

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7年3月一部改訂)
長崎県教育委員会

刊行に当たって

平成19年4月1日、特殊教育から特別支援教育へ制度が改められ、特別支援学校は、それまでの盲学校・聾学校・養護学校における特別支援教育の取組をさらに推進すること、地域における特別支援教育のセンター的機能を発揮すること、特別支援学校教員の専門性の向上を図ることが示されました。

このような取組が進められる中、平成26年1月に我が国は「障害者の権利に関する条約」を批准し、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムの構築が求められています。また、平成29年4月には特別支援学校幼稚部教育要領及び小・中学部の学習指導要領、平成31年2月には特別支援学校高等部学習指導要領が告示され、社会に開かれた教育課程を重視し、知識と理解の質を高め資質・能力を育む主体的・対話的で深い学びや、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立など、初等中等教育全体の改善・充実の方向性が示されました。

本県においては、平成23年10月に策定された「長崎県特別支援教育推進基本計画」及びそれに基づいて作成された第1・2・3次実施計画により、個に応じた指導・支援の充実、重度・重複障害のある子どもの教育の充実、地域における特別支援教育のセンター的機能の充実など、着実な推進がなされ、各特別支援学校の専門性の向上が図られてきました。

一方、全国的な傾向同様、本県も教師の世代交代が進み、学校内における教師の世代間のバランスが変化し、これまで培ってきた様々な経験や知見をどのように継承していくかが課題となっています。また、子どもたちを取り巻く環境の変化、自然災害への対応など、学校が抱える課題も複雑化・困難化しており、それらに対応するため、チーム学校としての取組の重要性が求められています。

このような中、長崎県特別支援教育推進基本計画第4次実施計画において、「学習指導要領についての研修会を実施し、その理解と深化に努めるとともに、『特別支援学校の教育の手引き』を作成し、活用するなど、特別支援学校における教育の充実を図る」ことが示されました。

長崎県教育センターにおきましては、これを受け、本県における各学校が培ってきた専門性の維持・向上を図るとともに、学習指導要領の趣旨に基づく教育の充実に資することを目的として、この度「特別支援学校の教育の手引き」を刊行しました。第1集から第6集の分冊とし、特別支援教育の基本的な理解、障害のある子供の理解、教育課程、特別支援学校の教育活動等について学ぶことができるように構成しました。「学び続ける教師であるために【特別支援学校版】」と併せて、経年研修、校内研修等で積極的に活用され、チーム学校として専門性の向上に努めていただくことを切に願います。

本手引きの作成にあたり、教育活動についての事例、各教科の指導について指導案等の貴重な資料を提供していただきました各学校にこの場を借りて深く感謝申し上げます。

平成31年3月

長崎県教育センター 教育支援研修課長
宮崎 耕二

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 I C T 機器の活用	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7年3月一部改訂)
長崎県教育委員会

第1章

長崎県の教育について

I 長崎県が目指す教育

「[第4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答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。
- 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) 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。

- ◆ 障害のある子どもが、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、障害のある子どもの教育の充実を図ること
- ◆ 障害のある子どもが、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、地域の同世代の子ども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、障害のある人や子ども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、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指します。
- ただし、それぞれの子ども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、

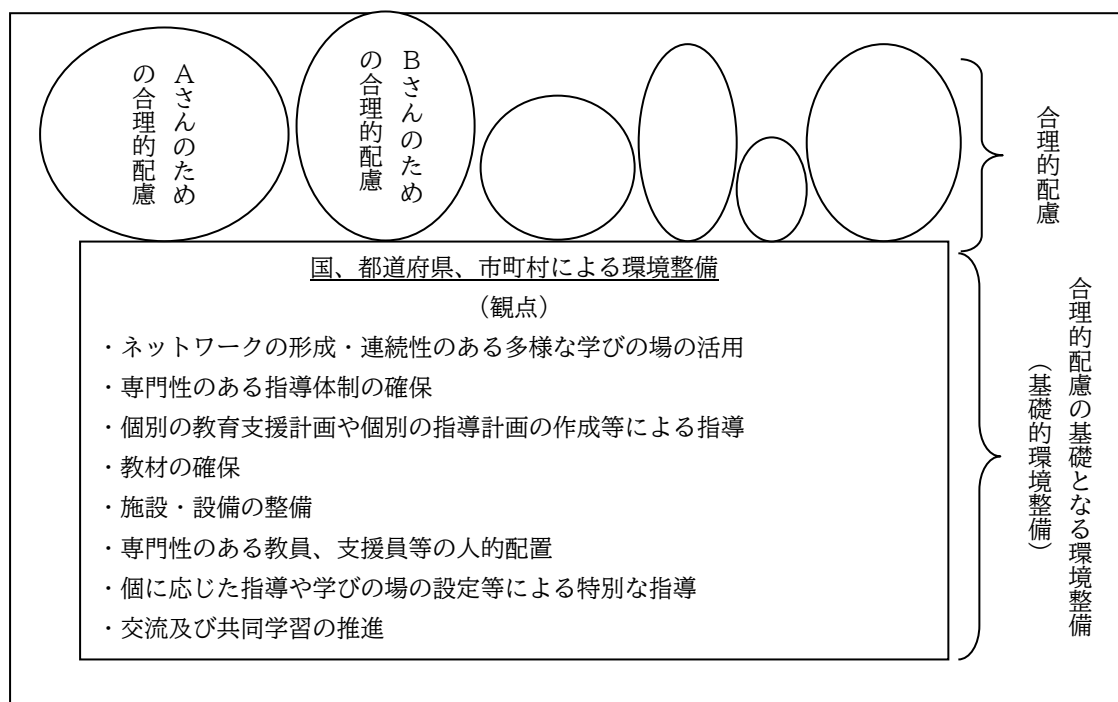
- ◆ 障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと
- ◆ 障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの
- ◆ 学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの

- 「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、障害のある子ども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、障害のある子どもに対し、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。



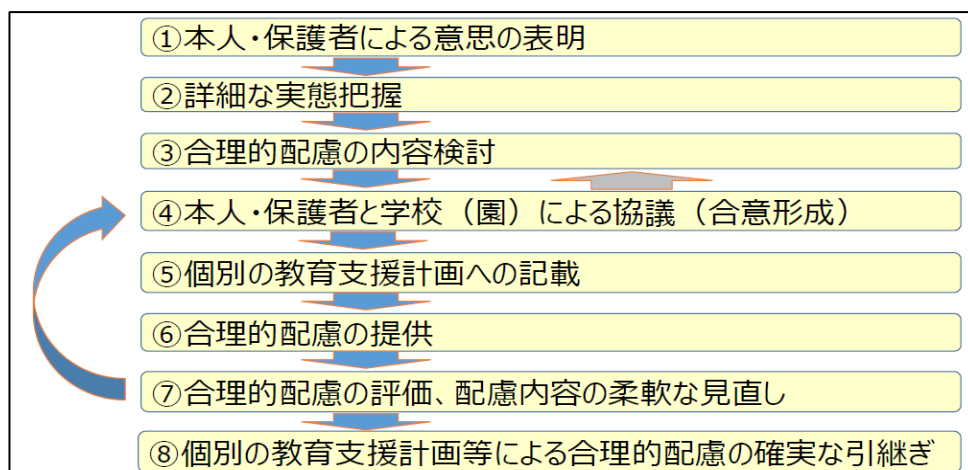
合理的配慮を行う前提として、学校教育には以下のことが求められています。

- ◆ 障害のある子どもと障害のない子ども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、具体的な学習活動の内容や量、評価の方法等を工夫する。障害の状態、発達の段階、年齢等を考慮しつつ、卒業後の生活や進路を見据えた学習内容を考慮するとともに、学習過程において人間関係を広げることや自己選択・自己判断の機会を増やすこと等に留意する。
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	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 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。
2-3	災害時等の支援体制の整備 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。
観点3 施設・設備	
3-1	校内環境のバリアフリー化 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。
3-2	発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮 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。
3-3	災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮 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。

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。

- 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。
- 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
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
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 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
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 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
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 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

(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の
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の
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の 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もの
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の 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の

