善につながるだろう。
- 指導の方向性としては、本生徒が教師や友達と一緒に活動する中で「楽しい」「うれしい」という感情を共有することにより、自分の気持ちを伝えたいという意欲を高めていきたい。そして、自分の気持ちが伝わったという成功体験を積み重ねることにより、他者からの関わりに対する不安が減り、他者への関心や主体的な働き掛けが増えていこう。将来の生活の中で場所や関わる人が変わっても安心して過ごすことができたり、人との関わりが広がったりすることが期待される。

#### 5 指導目標の設定

指導目標 (年間目標)	①簡単な指示に応じたり、友達からの関わりを受け入れたりして、一緒に活動することができる。 ②カードや「～をしたい」など三語文程度の言葉で、教師に要求や依頼を伝えることができる。
----------------	---

#### 6 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

短期目標 (1学期)	①順番を守ったり、ペア活動で友達とペースを合わせたりして一緒に遊ぶことができる。 ②選択肢の中からしたい活動の絵カードを選び、教師に伝えてから遊びに行くことができる。
---------------	--



※指導目標を達成するために必要な項目を選定する

項目	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成		環境の把握	身体の動き	コミュニケーション	
		(2) 状況の理解と変化への対応に関すること	(1) 他者とのかわりの基礎に関すること	(4) 集団への参加の基礎に関すること			(2) 言語の受容と表出に関すること	(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

※選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定する

指導内容	友達と一緒に、簡単なゲームをする中で、友達を意識したり、簡単なルールを守ったりする。	道具を交代で使ったり、役割を分担したりする中で、友達からの関わりを受け入れたり、自分から関わろうとしたりする。	したい活動を絵カードや言葉で教師に伝える。	帰りの会で、絵カードを使って楽しかったことなどの発表をする。
項目	心(2)、人(1)(4) コ(2)	心(2)、人(4)、 コ(2)	人(1)、コ(2)(4)	人(1)、コ(2)(4)
指導場面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自立活動の時間</li> <li>・ 体育</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自立活動の時間</li> <li>・ 生活単元学習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自立活動の時間</li> <li>・ 休み時間</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日常生活の指導</li> </ul>

【事例5】 病弱特別支援学校 中学部1年

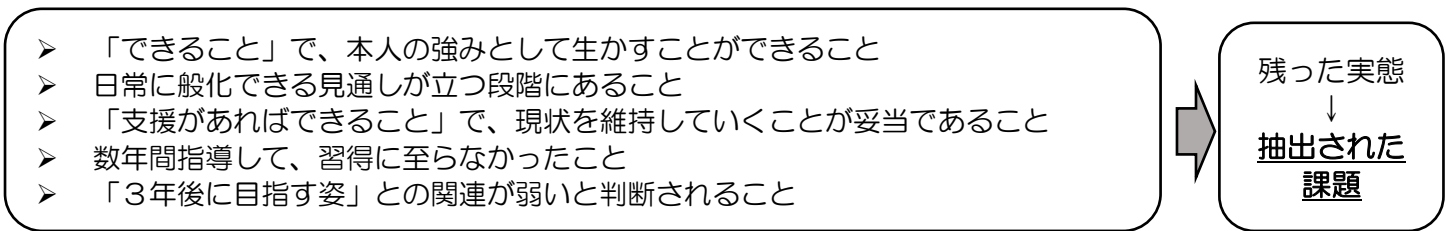
1 実態把握 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活で見られる長所やよさ、課題等について情報収集し、自立活動の区分に即して整理する。

	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
難しいこと・ できないこと	●体力がなく、激しい運動や長い時間の運動は疲れやすい。 ●偏食がある。	●状況（活動の順序、場所、場面）の理解が難しく、不安を感じやすい。 ●できることと支援が必要なことの理解が難しい。 ●自分のイメージしたことと内容が異なると、スムーズに活動に取り組めないことがある。	●間違いを指摘されることが苦手で、言い訳のような言動をする。 ●話し手へ注意を向けることが難しい。	●整理整頓が苦手である。 ●斜視、色覚異常があり、文字の形を整えたり枠に収めて書いたりすることが難しい。 ●リズムに合わせて体を動かすことが難しい。	●バランスが悪く、姿勢の保持が難しい。 ●手先が不器用で、ハサミやボタンはめ、ひも結び等が苦手である。	●自分から質問したり、支援を頼んだりすることができない。 ●気持ちを伝えたり書いたりすることに時間が掛かる。
できること・支援があればできること	◎欠席がなく、生活リズムが整っている。	○気持ちの振り返りの記録をすることができる。	○少しずつではあるが、新たな課題を柔軟に受け入れることができるようになってきている。	○枠や線を手掛かりに、文字を丁寧に書こうと努める。	○励ましや促し等の言葉掛けを受けると、学習中の姿勢を保とうとする。	○朝の会の号令や入室の挨拶を、はっきりと行うことができる。

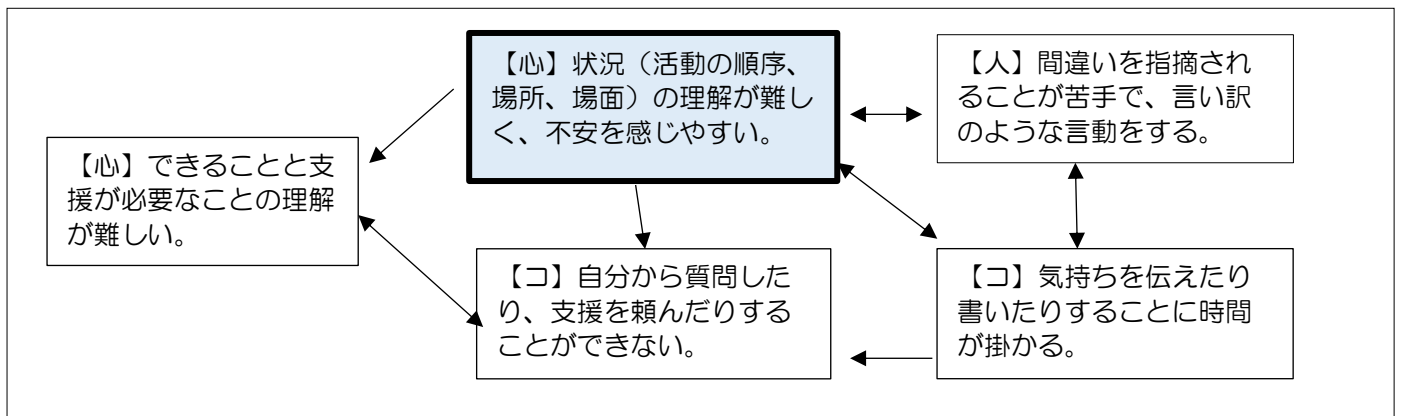
●できないこと・難しいこと      ◎できること      ○支援があればできること

2 課題の抽出 ※抽出された課題は、四角で囲んだりアンダーラインを引いたりする。

<目標設定につながる「課題」としては捉えない視点の例>



3 課題同士の関連の整理と中心的な課題の明確化



#### 4 指導仮説の検討

- 「状況（活動の順序、場所、場面）の理解が難しく、不安を感じやすい」ことを中心課題と捉えた。
- この課題を指導することで、「間違いを指摘されることが苦手で、言い訳のような言動をする」ことや「気持ちを伝えたり書いたりすることに時間が掛かる」ことなどの改善につながるだろう。
- 指導の方向性としては、本生徒が自分の言動を振り返ったり、自分の気持ちや周囲の状況を確認したりして、他者の発言や行動の意図を理解できるようにすることで、学習や生活場面における不安を軽減させていきたい。また、集団活動等の中で、質問したり助言を受けたりする機会を意図的に設定することで、適切な言葉の受け止め方や言動を身に付けさせ、安心して他者と関わる機会を増やしていきたい。

#### 5 指導目標の設定

指導目標 (年間目標)	周囲の状況や他者の言動の意図を受け入れることができる。
----------------	-----------------------------

#### 6 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

短期目標 (1学期)	集団学習等において自分の言動を振り返ることができる。
---------------	----------------------------



※指導目標を達成するために必要な項目を選定する

対	健康の保持	心理的な安定		人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
項目		(1) 情緒の安定に関する事	(2) 状況の理解と変化への対応に関する事	(3) 自己の理解と行動の調整に関する事	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事		(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事

※選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定する

指導内容	担任等の働き掛けや心と体のチェック表を基に、自分の行動の良かったところ、悪かったところを振り返る。	心の温度計を活用し、感情の度合いの変化を視覚的に理解する。	集団学習の場面で、状況に応じた言動について考える。	ルールのある軽スポーツやゲームの場面で、担任等からの働き掛けを受けて、助言を聞き入れたり、質問したりする。
項目	心(1)、人(3)	心(1)、人(3)	心(2)、人(3)、環(4)、コ(5)	心(2)、環(4)、コ(5)
指導場面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自立活動の時間</li> <li>・ 特別活動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自立活動の時間</li> <li>・ 特別活動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 各教科</li> <li>・ 総合</li> <li>・ 特別活動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自立活動の時間</li> <li>・ 特別活動</li> <li>・ 保健体育</li> </ul>

【事例6】 肢体不自由特別支援学校 小学部2年

1 実態把握 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活で見られる長所やよさ、課題等について情報収集し、自立活動の区分に即して整理する。

	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
難しいこと・ できないこと	●上唇を下ろしてスプーンから初期食を取り込むことがまだ難しい。	●思いがけないことがあると、情緒が不安定になり怒ったり泣いたりすることがある。	●目の前で名前を呼ばれると、笑顔になって応答することができるが確実ではない。 ●物をつかんだり放したりするように声掛けすると、腕や手、指などに力を入れる様子が見られるが確実ではない。	●物をじっと見ることは難しい。 ●好きなオルゴールの音が聞こえると笑顔になることがあるが、確実ではない。 ●スポンジやぬいぐるみなどの柔らかい物以外は触れようとするが、握るような動きが見られない。	●好きな活動に期待して喜び、腕や足を突っ張ってしまう。 ●あぐら座位で頭部を保持することが難しい。 ●スイッチや玩具に触れようすると、不適切な筋緊張が入り上肢が突っ張ってしまう。 ●玩具が手に触れると、柔らかい物であればつかもうとして手を開いたり手指と手掌で握ったりするが、確実ではない。	●人に向かって声を出すことはまだ確実ではない。 ●遊びや活動をもっとしたいときに、自分から顔を上げたり体を起こそうと力を入れたり、足をばたつかせたりして知らせることがあるが、確実ではない。
支援があればできること	◎カットコップを口元に当てると3口くらい連続して飲むことができる。	○母親や身近な教師が声を掛けると笑顔になったり、機嫌の良いときに声を出して一人笑いしたりする。	◎網状の玩具を指に引っ掛けるように持ち、口元に運ぶなどして遊ぶ。 ◎母親の声や関わりの多い教師の声を聞くと笑顔になる。	○外に出て太陽の光を見せると、まぶしそうに目を動かす。	◎使い慣れたペンのグリップを持ち続けたまま、腕を押したり引いたりして動かすことができる。 ◎手を口に入れる動きができる。 ○肘立て伏臥位【注1】で肘を支える援助をすると、頭部を持ち上げることができつつある。 ○自分から仰臥位【注2】から伏臥位になることがある。 ○手元に置いた玩具や教材に触れようと指や腕を動かすことがある。	◎リラックスしているときにいろいろな声を出し繰り返し楽しむ様子が見られる。 ◎目の前で名前を呼ばれると動きを止めたり笑みを浮かべたりする様子が見られる。

●できないこと・難しいこと      ◎できること      ○支援があればできること

【注1】「伏臥位」・・・うつ伏せ      【注2】「仰臥位」・・・仰向け

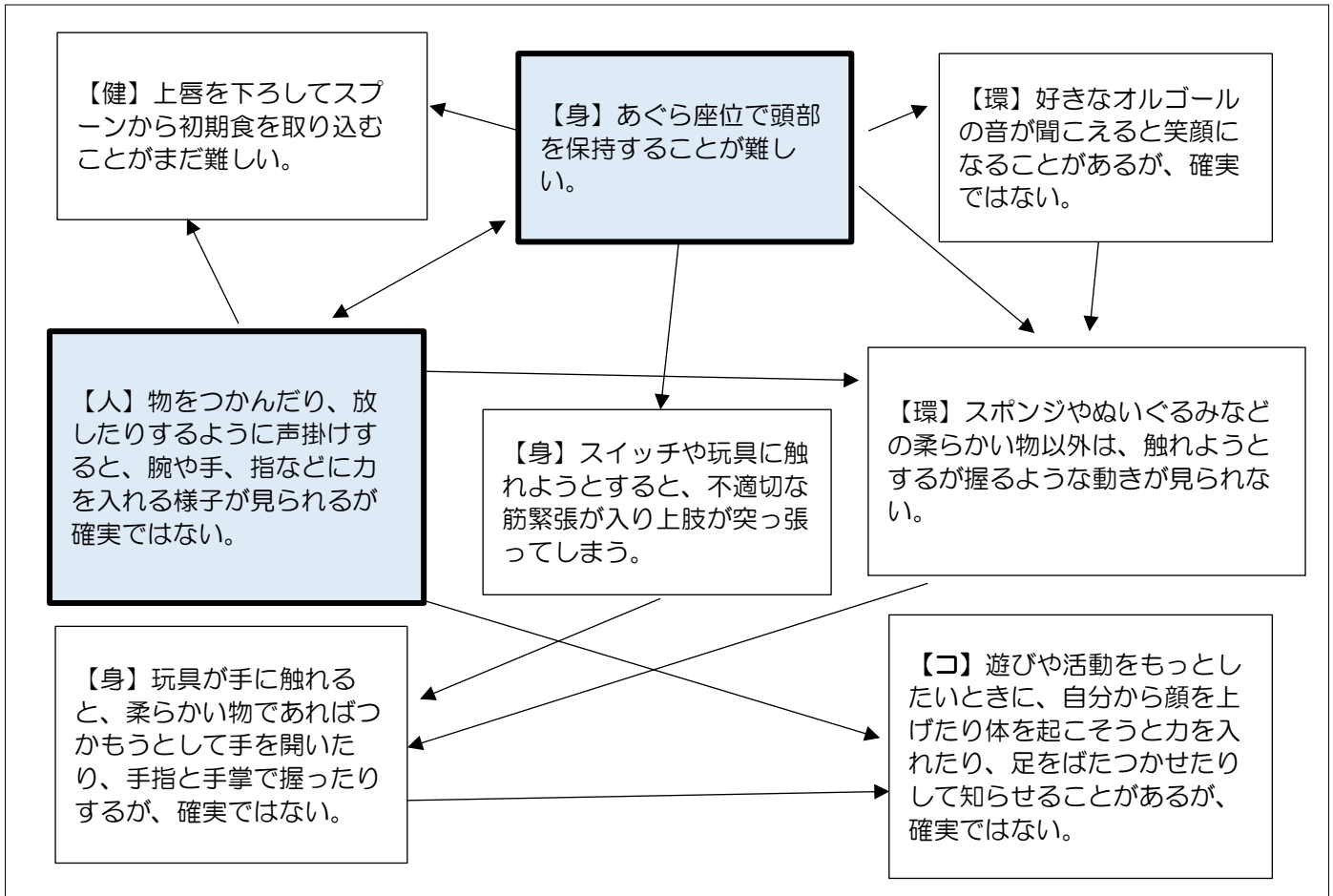
2 課題の抽出 ※抽出された課題は、四角で囲んだりアンダーラインを引いたりする。