(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

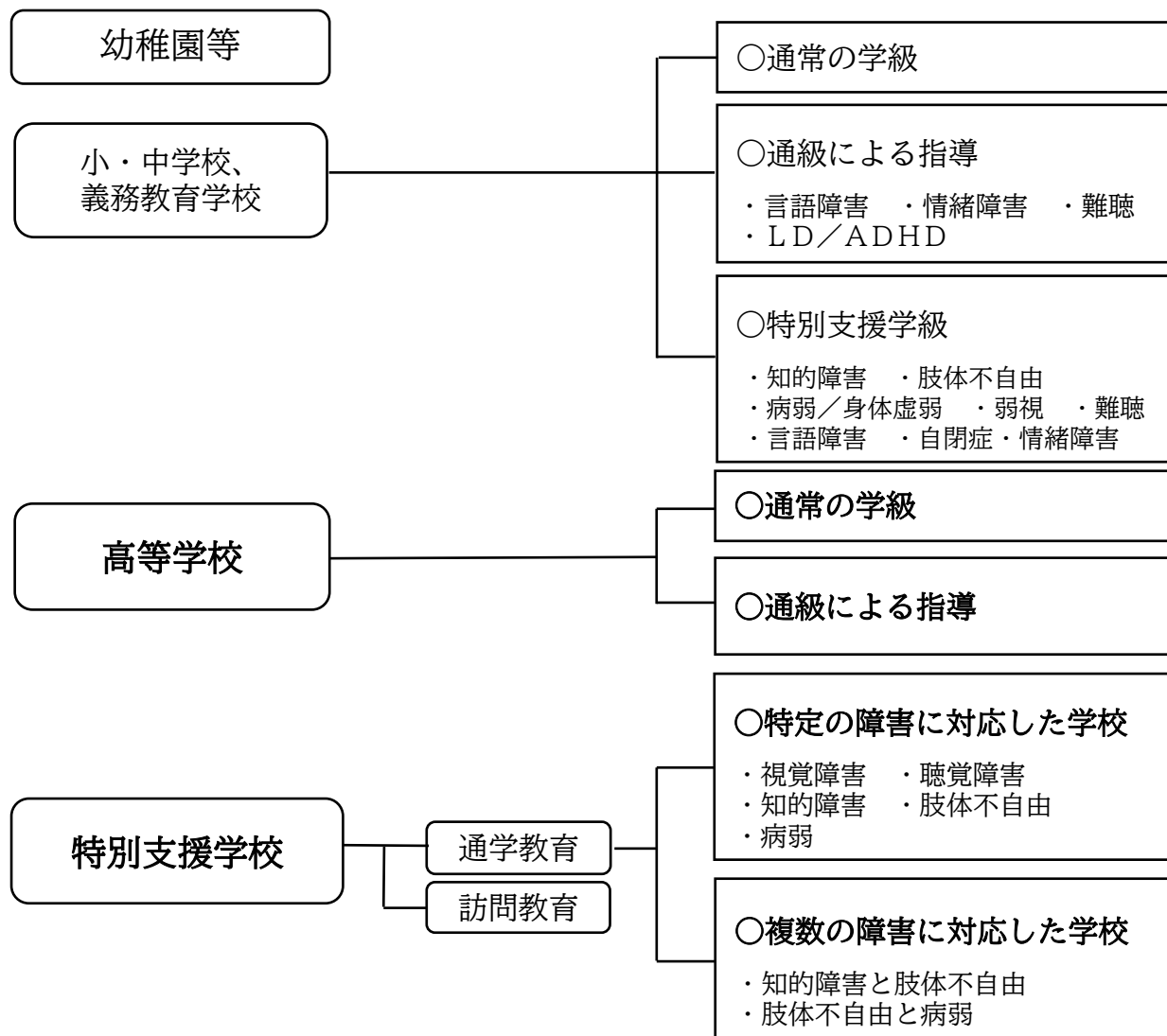
② 通級による指導の対象となる障害の種類及び程度

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。

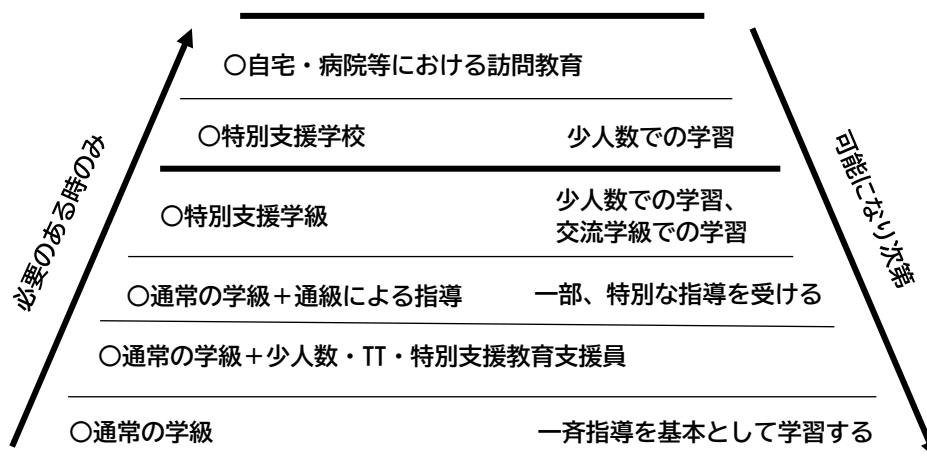
障害の種類	障 害 の 程 度
ア 言語障害者	口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
イ 自閉症者	自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
ウ 情緒障害者	主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、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6年度現在）

○長崎県の学びの場



○学びの場の連続性



「令和6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づけるとともに、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。