<目標設定につながる「課題」としては捉えない視点の例>

- 「できること」で、本人の強みとして生かすことができること
- 日常に般化できる見通しが立つ段階にあること
- 「支援があればできること」で、現状を維持していくことが妥当であること
- 数年間指導して、習得に至らなかったこと
- 「3年後に目指す姿」との関連が弱いと判断されること

残った実態  
↓  
抽出された  
課題

### 3 課題同士の関連の整理と中心的な課題の明確化



## 6 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

短期目標 (1学期)	<p>① 腰、肩、背への援助を受けてあぐら座位を保持し、教師の言葉掛けに応じて頭部を持ち上げることができる。</p> <p>② いろいろな形や感触の教材に気付いて、手を動かして自分から物に触れようとすることができる。</p>
---------------	--



### <目標①について>

※指導目標を達成するために必要な項目を選定する

区分	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
項目			(1) 他者とのかわりの基礎に關すること	(1) 保有する感覚の活用に関すること	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること

※選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定する

指導内容	教師の促しに応じて、身体各部位の筋緊張をゆるめる。	伏臥位、教師の援助を受けたあぐら座位・膝立ち位、装具を装着した立位で、頭部を持ち上げたり保持したりする。	あぐら座位や箱椅子座位で体幹を起こした姿勢を保つ。	バルーンやロールにまたがり、身体が傾いたことに気付く。
項目	人(1)、身(1)	人(1)、環(1)、身(1) コ(1)	人(1)、身(1)、コ(1)	環(1)、身(1)
指導場面	・ 自立活動の時間	・ 自立活動の時間	・ 自立活動の時間	・ 自立活動の時間

### <目標②について>

※指導目標を達成するために必要な項目を選定する

区分	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
項目			(1) 他者とのかわりの基礎に關すること	(1) 保有する感覚の活用に関すること	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること

※選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定する

指導内容	教師の援助を受けて音や振動のある玩具を握ったり触ったりする。	教師の援助を受けて、提示された二つの玩具から好きな方を選ぶ。
項目	人(1)、環(1)、身(1)	人(1)、環(1)、身(1)、コ(1)
指導場面	・ 自立活動の時間	・ 自立活動の時間

## 引用・参考文献

---

- ・「[特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領](#)」 平成 29 年 4 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）](#)」 平成 30 年 3 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）](#)」 平成 30 年 3 月 文部科学省
- ・「知的障害特別支援学校の自立活動の指導」 下山直人 監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会 編著 平成 30 年 ジアース教育新社
- ・「特別支援教育の基礎・基本 新訂版」 国立特別支援教育総合研究所 著作 平成 27 年 ジアース教育新社
- ・月刊「実践 障害児教育」 『P D C A サイクルで生かす個別の指導計画の作成と活用』 笹森洋樹 平成 30 年 12 月号 学研プラス
- ・「新しい自立活動の実践ハンドブック」 平成 23 年 全国心身障害児福祉財団
- ・「【改訂版】自立活動の理念と実践～実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス～」 古川勝也・一木薫編著 令和 2 年 ジアース教育新社

# 特別支援学校の教育の手引き

## — 第5集 —

# 特別支援学校の教育活動編②

### 第1章 各教科の指導について

- I 視覚障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校・・・1
- II 聴覚障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校・・・2
- III 肢体不自由者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校・・・3
- IV 病弱者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校・・・4
- V 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校・・・5

### 第2章 各教科等の指導の実際

- ※各教科等の学習指導案集について・・・・・・・・・・・・・・・・・・9

### 第3章 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

- I 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善とは・・・・・・・・10
- II 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体例・・・12



平成31年4月  
(令和8年3月一部改訂)  
長崎県教育委員会

# 第1章

## 各教科の指導について

視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の指導については、小学校、中学校、高等学校学習指導要領に準ずるだけでなく、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達段階等を十分に考慮しなければなりません。

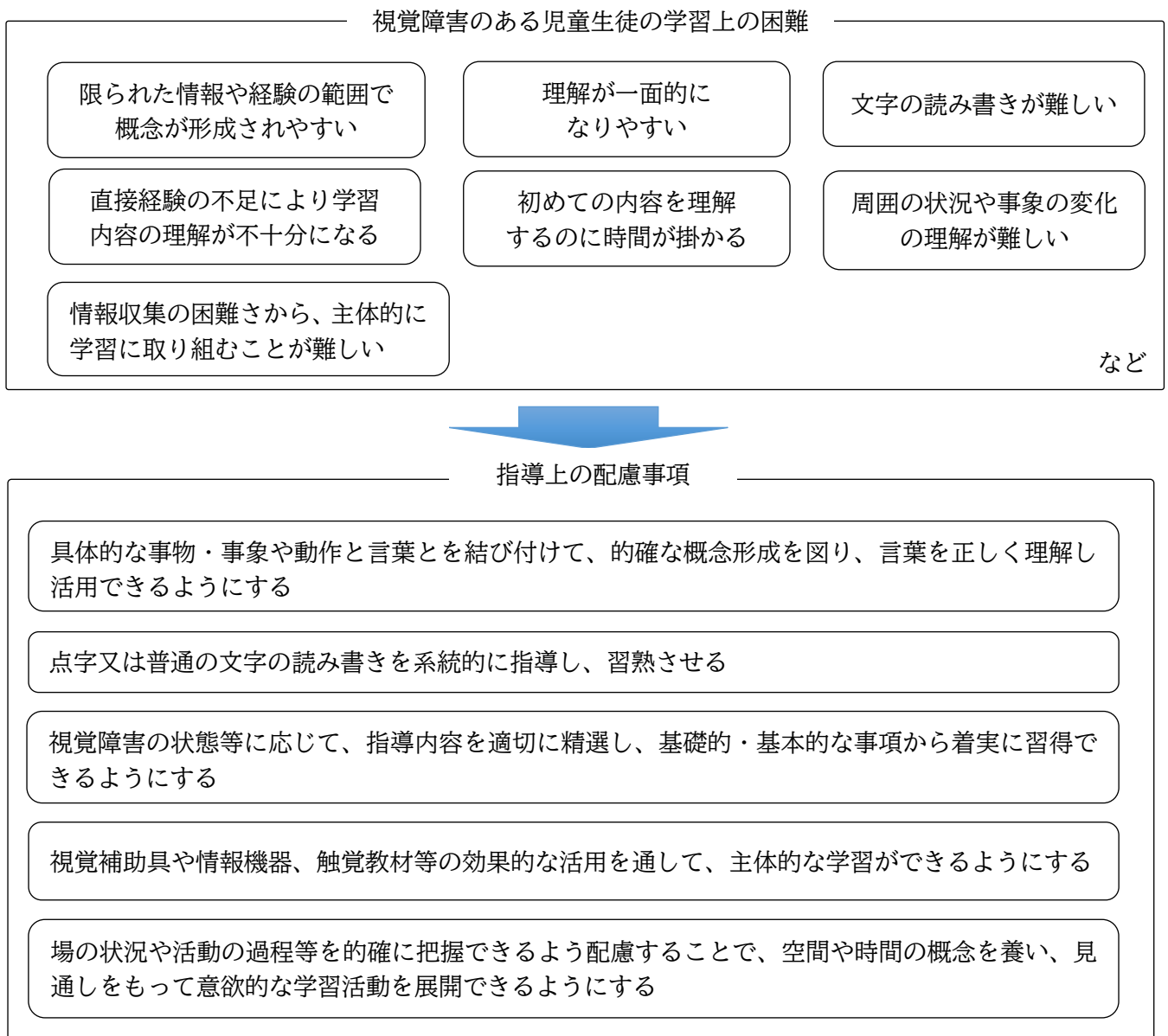
また、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等については、小学校、中学校、高等学校とは別に、学校教育法施行規則第126条第2項、第127条第2項、第128条第2項において、規定されています。

I～Vに各障害種における各教科の指導における配慮事項を示します。

### I 視覚障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校

【詳細】[特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）](#) P3～7

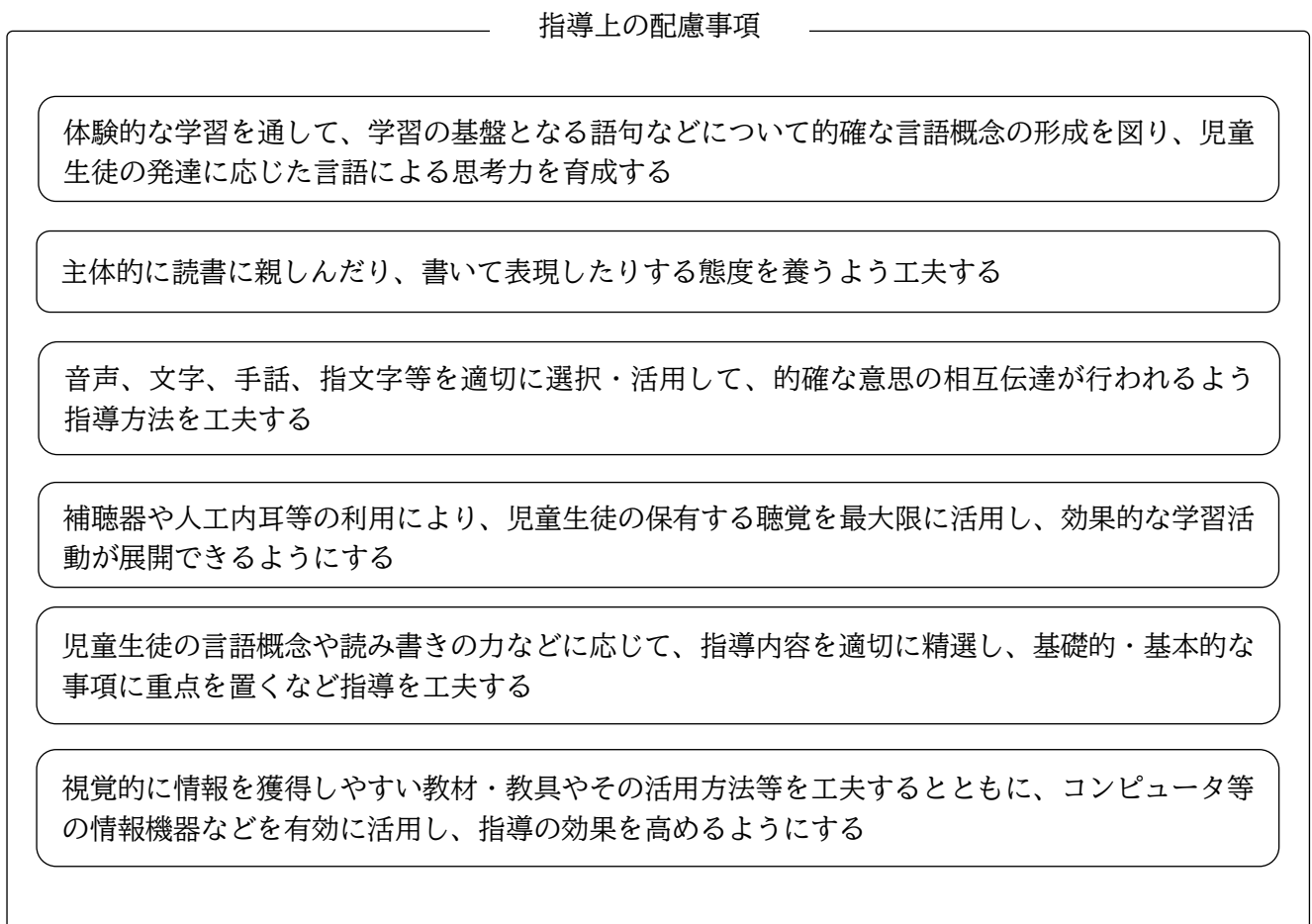
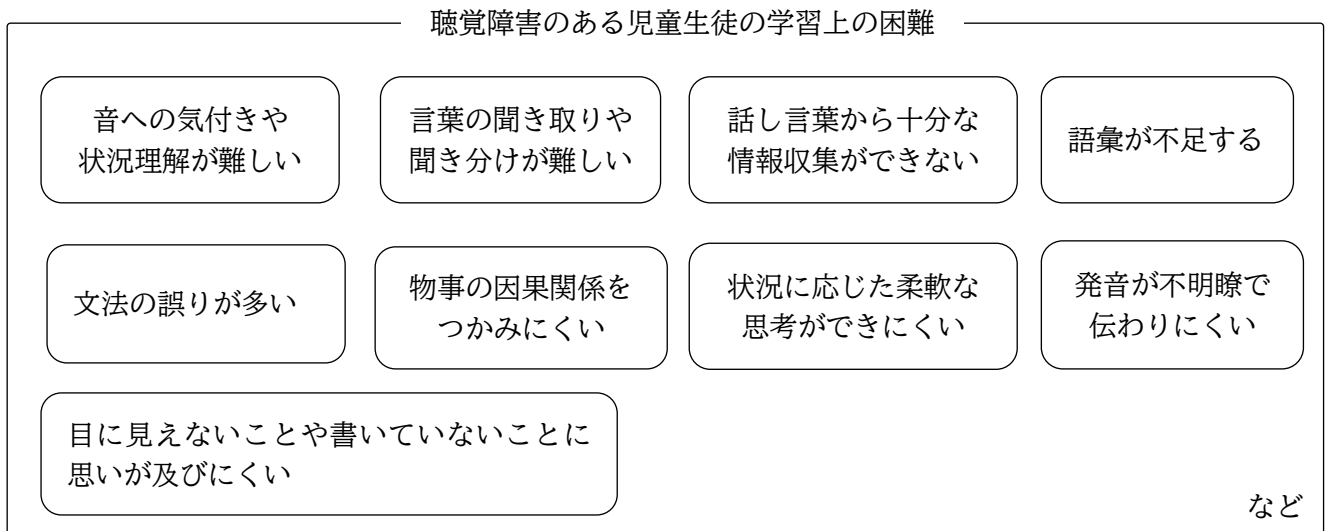
各教科の指導を行う際は、視覚障害のある児童生徒の学習上の困難を把握し、それに対する指導の工夫や配慮をすることが必要です。



## Ⅱ 聴覚障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校

【詳細】 特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部） P7～11

各教科の指導を行う際は、聴覚障害のある児童生徒の学習上の困難を把握し、それに対する指導の工夫や配慮をすることが必要です。



### Ⅲ 肢体不自由者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校

【詳細】特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）P11～15

各教科の指導を行う際は、肢体不自由のある児童生徒の学習上の困難を把握し、それに対する指導の工夫や配慮をすることが必要です。

#### 肢体不自由のある児童生徒の学習上の困難

言葉を知っていても  
意味の理解が不十分である

概念が不確かなまま、用語や  
数字を使っていることがある

学習活動に応じた姿勢を  
保持することが難しい

筆記や物の操作などが難しかったり  
時間が掛かったりする

視覚的な情報を処理する  
ことが苦手である

複数の情報を同時に処理  
することが苦手である

話し言葉が不明瞭であったり、短い言葉を  
伝えるのに相当な時間が掛かったりする

など

#### 指導上の配慮事項

体験的な活動を通して言語概念等の形成を的確に図り、児童生徒の障害の状態や発達段階に応じた思考力、判断力、表現力等を育成する

児童生徒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

児童生徒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

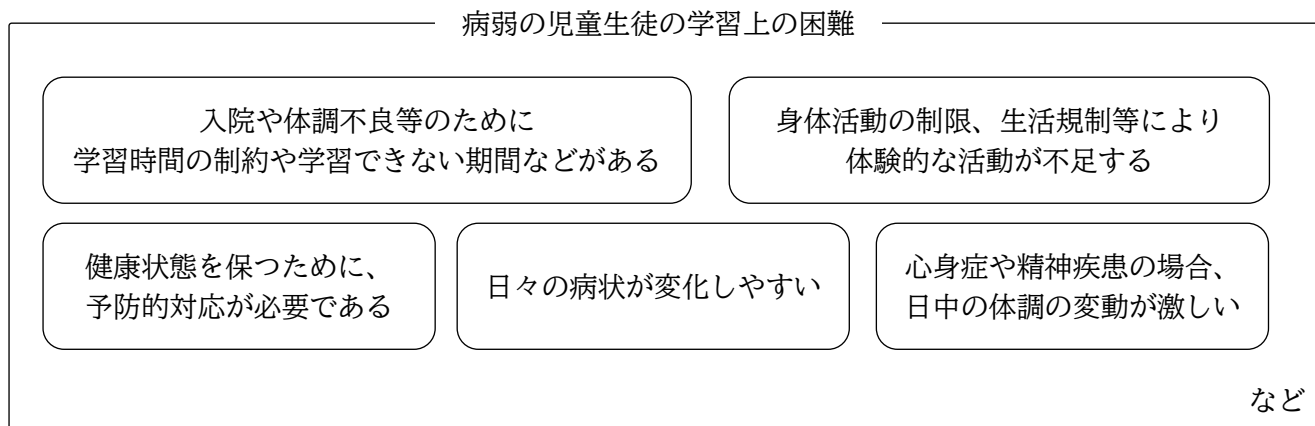
適切な補助具や補助的手段を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにする

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

## IV 病弱者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校

【詳細】特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）P15～19

各教科の指導を行う際は、病弱の児童生徒の学習上の困難を把握し、それに対する指導の工夫や配慮をすることが必要です。



### 指導上の配慮事項

児童生徒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する

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密接な関連を保ち、学習効果を一層高めるようにする

体験的な活動を伴う内容の指導に当たっては、児童生徒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、指導方法を工夫する

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

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

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生徒については、姿勢の変換や適切な休養の確保などに留意する

## V 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校

【詳細】特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）P20～31

特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者各教科等編（上）（高等部）P24～36

### 1 各教科の構成と履修

知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等については、知的障害の特徴及び適応行動の困難さ等を踏まえ、学習指導要領において以下のように示されています。

学部	各教科の構成		履修
小学部	生活科、国語科、算数科、音楽科、図画工作科、体育科		第1学年から第6学年を通じて履修する
中学部	国語科、社会科、数学科、理科、音楽科、美術科、保健体育科、職業・家庭科 ※外国語科（選択教科で、必要に応じて設けることができる）		第1学年から第3学年を通じて履修する
高等部	各学科に共通する各教科	国語科、社会科、数学科、理科、音楽科、美術科、保健体育科、職業科、家庭科 ※外国語科及び情報科（選択教科で、必要に応じて設けることができる）	各学科に共通する各教科については、全て履修する
	主として専門学科において開設される各教科	家政、農業、工業、流通・サービス、福祉	
	学校設定教科	学校が独自に設けることができる教科	

### 2 各教科の段階について

各教科の目標や内容については、学年ではなく、段階別に示されています。その理由は、発達期における知的機能の障害が、同一学年であっても、個人差が大きく、学力や学習状況も異なるからです。小学部1～3段階、中学部1～2段階、高等部1～2段階で構成されています。

児童生徒の実態が各教科のどの段階に相当するのかを把握し、指導目標や内容を設定しなければなりません。

小学部 1段階	主として知的障害の程度は、比較的強く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助が必要である者を対象とした内容
小学部 2段階	知的障害の程度は、1段階ほどではないが、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのに頻りに援助を必要とする者を対象とした内容
小学部 3段階	知的障害の程度は、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難があり、適宜援助を必要とする者を対象とした内容
中学部 1段階	小学部3段階を踏まえ、生活年齢に応じながら、主として経験の積み重ねを重視するとともに、他人との意思の疎通や日常生活への適応に困難が大きい生徒にも配慮した内容
中学部 2段階	中学部1段階を踏まえ、生徒の日常生活や社会生活及び将来の職業生活の基礎を育てることをねらいとする内容
高等部 1段階	中学部2段階やそれまでの経験を踏まえ、生活年齢に応じながら、主として卒業後の家庭生活、社会生活及び職業生活などの関連を考慮した基礎的な内容
高等部 2段階	高等部1段階を踏まえ、比較的障害の程度が軽度である生徒を対象として、卒業後の家庭生活、社会生活及び職業生活などの関連を考慮した発展的な内容

### 3 知的障害のある児童生徒の学習上の特性と教育的対応の基本

#### 知的障害のある児童生徒の学習上の特性

学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しい

成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない

抽象的な内容の指導よりも、実際の生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的である

#### 教育的対応の基本

教育的ニーズを踏まえ、育成を目指す資質・能力を明確にし、指導目標を設定するとともに、指導内容のより一層の具体化を図る

望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くようにする

職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性等が育つようにする

生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるようにするとともに、よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つようにする

自発的な活動を大切に、主体的な活動を促すようにしながら、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むようにする

児童生徒が、自ら見通しをもって主体的に行動できるよう、日課や学習環境などを分かりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活を送れるようにする

生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする

児童生徒の興味や関心、得意な面に着目し、教材・教具等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童生徒の学習活動への意欲が育つようにする

児童生徒一人一人が集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるとともに、活動後には充実感や達成感、自己肯定感が得られるようにする

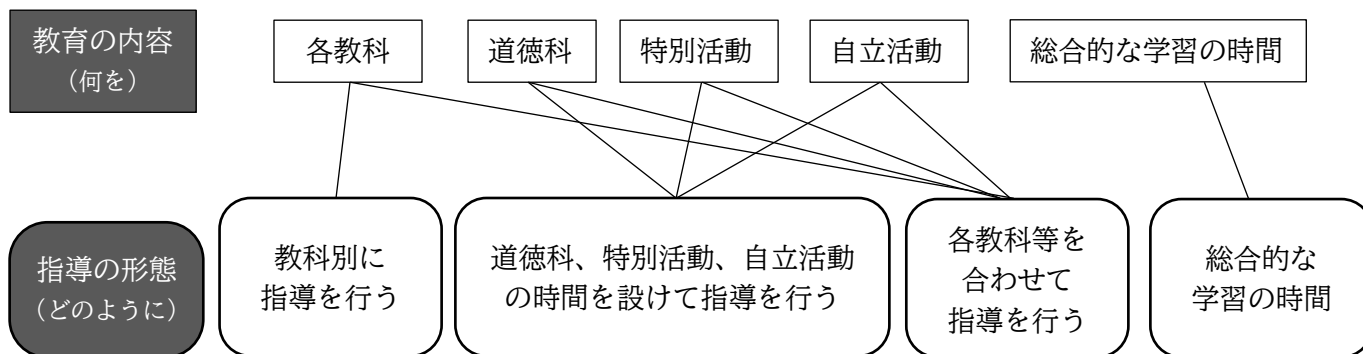
児童生徒一人一人の発達の側面に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さなどの課題に応じるとともに、児童生徒の生活年齢に即した指導を徹底する

#### 4 指導の形態

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校では、障害の状態等に即した指導を進めるために、指導の形態として「教科別に指導を行う場合」「道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けて指導を行う場合」「各教科等を合わせて指導を行う場合」があります。

各学校において、選択した教育の内容に対する学習を行うために、最適な指導の形態を選択しなければなりません。

##### <知的障害特別支援学校中学部における教育の内容と指導の形態>



##### (1) 教科別に指導を行う場合

教科ごとの時間を設けて指導を行う場合は、「教科別の指導」と呼ばれています。

- 指導を行う教科やその授業時数の定め方は、対象となる児童生徒の実態によって異なります。
- 教科別の指導で取り扱う内容については、一人一人の児童生徒の実態に合わせて、個別に選択・組織しなければならないことが多くあります。
- 教科別の指導を一斉授業の形態で進める際は、児童生徒の個人差が大きい場合があるので、同じ単元で学習しながらも、個々に異なる目標を設定したり、個別の手立てを行ったりするなどして、個に応じた指導を徹底することが必要となります。

##### (2) 道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けて指導を行う場合

###### ① 特別の教科 道徳

- 個々の児童生徒の興味や関心、生活に結び付いた具体的な題材を設定し、実際的な活動を取り入れます。
- 児童生徒の生活や学習の文脈を十分に踏まえた上で、道徳的実践力を身に付けるよう指導します。

###### ② 外国語活動

- 小学部第3学年以上の児童を対象とし、国語科の3段階の目標及び内容との関連を図ります。

###### ③ 特別活動

- 各教科、道徳科、外国語活動(中学部を除く)、自立活動及び総合的な学習の時間(小学部を除く)との関連を図ります。
- 障害のある人と障害のない人が共に生きる社会の実現に向けて小・中学校等の児童生徒や地域の人々と活動を共にする機会を積極的に設けます。

④ 自立活動

- 知的障害のある児童生徒は、全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、動作、情緒等の特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が知的障害に随伴して見られるため、それらの状態に応じて、各教科の指導などのほかに、自立活動の内容の指導が必要です。
- 知的障害のある児童生徒の自立活動の考え方は、他の障害を有する場合の考え方と同じです。

(3) 各教科等を合わせて指導を行う場合

各教科等を合わせて指導を行う場合とは、各教科、道徳科、特別活動、自立活動及び小学部においては外国語活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことをいいます。

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから、従前から、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」などとして実践されており、それらは「各教科等を合わせた指導」と呼ばれています。

日常生活の指導	児童生徒の日常生活が充実し、生活の質が高まるように日常生活の諸活動について、知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を踏まえながら計画的に指導するもの
遊びの指導	遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していくもの
生活単元学習	児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的・体系的に経験することによって、自立や社会参加のために必要な事柄を実際的・総合的に学習するもの
作業学習	作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するもの

各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てます。

指導を担う教師が教育の内容と指導の形態とを混同し、結果として学習活動が優先されないことがないよう、各教科等の内容を明確にすることが大切です。

## 第2章

## 各教科等の指導の実際

県内の特別支援学校における各教科等の指導の実際について、各学校から提供いただいた学習指導案です。授業づくりの参考にしてください。単元名に URL のリンクを貼っています。校務用 PC 以外の端末でアクセスし、閲覧してください。(学習指導案の掲載がない教科についても、今後、情報提供があれば掲載していきます)

教科	障害種	学部	学年	単元名
生活	知的障害	小学部	1年	<a href="#">「動かして遊ぼう」</a>
	肢体不自由	小学部	3・4年	<a href="#">「いろいろな遊びをしよう(ものの重さを感じる遊び)」</a>
国語	知的障害	小学部	2年	<a href="#">「おおきなだいこん」</a>
	肢体不自由	小学部	4年	<a href="#">「おむすびころりん」</a>
	聴覚障害	小学部	6年	<a href="#">「海の命」</a>
	知的障害	中学部	1年	<a href="#">「物語を読もう」</a>
	知的障害	中学部	3年	<a href="#">「いろいろな文章を読もう」</a>
算数/数学	病弱	小学部	3年	<a href="#">「くらべてみよう」</a>
	聴覚障害	小学部	4年	<a href="#">「小数」</a>
	知的障害	小学部	6年	<a href="#">「なかまあつめ 準備をしよう！片付けをしよう！お手伝いをしよう！」</a>
社会	病弱	小学部	5年	<a href="#">「情報を生かす産業」</a>
	病弱	中学部	3年	<a href="#">「人権と共生社会」</a>
	知的障害	高等部	2年	<a href="#">「我が国の地理や歴史」</a>
理科	—	—	—	—
音楽	病弱(重複)	小学部	4年	<a href="#">「ひょうげんしてみよう」</a> <a href="#">「あきふゆのうた」</a>
	知的	中学部	全学年	<a href="#">「世界の音楽に親しもう」</a>
図画工作/美術	知的障害	小学部	3年	<a href="#">「ちょきちょきかざり」</a>
	知的障害	小学部	5・6年	<a href="#">「紙から生まれるすてきな明かり」</a>
体育/保健体育	知的障害	中学部	2年	<a href="#">「けがの防止」</a>
	肢体不自由	高等部	全学年	<a href="#">「ダンス ウ 現代的なリズムのダンス」</a>
職業・家庭	—	—	—	—
職業	知的障害	高等部	3年	<a href="#">「相談機関の利用について」</a>
	知的障害	高等部	3年	<a href="#">「情報機器の活用」</a>
家庭	視覚障害	小学部	6年	<a href="#">「衣服の手入れで快適に」</a>
情報	知的障害	高等部	1年	<a href="#">「情報モラル」</a>
外国語	—	—	—	—
道徳	病弱	中学部	3年	<a href="#">「自分らしく生きる」</a>
	知的障害	高等部	3年	<a href="#">「『言葉』の力～名言を調べて自分の力にしよう～」</a>
総合的な学習(探究)の時間	肢体不自由(重複)	中学部	3年	<a href="#">「修学旅行に行こう」</a>
特別活動	—	—	—	—
流通・サービス	知的障害	高等部	1・2年	<a href="#">「清掃の方法」</a>
生活単元学習	知的障害	小学部	3年	<a href="#">「秋を感じよう」</a>
	知的障害	高等部	2年	<a href="#">「我が国の国土の自然環境と国民生活」</a>