これを受けて国や地方公共団体等では、必要な施設・設備と教職員を置く教育機関を設け、一定年齢の子供たちに、意図的・計画的な教育を行っています。

また、教職員の服務等は、地方公務員法や教育公務員特例法等の様々な法令や、長崎県の条例、教育委員会の定める規則等によって細かく規定されています。

このように、学校教育は法令を根拠に行われるものであり、教職員が行う教育活動は公の性質を有しています。したがって、教職員は特定の個人や団体等に奉仕するのではなく、全体の奉仕者であることを肝に銘じるとともに、法令を遵守するという意識を常に持たなければなりません。

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。

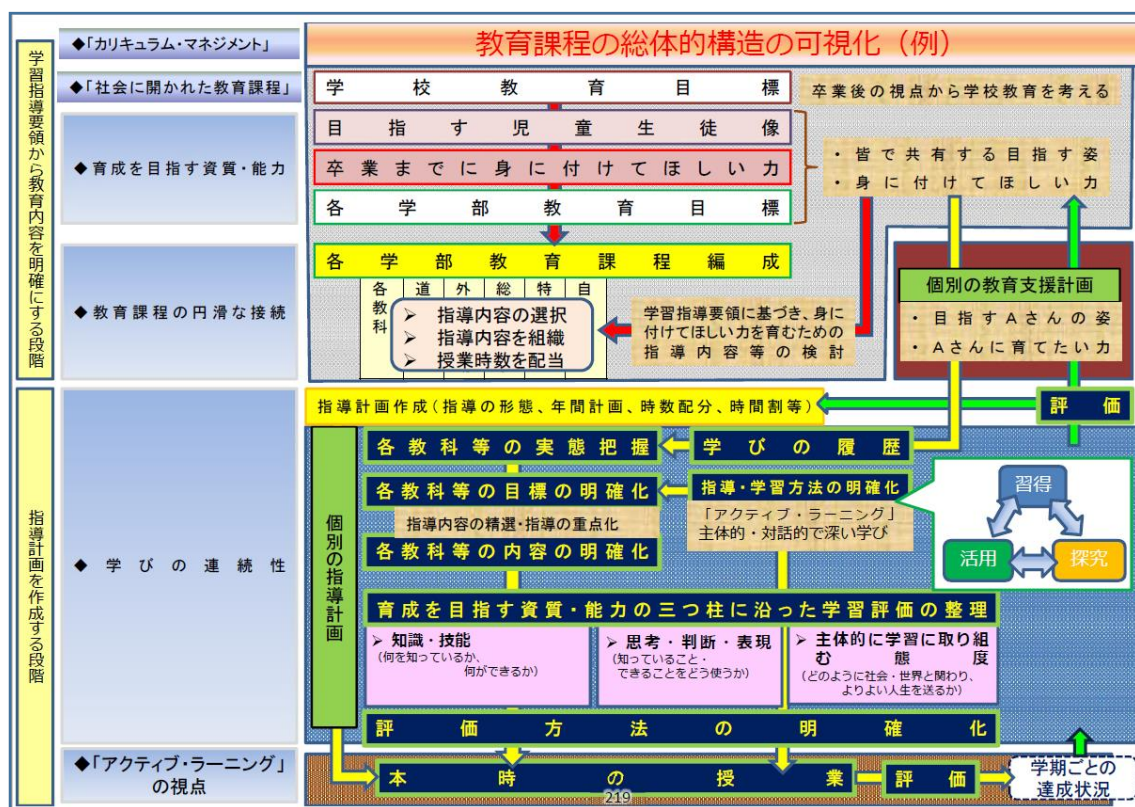


小・中学校等に対する支援などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能

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。



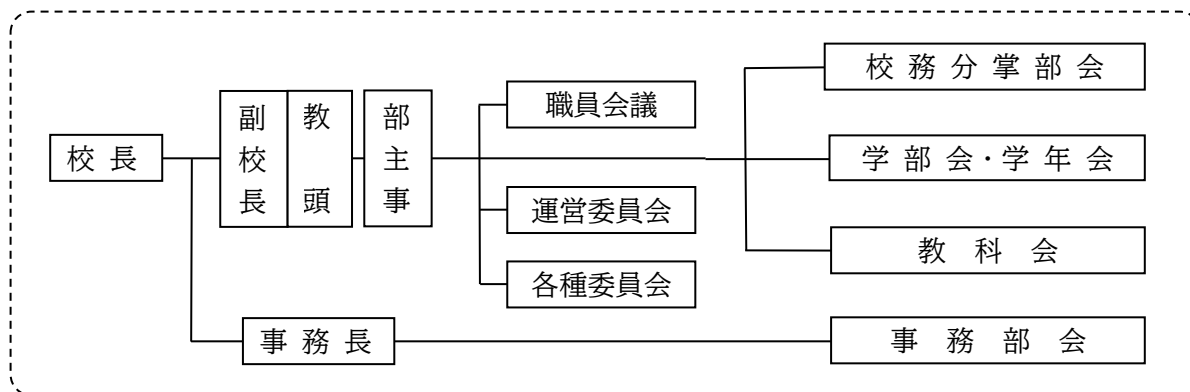
「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について（答申）補足資料」（2016年 中央教育審議会）

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。

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、社会教育団体などと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

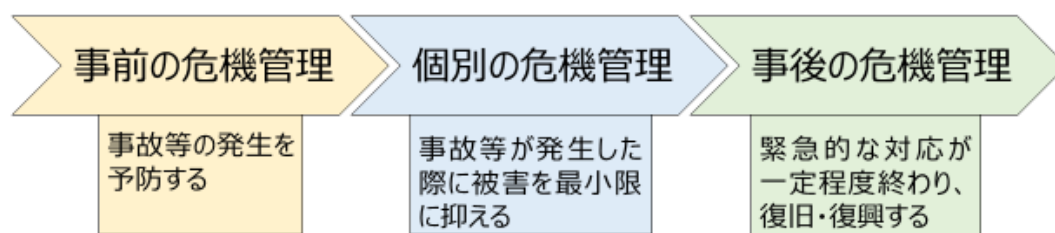
【詳細】「[学校の危機管理マニュアル作成の手引](#)」2018年2月 文部科学省

【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。

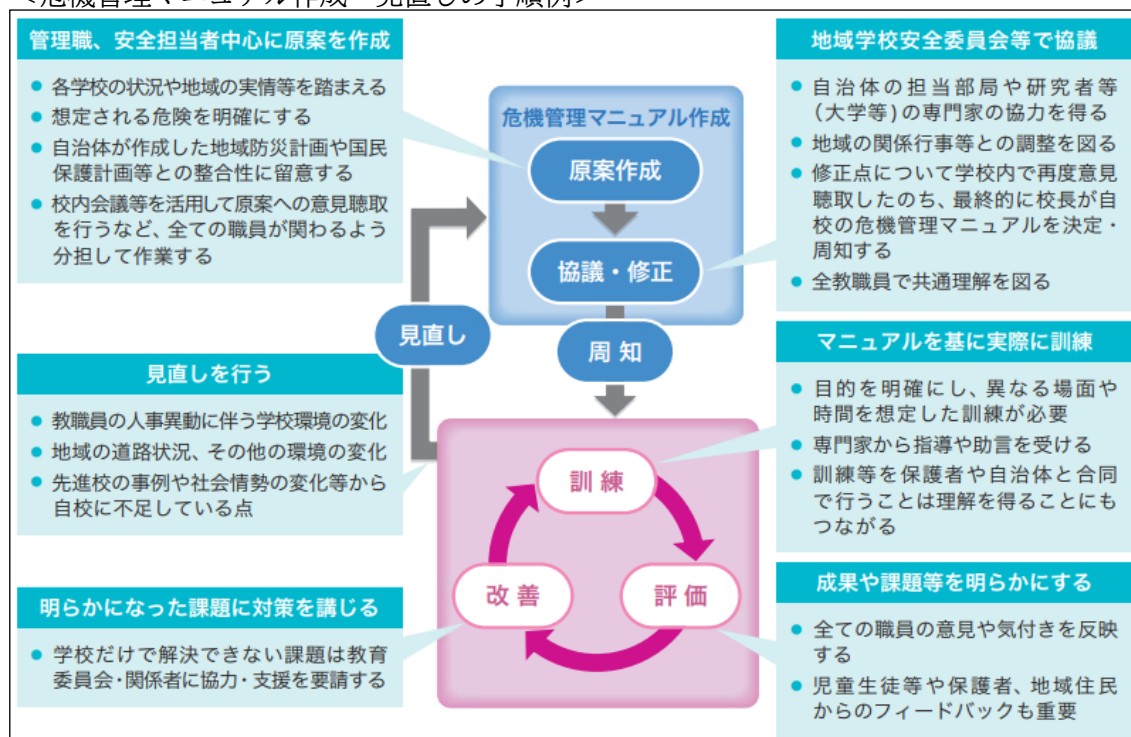


2 危機管理マニュアルについて

「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はなく、すぐに、学年主任等と一緒に家に出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「ホウ・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す、遊びの中で再現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6年11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 URL <http://inclusive.nise.go.jp/>
- ・「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6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き（小・中学校）](#)」 令和6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7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