## 第3章

# 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

## I 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善とは

【詳細】特別支援学校学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）P250～254

特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）P50～51

### 1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善とは

特別支援学校学習指導要領では、教育課程の実施において、「児童又は生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと」が求められています。

授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく、児童生徒に求められる資質・能力を育むために、児童生徒や学校の実態、指導の内容に応じ、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から授業改善を図ることが重要です。

教科等の特質を踏まえ、具体的な学習内容や児童生徒の状況等に応じて、以下の三つの視点に立った授業改善を行うことで、質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けるようにすることが求められています。

#### 「主体的な学び」

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

#### 「対話的な学び」

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

#### 「深い学び」

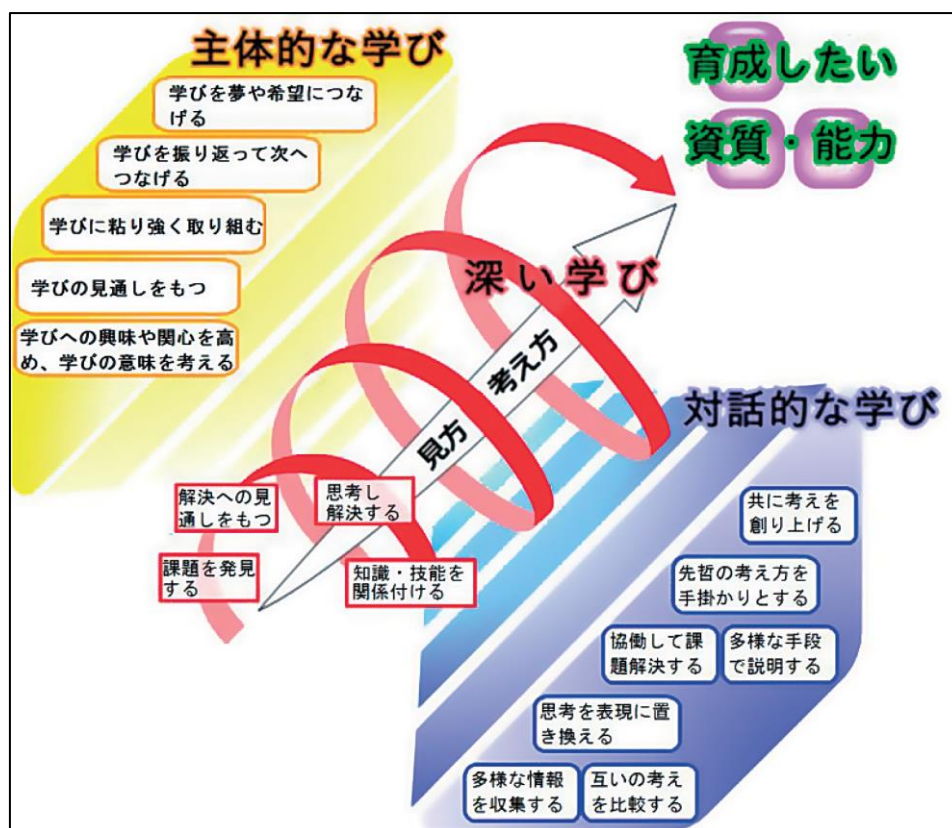
習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

### 2 主体的・対話的で深い学びを実現する学びの過程

主体的・対話的で深い学びは、必ずしも1単位時間の授業の中で全てが実現されるものではありません。単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、授業改善を進めることが重要となります。

特に「深い学び」の視点に関して、各教科等の学びの深まりの鍵となるのが「見方・考え方」です。「主体的・対話的な学び」だけを目的に授業改善をするのではなく、児童生徒が学習を通して「見方・考え方」を働かせ、鍛えていくよう、教師が意図的に働き掛けることが大切です。

## 主体的・対話的で深い学びを実現する学びの過程のイメージ



(参考「主体的・対話的で深い学び」リーフレット No. 1 長崎県教育センター)

### 3 主体的・対話的で深い学びの実現により実現したい児童生徒の姿

主体的・対話的で深い学びの視点からの学習過程の質的改善により実現したい、主な児童生徒の姿のイメージを以下に示します。

主体的な学び		対話的な学び		深い学び	
	興味や関心を高める		互いの考えを比較する		思考して問い続ける
	見通しをもつ		多様な情報を収集する		知識・技能を習得する
	自分と結び付ける		思考を表現に置き換える		知識・技能を活用する
	粘り強く取り組む		多様な手段で説明する		自分の思いや考えと結び付ける
	振り返って次へつなげる		先哲の考え方を手掛かりとする		知識や技能を概念化する
			共に考えを創り上げる		自分の考えを形成する
			協働して課題解決する		新たなものを創り上げる

(参考 [独立行政法人教職員支援機構 ホームページ](#))

## II 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体例

児童生徒が「見方・考え方」を働かせるための教師の意図的な働き掛けを考えるためには、児童生徒の実態把握や分析、育てたい資質・能力の設定をし、授業を単元や題材などのまとまりで構想することが大切です。単元をまとまりで構想する一例として、単元構想シートを以下に示します。

単元構想シート					
学部・学年					
教科・単元名・時数					
1 児童生徒の実態					
<ul style="list-style-type: none"> <li>単元の学習に関する児童生徒の実態（興味・関心、障害による学習上の困難等）、既習内容（教科等横断的な視点で関連した内容等も含む）を把握し記入します。</li> </ul>					
2 単元の目標					
<ul style="list-style-type: none"> <li>資質・能力の三つの柱（「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」）に沿って記入します。学校、各部の目標や育てたい資質・能力等、学習指導要領解説をもとに教科等横断的な視点を視野に入れることも大切です。</li> </ul>					
3 単元における見方・考え方					
<ul style="list-style-type: none"> <li>児童生徒が働かせる見方・考え方を記入します。学習指導要領解説を参考に、単元における見方・考え方を、単元における内容や教材を参考に具体化します。</li> </ul>					
4 単元構成の工夫					
<ul style="list-style-type: none"> <li>題材配列や時数設定、単元を通じた手立ての工夫について記入します。どのような目的で、どのように工夫するのか意図を明らかにし具体化します。</li> </ul>					
5 単元計画					
題材名	時数	学習する主な内容	主体的・対話的で深い学びを実現するための指導上の工夫	評価の観点	
				知・技	思・判・表 主
<ul style="list-style-type: none"> <li>単元の目標の達成に向けた、題材の流れを記入します。児童生徒の思考の流れを考えながら、学習する主な内容や主体的・対話的で深い学びを実現するための指導上の工夫、評価の観点を整理します。</li> <li>評価の観点は「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」です。単元の目標や内容に照らして、各題材でどの観点を主に評価するのかを整理します。</li> </ul>					

記入例1

学部・学年	小学部・6年
教科・単元名・時数	【社会科】「戦争と人々の暮らし」全9時間

1 児童生徒の実態

- 戦争被害や原爆による被害については、一学期の平和学習や総合的な学習の時間における原爆資料館見学を通して学習した。学習した内容は断片的な知識にとどまっており、関連付けて理解するまでには至っていない。
- 教科書の文中に書かれていることを答える質問に対しては教師からのヒント等が必要であるが、教科書の挿絵や年表等を見て解答する質問には自分から答えることができる。
- 事象を深く理解するために、教科書や資料の文章・図表等を関連付けるなどして、思考したり判断したりすることが苦手である。
- 複数のクラスメイトと学習する機会が少ないこともあり、友達の意見と比べたり、参考にしたりする経験が少ない。
- 難しい発問や内容になると集中が途切れてしまい、学習意欲の継続が難しい場合がある。

2 単元の目標

- 日中戦争や太平洋戦争において、国民が大きな被害を受けたことや他国に大きな被害を与えたことが分かる。(知識及び技能)
- 地図や年表等の資料から、戦争の広がりや経緯を適切に読み取ることができる。(知識及び技能)
- 戦争の広がりや人々の暮らしの変化について関連付けて考え、白地図や年表等にまとめ表現できる。(思考力、判断力、表現力等)
- 戦争とその時代を生きた人々の暮らしに関心を持ち、進んで考えたり調べたりする。(学びに向かう力、人間性等)

3 単元における見方・考え方

戦争の経過や戦場の広がり、戦争中の人々の暮らしの変化に着目し、当時の日本や世界の情勢を関連付けたり現在の自分の暮らしと比較したりして考える。

4 単元構成の工夫

- 単元の導入段階では、平和学習や原爆資料館見学の資料やしおりを活用し、当時の日本の様子や人々の生活への関心を高める。
- 満州事変から終戦までの年表を作成し、各題材の時系列を捉えやすくする。
- 「アジア・太平洋に広がる戦争」では、「中国との戦争が始まる」における戦場の広がりや長期化と関連付ける。
- 「子どもたちと戦争」では、「戦争と人々の暮らし」で学んだことから、子供たちの暮らしの様子を予想させる。

5 単元計画

題材名	時数	学習する主な内容	主体的・対話的で深い学びを実現するための指導上の工夫	評価の観点		
				知・技	思・判・表	主
戦火に焼けた日本	1	・戦争とその時代の人々の暮らしに関心をもつ。 ・日本が戦った戦争や人々の暮らしの様子について学習問題を考え表現する。	・教科書の資料、原爆資料館見学のしおりをもとに学習問題について話し合う場面を設定する。			○
中国との戦争が始まる	1	・日中戦争がどのように始まり、展開したのかを調べる。 ・中国大陸で戦域が拡大した経緯を理解する。	・写真資料から読み取ったことを電子黒板に記入し共有しながら調べる。	○		
アジア・太平洋に広がる戦争	1	・年表や地図を読み取る。 ・戦争がアジア・太平洋に広がった理由を考える。	・戦場の広がりや表す地図をもとに、航空機生産力のグラフや東南アジアの資源等を関連させる場面を設定する。	○		
戦争と人々の暮らし	1	・戦争中の人々の暮らしを調べる。 ・戦争が人々の暮らしに与えた影響について考える。	・当時の新聞記事の見出しの変化や教科書資料から感じたこと、考えたことを話し合う。		○	
子どもたちと戦争	2	・戦争中の子どもたちの暮らしを知る。 ・自分たちの日常生活と比較する。 ・当時の子どもの思いや願いを考える。	・教科書資料、戦争体験者の手記をもとに、今の生活と比べ、当時の子どもの気持ちを考えまとめる。		○	○
おそいかかる空襲	1	・空襲によって国民が受けた被害の大きさについて理解する。	・原爆投下以外の長崎の空襲についてwebページ等をもとに調べる。	○		
沖縄・広島・長崎、そして敗戦	2	・沖縄戦や原爆がもたらした被害の大きさについて理解する。 ・戦争に対する自分の考えを深める。	・原爆資料館見学のしおりをもとに、単元始めに設定した学習問題について話し合う。 ・本単元で作成した年表や資料をまとめ、新聞にする。		○	○

記入例2

学部・学年	小学部5・6年
教科・単元名・時数	【図画工作科】「野菜や果物を描こう」(小学部2段階) 全5時間

1 児童生徒の実態

- 5、6年生とも、いろいろな素材(タンポやスポンジブラシ、スポイトなど)を使い、自由に「かく、ぬる」などの活動に取り組んできている。
- 材料や用具を、一人で使うことができる児童から、支援を受けて使う児童まで、実態には幅がある。
- 教師が提示した手本を見て、同じようにかくことができる児童が3名いるが、自分で表したいことをイメージすることは難しい。
- 手順を示すことで、表現の活動に取り組むことができる児童から、作り出す楽しさに気付くことに時間を要する児童まで実態には幅がある。
- 休み時間に塗り絵をする児童がいるが、余暇として楽しむまでには至っていない児童が多い。

2 単元の目標

- 野菜や果物を見たり触ったりして感じたことを基に、絵の具を使って形や色を工夫してかく。(知識及び技能)
- 野菜や果物を見たり触ったりして感じたことを基に、表したいことを考えて形や色を選んだり、自分たちの作品の面白さや楽しさを感じ取ったりする。(思考力、判断力、表現力等)
- 絵の具を使ってかく楽しさに気付き、野菜や果物を好きな形や色で表す活動に進んで取り組む。(学びに向かう力、人間性等)

3 単元における見方・考え方

- 野菜や果物を見たり触ったりしたことを形や色で捉える。
- 食べたときや収穫したときなどの経験と結び付けて、野菜や果物をかく。

4 単元構成の工夫

- 単元の始めでは、これまでの「かく、ぬる」活動を思い出し、絵の具を使っていろいろな色水や形を表現する楽しさを感じることができるようになりたい。また、タンポや筆、絵の具の使い方に慣れさせるとともに、児童が表現しやすい道具を確認する。
- 野菜や果物の形や色、触った感じや匂いを言葉で表現する場面を設定し、表したいイメージをもてるようにする。

5 単元計画

題材名	時数	学習する主な内容	主体的・対話的で深い学びを実現するための指導上の工夫	評価の観点		
				知・技	思・判・表	主
いろいろな模様を描こう	1	・用具の使い方 ・好きな色の選択 ・混色による色の変化への気付き	・いろいろな色水で、直線や曲線、丸や三角などをなぞって描かせる。 ・選択した絵の具や混色による色の変化をジュースなどに例えるような言葉を引き出し、イメージを膨らませる。	○		
いろいろな野菜や果物を触ってみよう	1	・形や質感、色などの言語化 ・描きたい対象の選択 ・イメージを作り出す	・複雑でない形や色の野菜や果物を題材とすることで、次時に絵の具で表現しやすいようにする。 ・いろいろな野菜や果物を準備し、見せたり触らせたり、匂いを嗅がせたりして、形や色、質感などについて言語化させ、イメージを膨らませることができるようにする。		○	○
トマトを描いてみよう	1	・形や色の違い ・イメージを作り出す	・トマトに触れる時間を多く設ける。 ・トマトの色や形など言葉にさせたり、教師が代弁したりすることで、作品のイメージをもたせ、描かせるようにする。	○	○	
好きな野菜や果物を描いてみよう	2	・形や質感、色などのイメージの表現 ・作り出す楽しさへの気付き	・それぞれが工夫している点を言葉にさせたり、教師が代弁したりしながら、活動の過程や出来上がった作品に意味付けをしていくようにする。		○	○