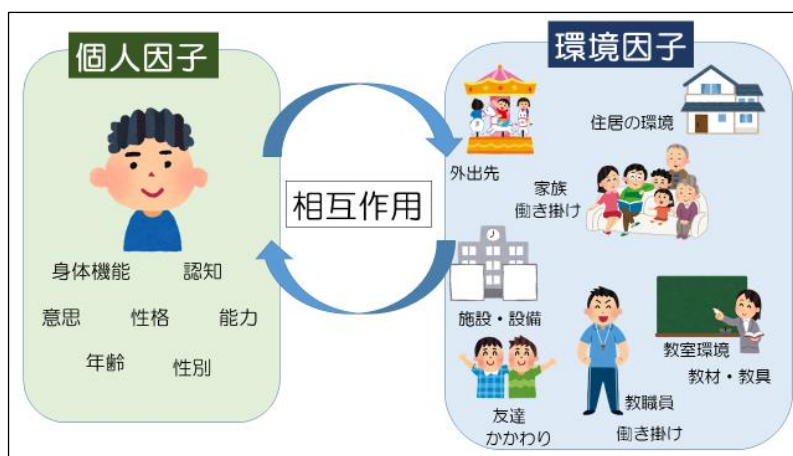
I 個人因子と環境因子の相互作用の視点から

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。

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。

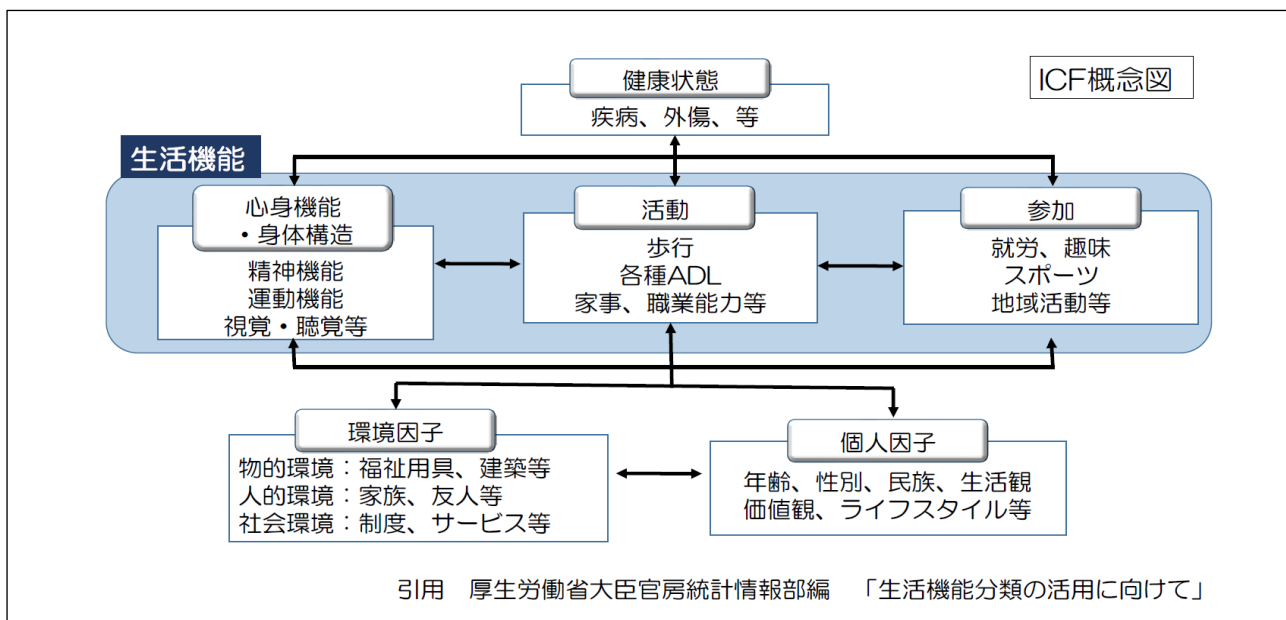
- 子供の行動には、「個人因子」と「環境因子」が相互に影響しています。
- 子供の行動を理解するには、子供の能力や性格といった「個人因子」だけに目を向けるのではなく、教室環境や教材・教具、教師の働き掛け等の「環境因子」との関連で捉えることが重要です。