記入例3

学部・学年	高等部・2学年
教科・単元名・時数	【数学】「分数」(高等部1段階) 全6時間

1 児童生徒の実態

○折り紙やひも、計量カップや軽量スプーンを使って、半分や、さらに半分にした大きさを作ったり量ったりしながら分数の意味や表し方について学んでいる。  
 ○折り紙やひもの長さ、ペットボトルの量などで、分数の意味や表し方について実感的に理解することができている。  
 ○繰り上がりや繰り下がりのない整数の加・減法ができる。  
 ○整数の計算においては、機械的に行うことはできるが、計算の意味を具体的に捉えることはできていない。  
 ○見通しをもって学んだり、学んだことを日常生活に生かしたりすることが苦手な生徒が多い。

2 単元の目標

○分数の意味と表し方、簡単な分数の加法、減法の意味を理解し、同分母の分数の加法及び減法の計算ができる。(知識及び技能)  
 ○数のまとまりや数を構成する単位に着目し、大きさを比べたり、計算の仕方を考えたりするとともに、日常生活に生かすことができる。(思考力、判断力、表現力等)  
 ○既習の数の見方や表し方などをもとに、分数の意味と表し方、計算の仕方について主体的に考えたり、日常生活の場面などで大きさを分数を用いて表したりすることができる。(学びに向かう力、人間性等)

3 単元における見方・考え方

数のまとまりや数を構成する単位に着目して、分数の加減の計算を、1つ分の分数をもとにして、分子同士の加減で考えることができる。

4 単元構成の工夫

○同分母のたし算、ひき算において、分母はそのまま分子をだけを足せばいいという形式的な手続きを暗記するのではなく、単位分数のいくつ分と捉えて考える過程を大切に、『分数の表し方』における「単位分数をもとにした分数の大きさ」の理解を深めるようにする。  
 ○同分母の分数のたし算、ひき算の方法においては、話し合いや発表を通して他の生徒のいろいろな考え方に触れさせ、自分自身の考えをまとめる場面を設定する。  
 ○既習の分数の意味や表し方、整数や小数のたし算、引き算について相互に関連付けながら考える場面を設定する。

5 単元計画

題材名	時数	学習する主な内容	主体的・対話的で深い学びを実現するための指導上の工夫	評価の観点		
				知・技	思・判・表	主
分数の意味	1	・分母と分子のしくみ	・単元の最初に分数の加減法を学ぶことについて見通しをもたせ、中学部2段階で学んだ分数の意味や表し方について振り返る場面を設定する。また、整数や小数の加減法と分数の加減法の違いを予想する場面を設定する。	○		○
分数の表し方	2	・単位分数をもとにした分数の大きさ ・分数の大小	・水の量や長さなど身近な物を例にして、単位分数あたりのいくつ分かで大きさを把握させたり、比較させたりする。	○	○	
分数のたし算、ひき算	2	・同分母の分数のたし算 ・同分母の分数のひき算	・話し合いや発表を通して他の生徒のいろいろな考え方に触れる機会を設ける。 ・形式的な手続きでの計算になっていた場合には、前時の振り返りを行う。	○	○	
分数の計算の活用	1	・同分母の分数のたし算、ひき算の文章問題	・分数の計算が日常生活にも使えることに気付くことができるよう問題を工夫する。 ・異分母の分数のたし算やひき算はどのように考えることができるかについて考えさせる。		○	○

## 引用・参考文献

---

- ・「[特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領](#)」 平成 29 年 4 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校 高等部学習指導要領](#)」 平成 31 年 2 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）](#)」 平成 30 年 3 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編（上）（高等部）](#)」 平成 31 年 2 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編（下）（高等部）](#)」 平成 31 年 2 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）](#)」 平成 30 年 3 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）](#)」 平成 31 年 2 月 文部科学省
- ・「アクティブ・ラーニング授業実践事例 ピクトグラム一覧」 独立行政法人教職員支援機構ホームページ  
URL <http://www.nits.go.jp/jisedai/achievement/jirei/pictogram.html>
- ・『『主体的・対話的で深い学び』リーフレット 1～4』 長崎県教育センターWeb サイト  
URL [https://www.pref.nagasaki.jp/bunrui/kanko-kyoiku-bunka/gakkokyoiku/center\\_research/center\\_research\\_manabi/](https://www.pref.nagasaki.jp/bunrui/kanko-kyoiku-bunka/gakkokyoiku/center_research/center_research_manabi/)

# 特別支援学校の教育の手引き

## — 第6集 —

### 特別支援学校の教育活動全般編

第1章	キャリア教育	1
第2章	職業教育	2
第3章	進路指導	3
第4章	交流及び共同学習	4
第5章	I C Tの活用	5
第6章	関係機関との連携	6
第7章	センター的機能	7
第8章	性に関する指導	8
第9章	医療的ケア	9
第10章	人権教育	11
第11章	学校防災	16



平成31年4月  
(令和8年3月一部改訂)  
長崎県教育委員会

## キャリア教育とは

### 1 特別支援教育の目的とキャリア教育

特別支援教育に求められる視点として、児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組の支援が挙げられます。これは、児童生徒のキャリア発達を支援するキャリア教育の視点にも通じるもので、特別支援教育におけるキャリア教育の重要性を表しています。特別支援教育の理念である共生社会の実現に向けても、障害のある児童生徒のキャリア教育の推進は必要不可欠です。

#### キャリア発達とは

「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」のこと。  
(平成23年中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」)

#### キャリア教育とは

「キャリア発達」を支援する教育のこと。

人は生涯の中で、様々な役割を担っています。その役割を、その時々自分にとっての重要性や意味に応じて果たしていくことが大切です。児童生徒が、自分らしい生き方を見つけ、自分らしい生き方ができるように支援する教育がキャリア教育の本質であると言えます。

### 2 キャリア教育の視点

キャリア発達を促す視点とは、児童生徒の少し先の将来を見据えて、今、何が(どのような力が)必要なかを考える視点を取り入れることであると言えます。児童生徒の「学び」を丁寧に考えていくことや、その「学び」が児童生徒の将来のどこにつながるのかを展望する視点を持ち、「今」を大切にすることが「キャリア発達を促す視点」を取り入れた目標設定や授業であると言えます。

- ① 児童生徒一人一人のキャリア発達を支援する
  - その発達段階に相応しい能力・態度を身に付けられるよう支援する
- ② 児童生徒一人一人に相応しいキャリアを形成できるよう支援する
  - 一人一人に合った役割・経験や進路を達成できるよう支援する
- ③ 勤労観・職業観を育てる
  - 自立と社会参加に向けて必要となる態度が育成されるよう支援する

以上の視点を、現在行っている教育活動(授業)が、本当にその児童生徒に合ったものになっているか、また、一人一人の将来の生活においてどのような意味があるのかについて、全教職員が共通理解をもって取り組むことができるようにすることが重要です。

### 3 キャリア教育の視点を指導に生かすために

#### (1) 組織的、系統的に取り組む体制の整備

個別の教育支援計画や個別の指導計画にキャリア教育の視点を入れ、学校全体、また関係機関と協力しながら児童生徒を育てる体制づくりを進める。

#### (2) 「現在」の生活を豊かにするという意識

現在の生活に必要なことを指導し、自分自身の努力が生活を豊かにすることに結び付いていることを教える。

#### (3) 保護者との連携

学校で学んだことを家庭や地域の中で般化できるようにするために、家庭と密に連携・協力する。

## 職業教育とは

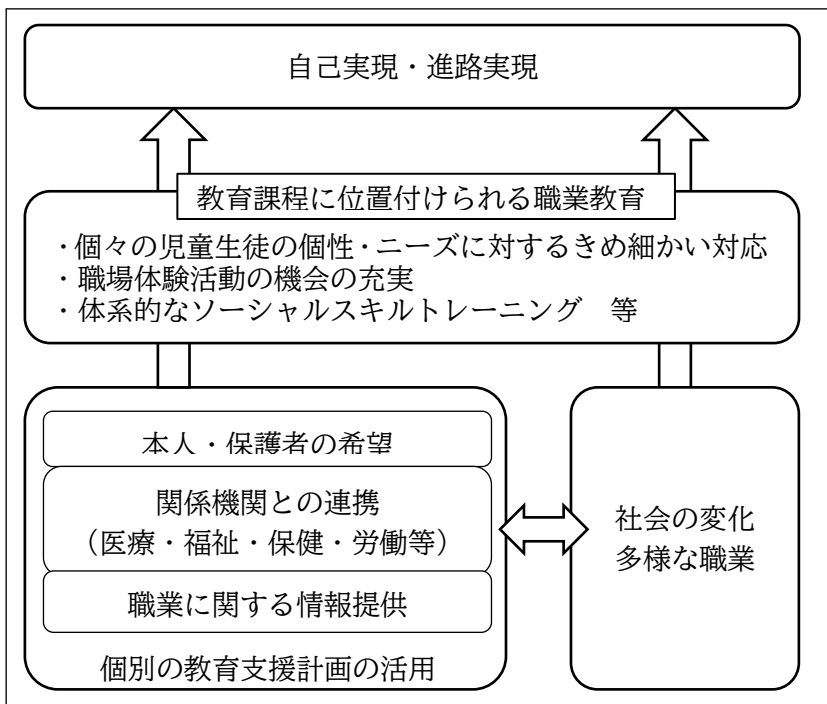
### 1 職業教育とは

職業教育とは、一定又は特定の職業に従事するために必要な資質・能力を育成する教育です。

職業教育は、学校教育のみではなく、生涯学習の観点から踏まえた教育の在り方を考える必要があります。

また、社会が大きく変化の中で、特定の専門的な知識・技能の習得とともに、多様な職業に対応できる、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力の育成も重要であり、この能力は実際の職業に関する教育を通して育成していくことが極めて有効です。

障害のある生徒が可能な限り職業的自立を図り、地域の中で社会貢献をしながらより豊かに暮らせるようにしていくためには、個々の生徒の実態に応じた職業教育を推進するとともに、学校全体で取り組むキャリア教育の充実が不可欠です。

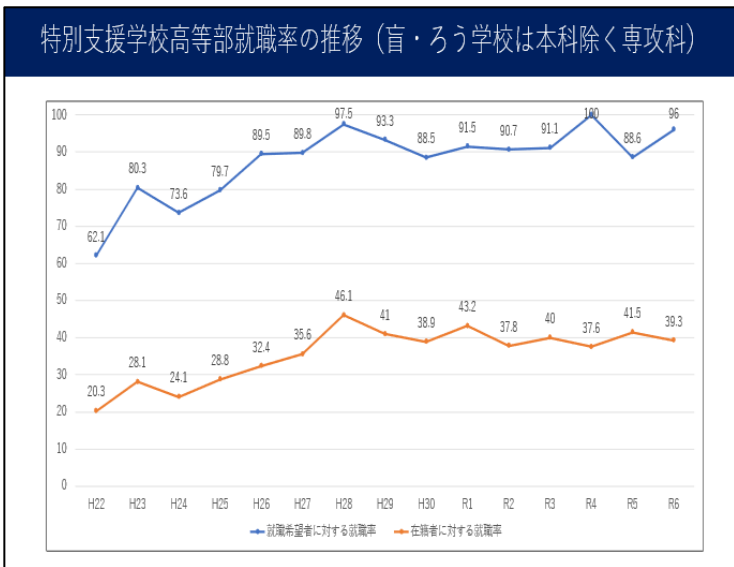


### 2 本県の職業教育の充実に関する取組

本県においては、「特別支援学校就労支援推進事業(平成23～25年度)及び「キャリア教育・就労支援強化事業(平成26年～28年度)」により、小・中学段階からのキャリア教育や高等部における職業教育の充実、企業や「特別支援学校就労支援フォーラム(令和4年度～)」などの取組により関係機関と連携した就労支援の強化に取り組んできました。

平成28年度から「特別支援学校キャリア検定」を開催し、「テーブル拭き」「自在ぼうき」「モップ」「ダスタークロス」「事務アシスタント」を追加、令和7年度には「アノテーション」を追加し、現在は6種目について検定を実施しています。個々の生徒が進路実現に向けて必要な知識、技能、態度及び習慣を養うとともに、資格取得に向けて主体的に取り組むことで、自己有能感及び職業的自立への意欲の向上につながっています。

各学校における教育活動の充実及びこれらの取組等の結果、特別支援学校高等部卒業生の就職率は向上しています。



## 進路指導とは

### 1 進路指導の学習指導要領における位置付け

学習指導要領には「児童又は生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ、各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、中学部においては、生徒が自らの生き方を考え（高等部においては、自ら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、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。」とあります。

（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年告示）第1章総則 第5節（3））

（特別支援学校高等部学習指導要領（平成31年2月告示）第1章総則 第2節 第5款（3））

### 2 進路指導の推進に当たって

進路指導は、系統的・組織的・計画的に行うことが必要です。

#### （1）進路指導に関する校内の組織体制の整備

学校の教育活動全体を通じて行う進路指導を効果的に進めるためには、校長のリーダーシップの下、進路指導主事を中心とした校内組織体制を整備し、学年や学部、学校全体の教師が共通の認識に立って指導計画の作成をするなど、それぞれの役割・立場において協力して指導に当たります。

#### （2）進路に関するガイダンス機能の充実

進路における選択や自己の生き方などに関して、児童生徒が主体的な選択やよりよい自己決定ができるよう、適切な情報提供や案内・説明、活動体験、各種の援助・相談活動などを学校として進めます。

#### （3）個別の教育支援計画の作成と活用

各学校は、保護者へ児童生徒の進路や職業に関して、進路を巡る環境の変化等の現実に即した情報を提供することが重要です。個別の教育支援計画を活用して共通理解を図った上で、児童生徒が社会の中で自分の役割を果たしながら自分らしい生き方を実現するための働き掛けを行います。

#### （4）理解啓発活動

職場体験・現場実習を通じた障害のある児童生徒の実態や障害に関する理解促進を行います。

### 3 発達段階に応じた指導

小学部	自己のよさや可能性を生かそうとする意欲や態度を育てること。また、力を合わせて働くことの意義を理解し、工夫しながら自己の役割を果たすことができるようにすること。
中学部	進路の選択に関して、生徒一人一人が自己理解を深め、自己の将来の生き方を考え、卒業後の進路を主体的に選択し、更に積極的にその後の生活において自己実現を図ろうとする態度を育てること。なお、特別支援学校の中学部においては、自校の高等部に進学する生徒が多いことから、高等部で何を学ぶのか、しっかりと目的意識をもって進路の選択ができるよう、保護者と密接な連携を図りながら指導を進めていく必要がある。
高等部	進路の選択に関して、生徒一人一人が自己理解を深め、自己の将来の生き方を考え、卒業後の進路を主体的に選択し、更に積極的にその後の生活において自己実現を図ろうとする態度を育てること。学校卒業後も必要な支援を受けながら豊かな生活を送るために、企業や障害者福祉施設等、高等教育機関といった卒業後の進路先と密接な連携を図る必要がある。

## 交流及び共同学習とは

### 1 交流及び共同学習とは

「交流及び共同学習」とは、特別支援学校や小・中学校及び高等学校等が、それぞれの学校の教育課程に位置付けて、障害のある者とない者が共に活動することです。

我が国は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指しています。

交流及び共同学習は、障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育くむとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、大きな意義があります。

小・中学校及び高等学校等や特別支援学校の学習指導要領等においては、交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすることとされています。

交流及び共同学習は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があり、この二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進していく必要があります。

### 2 交流及び共同学習の展開

交流及び共同学習を推進していく際に留意すべきことについて、以下に示します。

関係者の共通理解	・学校、子供たち、保護者等の関係者が、交流及び共同学習の意義やねらい等について十分に理解する。
体制の構築	・校長のリーダーシップの下、学校全体で組織的に取り組む体制を整える。
指導計画の作成	・交流及び共同学習の実施、事前の準備、実施後の振り返りについて、年間指導計画に位置付け、計画的・継続的に取り組む。 ・単発のイベントやその場限りの活動ではなく、継続的な取組として年間指導計画に位置付ける。
活動の実施	・事前に、活動のねらいや内容等について子供たちの理解を深める。 ・子供たちが主体的に取り組む活動となるよう工夫する。そのためには、活動の流れを一定にして、見通しをもちやすくすることも有効である。 ・事前学習においては、支援や協力の求め方・断り方、自分の気持ちの表現の仕方等についての理解を図る。 ・事故防止に努めるとともに、活動が負担過重にならないように留意する。 ・実施後に、活動の様子等について、教員が学校だより等を活用して相手校や校内などに広く伝え、相互の理解を深めるようにする。
評価	・活動後には、活動のねらいの達成状況、子供たちの意識や行動の変容を評価し、今後の取組に生かす。 ・交流及び共同学習について、教育課程上に位置付けた各教科等の目標に照らして、どのような資質・能力が身に付いたかを評価する。 ・活動直後の状況だけではなく、その後の日常生活における子供たちの変容を捉える。

## ICTの活用について

### 1 特別支援学校におけるICTの活用について

特別支援学校の学習指導要領の第1章の総則には、「情報活用能力の育成を図るため、各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること。また、各種の統計資料や新聞、視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。」と示されています。また、第2章の各教科等においても、各障害に応じて、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旨が述べられており、更なるICTの効果的な活用が求められています。

### 2 長崎県の特別支援学校におけるICTの活用について

本県では、これまでも教育活動の充実を図るためにICTを活用してきましたが、GIGAスクール構想の実現に向けて校内の高速無線LAN環境や1人1台端末が整備されたことにより、以下に示すようなICT活用の広がりが期待されます。これまでに蓄積してきたことを生かしながら、ICTをフルに活用していくことが求められています。

- 個々のニーズに応じた端末の設定と使用  
児童生徒の障害の状態や特性等に応じた活用が、より一層行いやすくなり、日常的に使用できるようになります。
- 家庭等における活用の推進  
学校と家庭等が連携してICTを活用することにより、卒業後の生活におけるICT活用につなげることができます。
- 遠隔授業の実施による学習機会の保障  
同時双方向型やオンデマンド型の授業配信を行うことにより、児童生徒の学びを保障するだけでなく、学校や友達とのつながりを実感できる機会となります。
- 交流及び共同学習の一層の推進  
同年代の友達の意見を聞いて考え方を広げたり、居住地校の友達と日常的に交流を深めたりすることができます。

### 3 ICTを活用する上での留意点

ICTを活用する上では、個人情報の漏えい、ウイルス感染や不正接続など、情報セキュリティに関する様々な問題があります。このような問題を防ぐためにも、各学校において定められている情報セキュリティ対策を十分講じるとともに、定められたルールを遵守することが大切です。また、児童生徒の実態に応じて、情報モラルについて指導を行うことが大切です。

### 4 ICTを活用した授業実践について

「ICT活用データベース」に県内の特別支援学校での活用事例を数多く掲載しています。また、当該データベースでは、iPadアプリやWebアプリを検索することもできますので、ご活用ください。

## 関係機関との連携について

### 1 関係機関との連携の必要性

障害のある子供や家族は、学校以外にも医療や福祉などの様々な機関や専門職と関わっています。学校は、それぞれの専門的な立場から得た情報や協議した内容を、子供の実態把握や効果的な指導・支援に生かすことが重要です。子供の発達や成長と併せて、子供の生活の質（QOL）を向上させるためには、関係機関との連携は欠かせません。互いの専門性を十分に発揮し、協力関係を構築して連携が図れるよう、学校がコーディネートする必要があります。



### 2 関係機関との連携の視点

学校の教員は、日常的に近い位置で子供と家族に関わっているという特別な立場にいます。関係機関からの情報を、日常生活や学習に反映させたり、それを基に保護者にアドバイスをしたりすることが求められます。

その際、学校の教員は、「教育の専門家」であることを忘れてはなりません。関係機関で受けている訓練等の内容を、そのまま学校で指導するものではありません。学校の教員は、専門職から得た情報を教育的な視点から整理し、学校での学習や生活場面の中で指導・支援に生かしていくことが大切です。

### 3 職種と業務内容について

関係機関との連携を図る上では、誰と、何について、どのようなことを連携すべきかを判断する必要があります。そのためには、それぞれの職種の業務内容を理解しておくことが不可欠です。以下に、医療機関の主な職種と業務内容、連携内容例について示します。

職種	業務内容	連携内容例
小児科医	15歳くらいまでの子供を対象とし、内科を中心に感染症や各種の疾患の予防、診察、治療に携わる医療従事者	病気の状態の理解、生活習慣の改善等
精神科医	心の病気に対して、患者の状態を把握して、薬物療法、精神療法等を行うなど、診察、治療に携わる医療従事者	障害の受容、自己の行動のコントロール、生活習慣の改善等
整形外科医	人体の運動器の病気や外傷を対象（脊椎、骨盤、上肢、下肢等）とし、診察、治療に携わる医療従事者	肢体の運動制限、筋緊張のコントロール、装具や補助具の活用等
理学療法士（PT）	けがや病気などで身体に障害のある人や障害の発生が予測される人に対して、基本動作能力の回復や維持及び障害の悪化の予防を目的に、運動療法や物理療法（温熱、電気等）などを用いて支援を行う専門職	姿勢保持や変換、移動、呼吸・排痰、座位保持椅子等の補助具の活用等
作業療法士（OT）	身体や精神に障害のある人やそれが予測される人に対し、その主体的な生活の獲得を図るため、諸機能の回復、維持及び開発を促す作業活動を用いて支援を行う専門職	日常生活や作業に関する動作、感覚刺激の受け止め、情緒コントロール、集団参加等
言語聴覚士（ST）	言語障害や聴覚障害、言葉の発達の遅れ、声や発音の障害など、言葉によるコミュニケーションの問題に対し検査・評価を実施し、必要に応じて訓練、指導、助言等の支援を行う専門職	言葉の理解と表出の促進の学習、身振りやサインの使用、絵カードやコミュニケーション機器の活用、摂食、食形態の選定等
公認心理師	臨床心理学の知識や諸技法を生かして、心の問題に関して支援する専門職	自己の理解、自己の行動のコントロール等

## センター的機能とは

### 1 基本的な考え方

地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上で、特別支援学校は中核的な役割を担うことが期待されています。特に、小・中学校及び高等学校等に在籍する発達障害等の児童生徒を含め、障害のある児童生徒について、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校が特別支援教育に関する高い専門性を発揮し、地域の小・中学校及び高等学校等を積極的に支援していくことが求められます。

そこで、特別支援学校学習指導要領解説総則編においては、特別支援学校が地域の実態や家庭の要請等に応じて、教育相談等に加え、学校等の要請に応じ、障害のある幼児児童生徒やその担任・担当の教員等に対する助言や援助を組織的に行ったり、他の特別支援学校等と連携を図ったりする役割、すなわち、『特別支援学校のセンター的機能』を果たすことが重要であることが示されています。

### 2 センターの機能の具体的な内容

特別支援学校に期待されるセンター的機能を例示すると、以下のとおりです。

小・中学校及び高等学校等の教員への支援	・個々の幼児児童生徒の指導に関する助言・相談 ・個別の教育支援計画の策定に当たっての支援
特別支援教育等に関する相談・情報提供	・地域の学校等に在籍する幼児児童生徒や保護者への相談・情報提供
障害のある幼児児童生徒への指導・支援	・盲学校やろう学校などで就学前の幼児や乳幼児に対して行う指導・支援
福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整	・個別の教育支援計画の策定における福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整
小・中学校及び高等学校等の教員に対する研修協力	・校内研修会での講師としての協力 ・ケース会におけるアドバイザーとしての協力
障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供	・教材・教具の提供 ・障害のある幼児児童生徒への施設・設備の提供 ・障害のある幼児児童生徒の交流の場としての提供

### 3 特別支援教育コーディネーター連絡協議会

各地域において市町教育委員会や特別支援学校が中心となり、幼稚園等、小・中学校、高等学校と特別支援教育コーディネーター連絡協議会を設置し、地域におけるネットワークを構築し、特別支援教育の充実に努めています。以下に、県内の特別支援教育コーディネーター連絡協議会の設置地区等を示します。

地区名	対象となる地区	主に対象となる特別支援学校
長崎 西彼杵	長崎市、長与町、時津町	盲学校、鶴南特別支援学校、時和特別支援学校、長崎特別支援学校、長崎大学教育学部附属特別支援学校
西海	西海市	時和特別支援学校西彼杵分校
佐世保	佐世保市	佐世保特別支援学校、ろう学校佐世保分教室
県北	佐々町	佐世保特別支援学校、ろう学校佐世保分教室
	平戸市、松浦市	佐世保特別支援学校北松分校、ろう学校佐世保分教室
諫早	諫早市	希望が丘高等特別支援学校、諫早特別支援学校、諫早東特別支援学校
大村	大村市	虹の原特別支援学校、ろう学校、大村特別支援学校、同校西大村分教室
東彼	東彼杵町、川棚町、波佐見町	川棚特別支援学校、桜が丘特別支援学校
島原	島原市、雲仙市、南島原市	島原特別支援学校、同校南串山分教室
五島	五島市	鶴南特別支援学校五島分校
小値賀	小値賀町	佐世保特別支援学校
上五島	新上五島町	佐世保特別支援学校高等部上五島分教室
壱岐	壱岐市	虹の原特別支援学校壱岐分校
対馬	対馬市	虹の原特別支援学校高等部対馬分教室

## 学校における性に関する指導

学校教育においては、子供たちの心身の調和的な発達を重視する必要がある、そのためには、子供たちが自分の心身の成長発達について正しく理解することが不可欠です。しかし、近年、性情報の氾濫など、子供たちを取り巻く社会環境が大きく変化しており、子供たちが性に関して適切に理解し、行動することができるようにすることが課題となっています。

[中央教育審議会答申（平成20年1月17日）](#)においては、学校における性に関する指導のポイントについて、以下のように示されています。

- 体育科、保健体育科、家庭科、技術・家庭科、特別活動をはじめ、学校教育活動全体を通じて指導する。
- 子供の発達段階を踏まえる。
- 心身の発育・発達と健康、性感染症等の予防に関する知識を確実に身に付けさせる。
- 生命の尊重や自己及び他者の個性を尊重するとともに、相手を思いやり、望ましい人間関係を構築させる。
- 家庭・地域との連携を推進し、保護者や地域の理解を得る。
- 集団指導と個別指導の連携を密にして効果的に行う。

障害のある子供の性に関する指導については、基本的には障害のない子供の目標と同様であり、小学校、中学校、高等学校に準ずるものです。[『改訂「生きる力」を育む小学校（中学校、高等学校）保健教育の手引き』](#)（文部科学省）には、性に関する指導の内容や実践事例などが紹介されていますので参考にしてください。

ただし、特別支援学校においては、一人一人の障害の状態及び発達段階や特性等を十分に考慮しながら、目標や指導内容を設定したり、指導方法を工夫したりすることが重要です。



平成31年3月

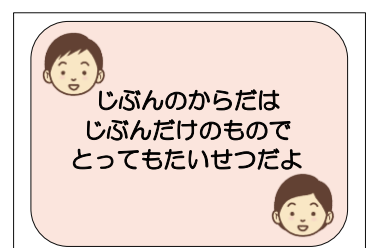


令和2年3月



令和3年3月

また、「性犯罪・性暴力対策の教科の方針」に基づき、内閣府・文部科学省が連携し、命の安全教育のための教材及び指導の手引を作成しています。[文部科学省のホームページ](#)に、パワーポイント資料や動画教材なども掲載されていますので、参考にしてください。