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。



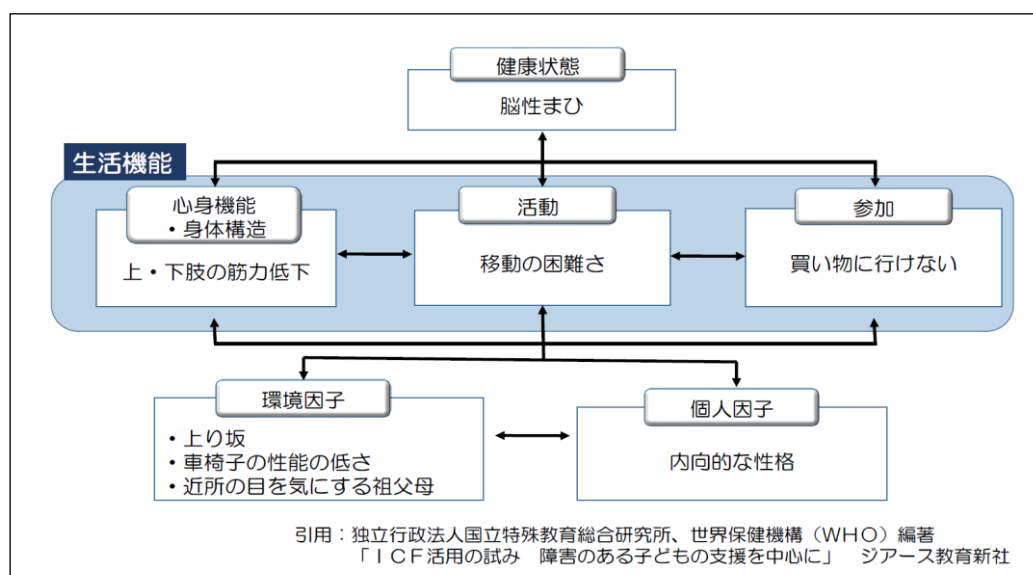
ICFの考え方に基づくと、精神機能や視覚・聴覚などの「心身機能・身体構造」、歩行やADL（食事や排せつ、入浴等の日常生活動作）などの「活動」、趣味や地域活動などの「参加」といった生活機能の関連で「障害」を把握することが大切です。また、個人因子や環境因子などとの関わりなども踏まえて、「障害」を捉えるようにしましょう。

「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、一人で行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、枠組みをはず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）

特定の物事へのこだわりが強い	➡	自分の興味のあることには、積極的に取り組むことができる
落ち着きがない	➡	好奇心旺盛で活動的である
臨機応変に対応することが難しい	➡	状況に左右されず、粘り強く取り組むことができる