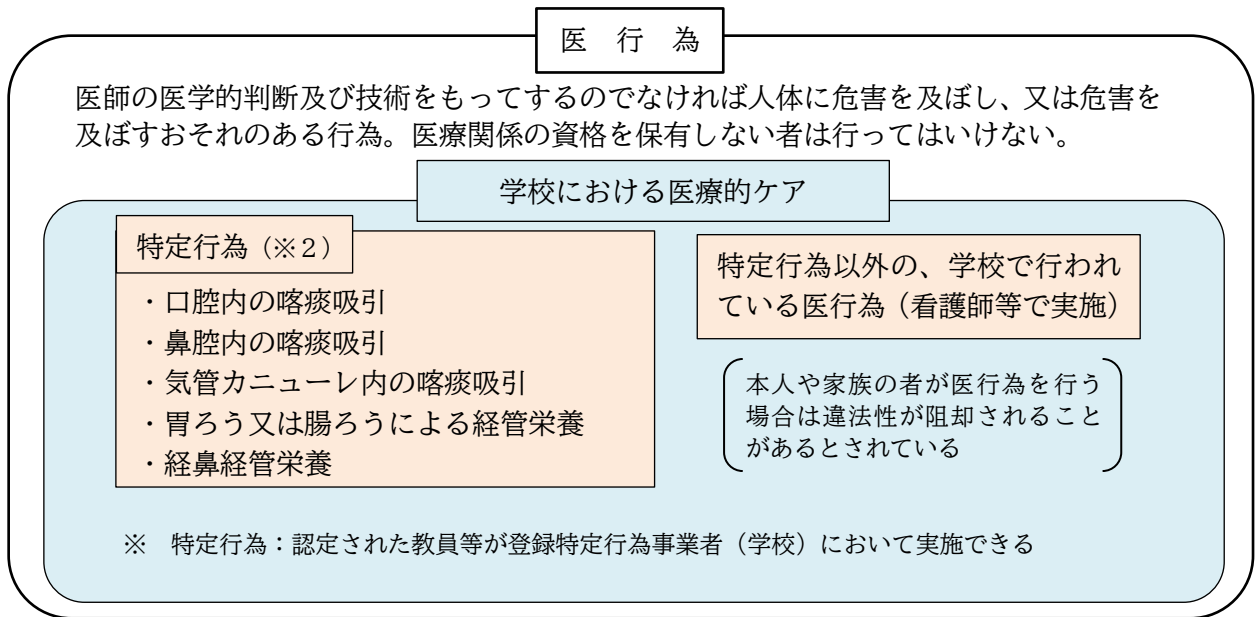


## I 医療的ケアとは

### 1 医療的ケアとは

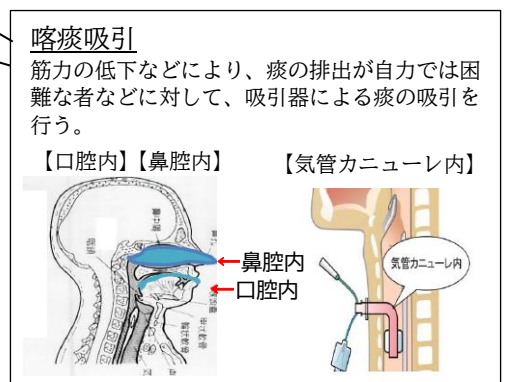
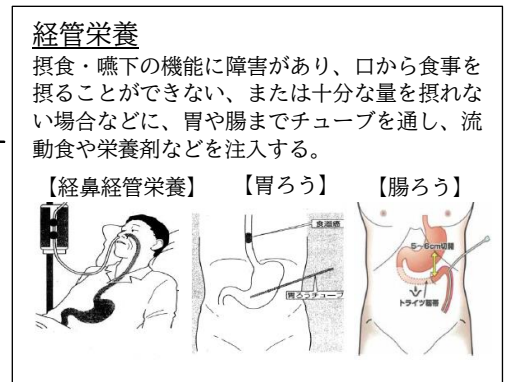
「医療的ケア」とは、一般的に学校や在宅等で日常的に行われている、たんの吸引・経管栄養・気管切開部の衛生管理等の医行為を指します。

医師免許や看護師等の免許を持たない者は、医行為を反復継続する意思をもって行うことができませんが、平成24年度の制度改正により、看護師等の免許を有しない者も、医行為のうち、たんの吸引等の五つの特定行為に限り、研修を修了し、都道府県知事に認定された場合には、「認定特定行為業務従事者」として、一定の条件の下で制度上実施できることとなりました。



### 2 学校において認定特定行為業務従事者として認定された教員等ができる医療的ケア（特定行為）の内容と範囲 ●：特定行為

学校において行われる医療的ケアの例	
栄養	●経管栄養（鼻腔に留置されている管からの注入）
	●経管栄養（胃ろう）
	●経管栄養（腸ろう）
	経管栄養（口腔ネラトン法）
	IVH 中心静脈栄養
呼吸	●口腔・鼻腔内吸引（咽頭から手前まで）
	口腔・鼻腔内吸引（咽頭から奥の気道）
	経鼻咽頭エアウェイ内吸引
	●気管切開部（気管カニューレ内）からの吸引
	気管切開部（気管カニューレ奥）からの吸引
	気管切開部の衛生管理
	ネブライザー等による薬液（気管支拡張剤等）の吸入
	経鼻咽頭エアウェイの装着
酸素療法	
人工呼吸器の使用	
排せつ	導尿（介助）
その他	てんかん発作時のエスクレ注腸



### 3 特別支援学校における医療的ケアの基本的な考え方

長崎県教育委員会では「障害のある子どもの医療サポート事業実施要綱」にて、特別支援学校における医療的ケアの基本的な考え方について、以下のように示しています。

- (1) 特別支援学校で医療的ケアを行う場合には、県教育委員会は医療的ケア看護職員を十分に確保し、継続して安定的に勤務できる体制を整備するとともに、各学校に医療的ケア児の状態に応じた医療的ケア看護職員の適切な配置を行うこと。  
また、各学校においては、医療的ケア看護職員を中心に教員と連携協力して医療的ケアに当たること。
- (2) 医療的ケア児の状態に応じ、必ずしも医療的ケア看護職員が直接特定行為を行う必要がない場合であっても、医療的ケア看護職員による定期的な巡回や医師等といつでも相談できる体制を整備するなど医療安全を確保するための十分な措置を講じること。
- (3) 特別支援学校において認定特定行為業務従事者となる者は、医療安全を確実に確保するために、対象となる医療的ケア児の障害の状態や行動の特性を把握し、信頼関係が築かれている必要があること。
- (4) 県教育委員会の総括的な管理体制の下に、特別支援学校において校長を中心に組織的な体制を整備すること。また、医師及び保護者等との連携協力の下に体制整備を図ること。
- (5) 県教育委員会や学校だけでなく、医行為についての責任を負う主治医や、子の教育について第一義的な責任を負う保護者など、医療的ケア児に関わる者それぞれが、学校における医療的ケアの実施に当たり、責任を果たすことが必要であること。
- (6) 医療的ケア看護職員配置による医療的ケアを実施するための条件は、次の各号に掲げるとおりとする。
  - ① 医療的ケアは、主治医の指示に基づいて、日常的に継続して保護者が行っている行為であること。
  - ② 医療的ケアの必要性が長期間にわたって存在し、かつ医療的ケア児の身体の状態が安定していること。
  - ③ 保護者からの申請に基づき、本要綱に定める手続きを経ていること。
  - ④ 各学校は、児童生徒の安全性を確保するために、医療的ケア児の体調不良時には原則として保護者が医療的ケアを行うことや、校外学習等への付添いを依頼する場合があることについて、保護者に説明し理解を得ていること。

【長崎県教育委員会「障害のある子どもの医療サポート事業実施要綱」】

## I 人権教育とは

人権とは、「人が人らしく生きていくために社会によって認められている権利」であり、誰もが生まれながらにもっている、誰からも侵されることのない基本的権利です。

しかし、依然として、同和問題をはじめ様々な人権問題があります。長崎県人権教育・啓発基本計画（第3次改訂版 令和4年3月）には、以下のとおり、目標と重点課題が示されています。

<目 標> 「温もりと心の豊かさが実感できる人権尊重社会の実現」

<重要課題>

- 女性の人権            ○子どもの人権            ○高齢者の人権            ○障害のある人の人権
- 部落差別（同和問題）            ○外国人の人権
- H I V感染者・ハンセン病回復者等の人権            ○犯罪被害者等の人権
- インターネットによる人権侵害            ○性的少数者の人権
- その他の人権問題

さらに、平成28年にはいわゆる「障害者差別解消法（令和6年改正）」「ヘイトスピーチ解消法」「部落差別解消法」といった人権に深く関わる法律が施行されています。こうした法整備の面から見ても、現代社会における人権尊重社会の実現は急務であると言えます。

全ての人々が自分らしく安心して生きることができるといえる人権尊重社会を、私たちの不断の努力によって形成していかなければなりません。

## II 人権教育の基本的な方針、育成したい資質・能力

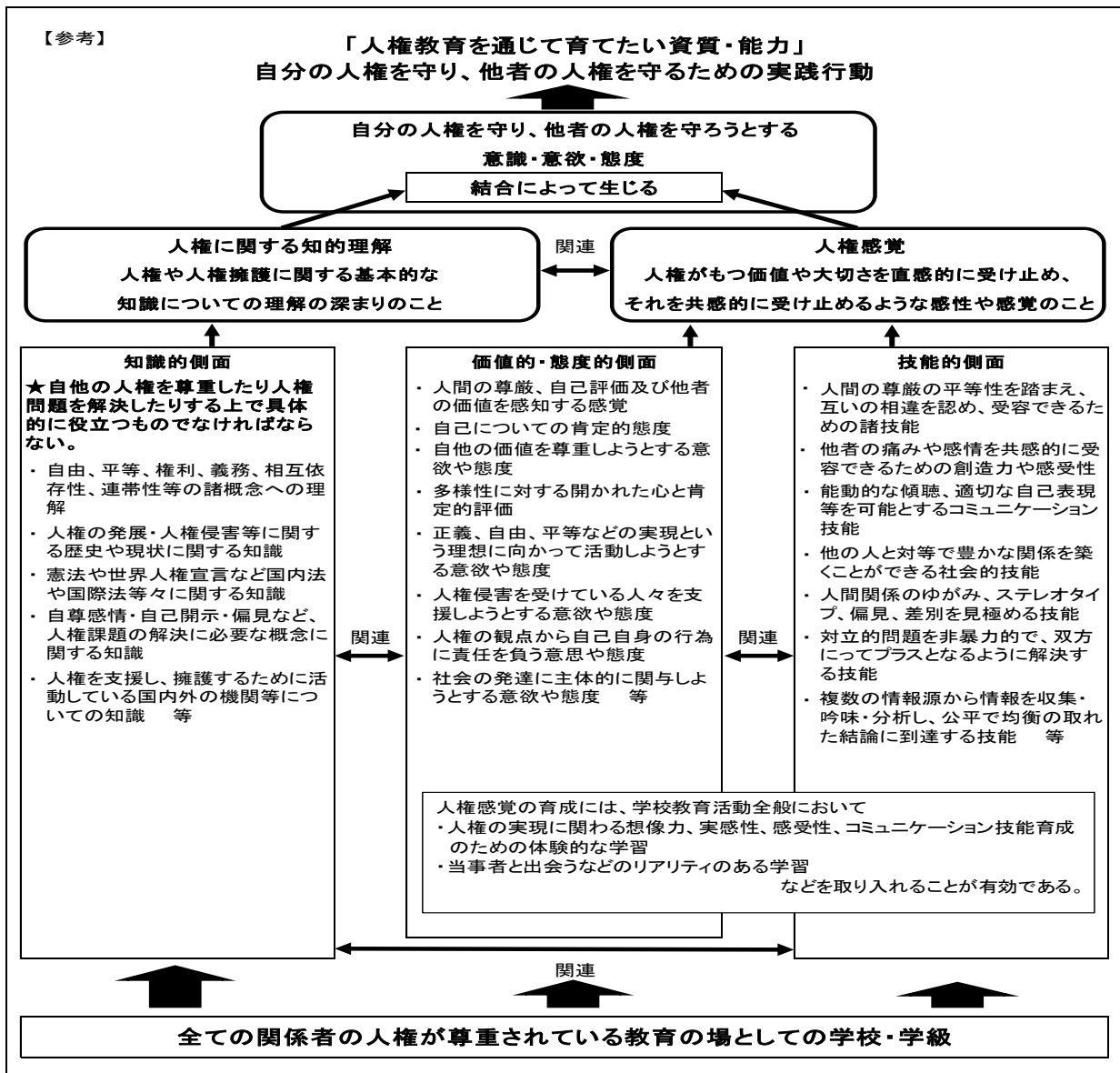
長崎県人権教育基本方針には、人権教育の基本的な方針が、以下のように示されています。

学校教育においては、児童生徒の発達段階に応じ、学校教育活動全体をとおして、人権に対する正しい知識を身につけ、自他を大切に思う心や態度を養い、学校生活などの中から偏見やいじめ等の問題に気づき、自ら問題解決に向けて取り組んでいこうとする実践力の育成に努めます。

また、文部科学省が示した「人権教育の指導方法等の在り方について（第三次とりまとめ）」には、人権教育の目標が、以下のように示されています。

一人一人の児童生徒がその発達段階に応じ、人権の意義・内容や重要性について理解し、「自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること」ができるようになり、それが様々な場面や状況下での具体的な態度や行動に現れるとともに、人権が尊重される社会づくりに向けた行動につながるようにする。

「他の人を大切に」にするには、いろいろな欠点も含めて自分を好きになる気持ちや自分自身をかけがえのない存在だと思える感情（自尊感情）が大切です。その感情は、自他ともに不完全さや失敗することがあることを受け入れるとともに、互いに生きる価値があると認識し、全ての人間の尊厳を認める意識につながります。また、全ての教育活動は、全ての人の人権が保障された中で行われることが大切です。



「人権教育の指導方法等の在り方について(第三次とりまとめ)」(平成20年 文部科学省)

### Ⅲ 人権教育の進め方・留意点

【詳細】「人権教育をすすめるために(第46～53集)」長崎県教育委員会

#### 1 日々の教育実践は、子供の現実をスタートにして考える

人権教育は、「こうでなければいけない」「こうあるべきだ」という観念や理念の議論ではなく、子供に寄り添い、学校生活から見られる子供の現実をまるごとつかむこと(実態把握)を重視することが大切です。

見えてきた現実や生活背景をもとに課題を整理し、課題解決に向けて、授業の工夫・改善(指導方法・教材・資料)や仲間づくり(班づくり・集団づくり・協力協働の学び)等の具体的な人権学習に取り組むとともに、家庭・地域・行政等との連携を図ります。

#### 2 全ての教育活動の中で行う

人権教育は、就学前、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、特別支援学校等での発達段階や生活年齢を考慮し、全ての教育活動の中で行います。

人権教育に関する教育目標等は、各領域、各学年・学級の指導目標などに位置付けられ、具体的な指導のめあてとなって子供の活動場面で具現化します。

### 3 確かな人権感覚と行動力をもつ子供を育むために、子供の自尊感情を高める



教育活動の中で子供の自尊感情を高める視点	
「重要な他者（教師や周りの子供）」により繰り返し肯定的な評価を行う。	困難に挑戦する経験をさせる。→達成感・充実感 ※ 失敗しても、取組の過程を教師が肯定的に評価する。
<自尊感情を高める取組の具体例> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子供同士が相互に肯定的な評価をし合う場面を数多く設定するなど、子供の言動の「意味付け」「価値付け」「方向付け」を繰り返していく。</li> <li>・子供が分かる方法で、即時に、具体的に褒める。できている状態を褒める。できるまでの過程を認め、褒める。</li> <li>・提出されたノートなどに一言添える。</li> <li>・子供の自尊感情の高まる姿を連絡帳や通知表などを通じて保護者と共有し、家庭でも認められる機会をつくる。</li> </ul>	

### 4 自分の人権を守るために意思を表明する力を育てる

特別支援学校においては、自分の人権を守るための意思を高めていくために、次の指導が大切です。

- 自分が活動しにくい環境や状況にあることを認識するとともに、より過ごしやすい生活環境を整える力を育てる。
- 自分が求める環境や状況に対する判断や、その調整のための依頼をする力を育てる。

### 5 全ての子供の進路と学力を保障する

全ての子供の進路と学力を保障するためには、次の3点が重要です。

- 一人一人の子供の理解に努め、一人一人を生かす指導を心掛け、「誰も切り捨てない」という姿勢
- 子供の姿に学びながら、生活と結び付いた「分かる授業」の構想と実践
- 個別の教育支援計画及び個別の指導計画を用いて情報共有や引継ぎを行い、子供に関わる教職員間、校種間、行政・民間団体等との連携や制度の活用

### 6 差別の歴史や現実から学ぶ

人権教育について学習することが「差別の再生産」や「差別のばらまき」につながらないようにするためには、教師自身が学習を重ね、「新しい知識と意識」をもつことが重要になります。

※ 「差別の歴史」や「現実の教訓」の学習は、子供のより豊かな生き方に反映されなければならない。

### 7 「隠れたカリキュラム」を意識する

隠れたカリキュラムとは、教育する側が意図する、しないに関わらず、学校生活を営む中で、子供自らが学びとっていく全ての事柄を指します。

隠れたカリキュラムには適切なものと不適切なものがあります。例えば、教師が子供の名前を呼び捨てにしていると、子供は「友達を呼び捨てにしてもいい」と学び取ってしまいます。

このように「教師も環境の一部」となることから、教師自身の人権感覚を振り返るとともに、磨き続けることが大切です。

そのためには、日頃から人権課題について学習したり、被差別当事者の思いや苦しみを正しく理解したりすることなどが重要です。

## 8 学級づくりの基盤とする

学級とは、「子供にとって基本的な社会生活の場」「子供がお互いの思いを出し合いながら成長していく舞台」でなければなりません。

「安心できる場」の中で、「子供と教師がつながる」「子供と子供をつなげる」仕掛けをして、多様なつながりを育むための取組が、人権教育の大切な実践となります。

## 9 進路指導と結び付ける

私たちが日常生活を過ごしていく中では、差別は表面的に見えないことが多くありますが、就職や進学、結婚といった人生の節目に表面化することもあります。

問題解決のためには、学校現場において子供自身が人権の視点から不適切な質問に気付き、それに対応する力を育てることが必要不可欠となります。進路に関する学習の中で、人権問題に対する理解と認識を深めていくことが子供自身を守ることに繋がります。

また、自分は困らなくても、そのことを質問されて嫌な思いをする仲間がいるということに気付き、行動する力を育むことが大切です。

## 10 社会教育や家庭・地域との連携を図る

差別や偏見は、家庭や地域における日常生活の中ですり込まれることがあります。よって、人権教育を推進するためには、学校、家庭、地域社会の連携が不可欠です。

子供の身近な事例を通して、学級通信・学校便り・保護者会・地域の行事等において人権についての認識を深めてもらうための工夫をすることなどが考えられます。

その際には、教育の中立性を守り、学校と地域の実情に即した人権教育を推進するようにします。

## 11 人権尊重社会の形成者を育てる

現在、18歳以上の生徒には選挙資格が与えられ、令和4年度には成年年齢が18歳に引き下げられました。そこで、生徒には、これまで以上に積極的・主体的な社会参画と、確かな人権感覚に基づく適正な判断と行動が求められます。児童会・生徒会や学級での自治活動は、反差別の学習と仲間づくりの具体的実践の場です。そこでの体験によって得られた自尊感情や達成感、技能などは、「人権尊重社会を自らが創ることができる」という意識や自信、行動につながります。

## 12 「人権教育の四つの側面」からの点検と意識化を図る

人権教育には、四つの側面があると考えられています。日常の教育活動を、この四つの側面を参考にして振り返ることで、人権問題や人権教育が自分のこととして意識化されることが期待されます。

### 『人権のための教育』 (education for human rights)

#### ●差別をなくし、人権を守り育てる社会や個人を育成すること

人権を守り育てる社会や個人を育てようとする教育目的に焦点を当てた考え方です。子供の発達段階や学校・地域の実態に応じた内容で計画に行われることが大切です。

- 【具体的には】
- 学級目標や学校目標に人権に関することが明示されていますか？
  - 人権教育が計画的に行われていますか？
  - 人権教育に組織的に取り組んでいますか？

### 『人権としての教育』 (education as human rights)

#### ●出身や性別などにより教育の機会が奪われず、教育が保障されること

日本国憲法や教育基本法において、全ての子供が等しく教育を受ける権利について示されています。つまり、教育を受けることが人権そのものなのです。

- 【具体的には】
- 子供一人一人が等しく学習に参加できていますか？
  - 照度点検、机や椅子の調整、教室掲示の工夫など学習環境は整っていますか？

『人権を通じての教育』（education through human rights）

●人権を守られた状態での教育のこと

学習過程そのものが、人権が守られた状態で展開されなければならないという考え方です。体罰やいじめのない安心した環境で、教育活動が展開されているかという視点で日々の学習活動を振り返ることが大切です。

- 【具体的には】  互いの違いや良さを認め合う学級や学校になっていますか？  
 体罰やいじめは起こっていませんか？  
 子供一人一人の存在や価値が認められていますか？

『人権についての教育』（education about human rights）

●人権問題など人権について教える狭義の人権教育のこと

「人権」について考えることを意味しており、狭義の人権教育とも言えます。具体的には、同和問題や世界人権宣言、基本的人権などを教えることです。人権について知識や認識を身に付けさせる観点です。

- 【具体的には】  各教科や道徳、特別活動などの全ての教育活動で、人権を意識した教育が行われていますか？  
 同和問題をはじめとする人権問題について正しく教えていますか？

## I 学校防災とは

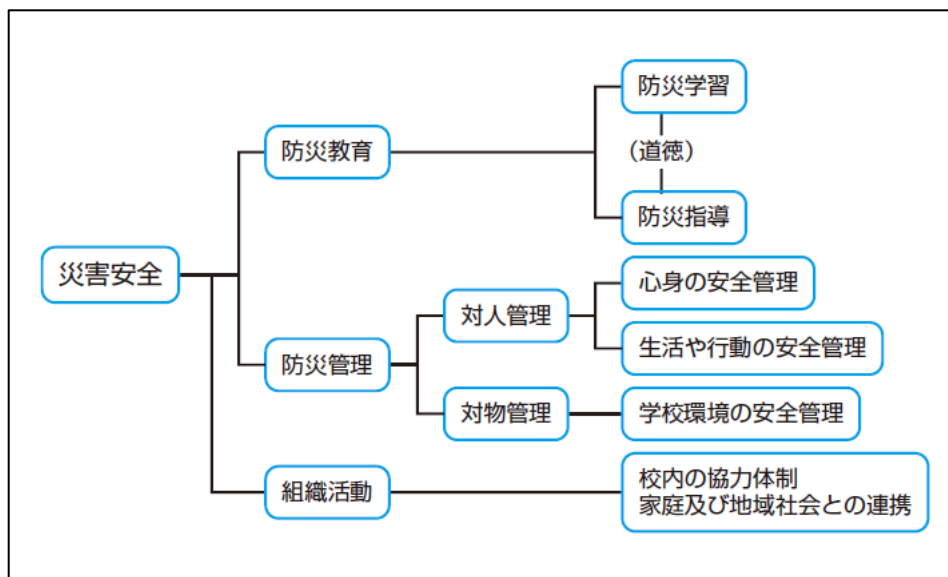
### 1 学校防災の意義

平成23年3月に発生した東日本大震災（東北地方太平洋沖地震の発生による災害）が学校現場に与えた衝撃は大きく、我が国において、改めて学校防災の在り方を考え直す機会となりました。また、学校施設が周辺地域に果たすべき役割等についても一層重視されてきています。

各学校においては、「学校保健安全法」の趣旨を踏まえ、防災の観点も取り入れた施設及び設備の安全点検、児童生徒等に対する通学を含めた学校生活その他の日常生活における安全に関する指導や、教職員の研修等について、学校安全計画を立てて実施することが義務付けられています。同時に、自然災害等発生時において教職員が取るべき措置の具体的内容及び手順を定めた対処要領（マニュアル）を作成するなど、防災教育と防災管理を一体的に捉え、学校防災の充実を図ることが求められています。

### 2 学校安全の構造と学校防災

学校安全は、「安全教育」「安全管理」「組織活動」の三つの主要な活動から構成され、「生活安全」「交通安全」「災害安全」の三つの領域からなっています。学校安全の一領域である災害安全は、学校安全の構造に準じて、次の図のように整理することができます。



『生きる力』を育む防災教育の展開（平成25年3月 文部科学省）

### 3 防災教育とは

学校における防災教育は災害安全に関する教育と同義であり、減災についての教育の意味も含まれ、安全教育の一環として行われるものです。

特別支援学校学習指導要領の第1章総則の中では、「学校における食育の推進並びに体力の向上に関する指導、安全に関する指導及び心身の健康の保持増進に関する指導については、小学部の体育科や家庭科（知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校においては生活科）、中学部の保健体育科や技術・家庭科（知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては職業・家庭科）及び特別活動の時間はもとより、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び自立活動などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努めること。」と示されており、各教科等における学習活動としてのみならず、学校の教育活動全体の中で捉え、総合的に実施していくことが重要です。

#### 4 防災管理とは

学校における防災管理は、校長のリーダーシップの下、自然災害の発生を想定し、事故の原因となる学校環境の危険を速やかに除去したり、災害発生時や事後に適切な応急手当や安全措置がとれる体制を確立したりするなど、児童生徒等の安全を確保することを目指して行われるものです。

#### 5 組織活動とは

防災教育及び防災管理を円滑に行い、その充実を図るために重要となるのが、災害安全に関する組織活動です。校内の教職員の防災教育及び防災管理における役割を明らかにするとともに、平常時及び災害発生時の防災体制の確立を図る必要があります。

## II 学校における防災教育

### 1 防災教育のねらい

防災教育のねらいは、『[『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育](#)』（改訂2版 平成31年3月 文部科学省）に示した安全教育の目標に準じて、次のような三つにまとめられます。

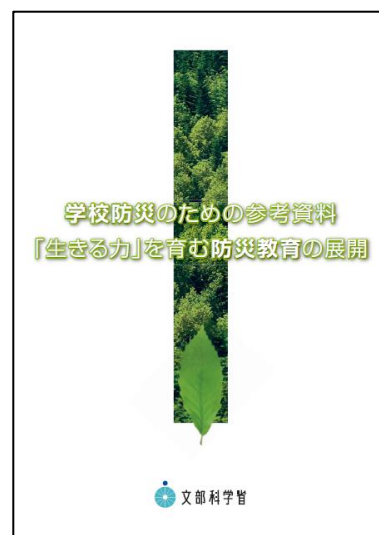
- ア 自然災害等の現状、原因及び減災等について理解を深め、現在及び将来に直面する災害に対して、的確な思考・判断に基づく適切な意志決定や行動選択ができるようにする。
- イ 地震、台風の発生等に伴う危険を理解・予測し、自らの安全を確保するための行動ができるようにするとともに、日常的な備えをできるようにする。
- ウ 自他の生命を尊重し、安全で安心な社会づくりの重要性を認識して、学校、家庭及び地域社会の安全活動に進んで参加・協力し、貢献できるようにする。

### 2 特別支援学校における防災教育について

障害のある児童生徒等については、幼稚園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校に準じた教育を行うとともに、障害があることによる学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るための教育が行われています。個々の児童生徒等の実態を踏まえ、個別の指導計画を作成してきめ細かな指導を行うことが求められています。

防災教育を進めるに当たっては、個々の障害の状態や発達の段階等に応じて、災害時に安全に避難することやその後の生活に関する指導だけでなく、必要に応じて周囲の人に支援を求めることができるようにすることが重要になります。さらに、障害者の視点から防災に関するニーズを地域社会に発信するなどの学習活動も考えられます。また、児童生徒等にとって安全な環境を整えることも重要となります。

『[『生きる力』を育む防災教育の展開](#)』（平成25年3月 文部科学省）では、特別支援学校を含む、各学校における防災教育の実践事例が紹介されています。



## 引用・参考文献

---

- ・「[特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領](#)」 平成 29 年 4 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）](#)」 平成 30 年 3 月 文部科学省
- ・「[特別支援学校学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）](#)」 平成 30 年 3 月 文部科学省
- ・「[今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）](#)」 平成 23 年 1 月 31 日 中央教育審議会
- ・「[小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引](#)」 平成 18 年 11 月 文部科学省
- ・「月刊 特別支援教育研究 2016 年 3 月号」 『障害の重い児童生徒のキャリア発達支援』 大崎博史 全日本特別支援教育研究連盟 編集 平成 28 年 2 月 東洋館出版社
- ・長崎県特別支援教育推進基本計画 第 3 次実施計画 平成 27 年 12 月 17 日 長崎県教育委員会  
長崎県特別支援教育推進基本計画 第 4 次実施計画 平成 30 年 11 月 15 日 長崎県教育委員会  
第二期長崎県特別支援教育推進基本計画 第一次実施計画 令和 4 年 2 月 17 日 長崎県教育委員会  
第二期長崎県特別支援教育推進基本計画 第二次実施計画 令和 6 年 11 月 14 日 長崎県教育委員会
- ・平成 30 年度長崎県特別支援学校キャリア検定開催要項 長崎県教育委員会
- ・「[交流及び共同学習ガイド](#)」 平成 31 年 3 月 文部科学省
- ・「特別支援教育就学奨励費に基づく ICT 機器の購入と活用に関する実施要項」 長崎県教育委員会
- ・「手厚い支援を必要としている子供のための情報パッケージ ぱれっと（PALETTE）」 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 著作 平成 26 年 9 月 16 日 ジアース教育新社
- ・「[特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）](#)」 平成 17 年 12 月 8 日 文部科学省
- ・「[学校における性に関する指導について](#)」 第 3 回厚生科学審議会感染症部会資料 平成 29 年 2 月 21 日 初等中等教育局健康教育・食育課
- ・「[学校における医療的ケアへの対応について](#)」 第 1 回学校における医療的ケアに関する検討会議資料 平成 29 年 11 月 10 日 文部科学省
- ・「障害のある子どもの医療サポート事業実施要綱」 令和 4 年 8 月 長崎県教育委員会
- ・「[障害のある子どもの医療サポート事業～県立特別支援学校における医療的ケアについて～](#)」 令和 3 年 2 月 長崎県教育委員会
- ・「長崎県人権教育・啓発基本計画（第 3 次改訂版）」 令和 4 年 3 月 長崎県
- ・「人権教育をすすめるために（第 46～53 集）」 平成 25～令和 7 年 長崎県教育委員会
- ・「[『生きる力』を育む防災教育の展開](#)」 平成 25 年 3 月 文部科学省