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。

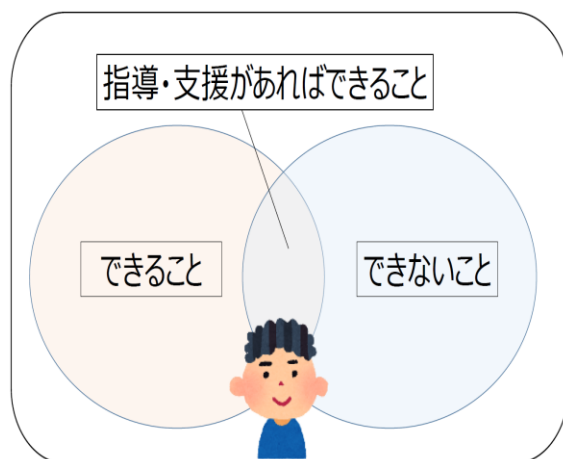
II 実態把握を行う上で大切にしたい視点

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。



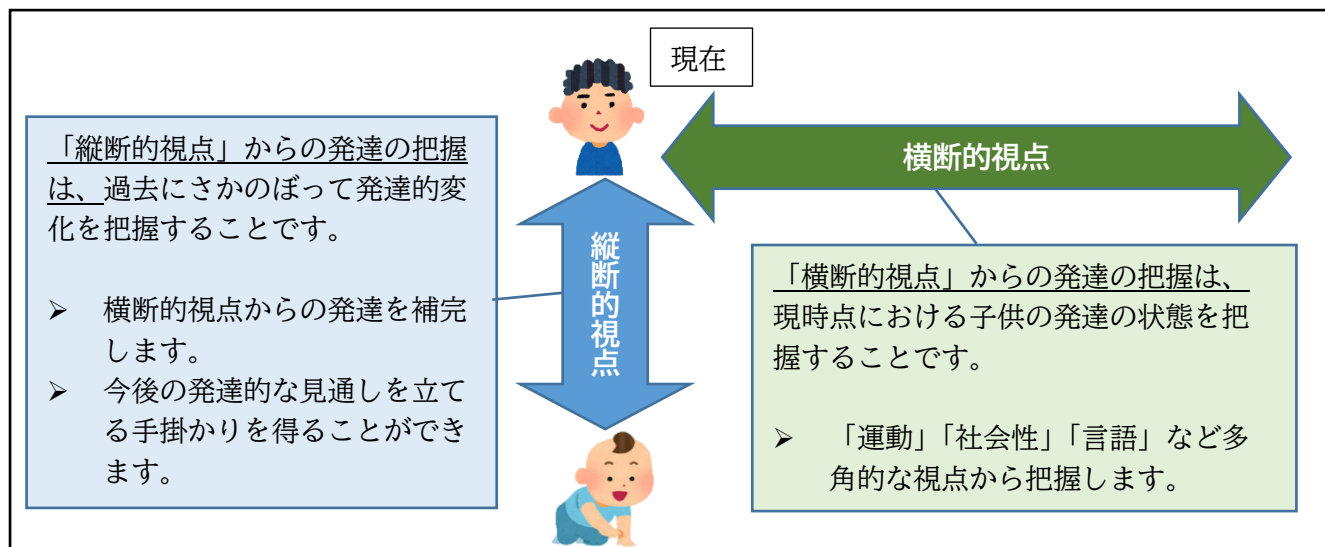
3 子供の全体像の総合的な把握

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

障害が重度で、しかもいくつかの障害を併せ有する子供は、その発達についての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
- 人やものとの関わり
- 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。

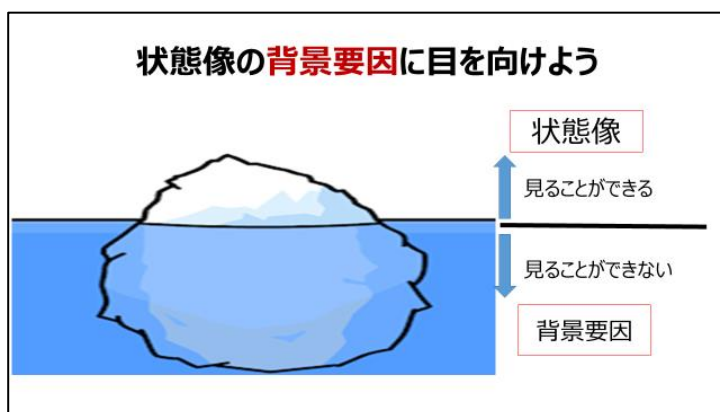
第3章

子供の状態像と背景要因

I 「冰山モデル」による理解

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

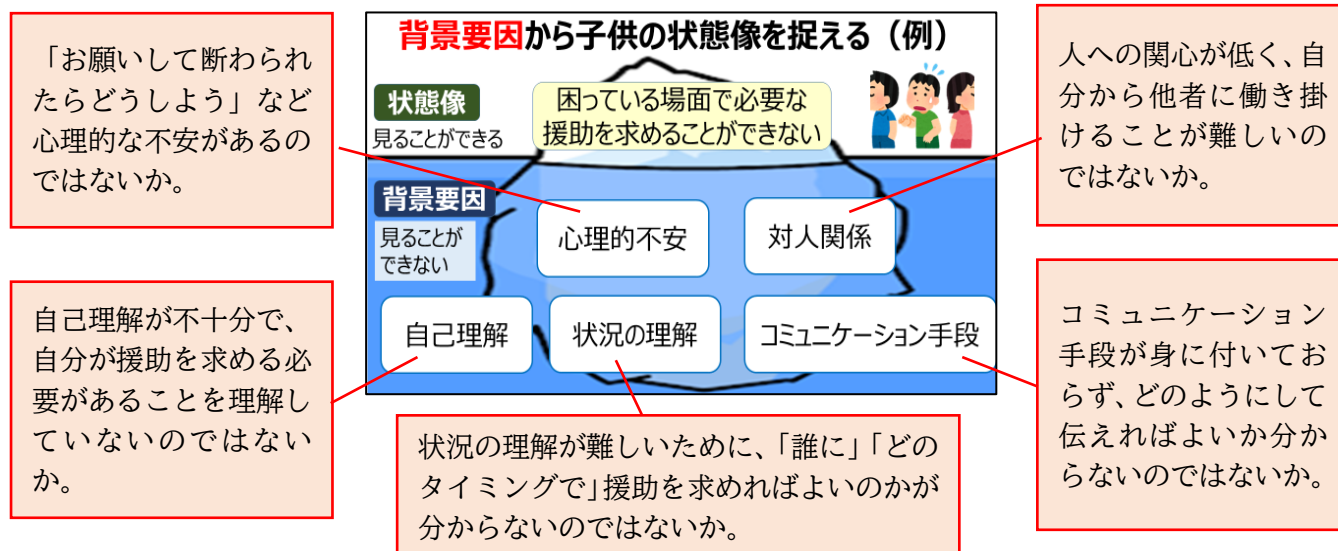
1 状態像の背景要因を考える

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。



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。

困っている場面で必要な援助を求めることができない

- 心理的不安**
 - ・振り返りシートを用いて、学習面や生活面における「できていること」「できていないこと」を整理する

	A君の評価	先生の評価
あいさつ	3	3
課題提出	4	2
係り活動	3	5
- 自己理解**
 - ・一人では難しい活動（大きな物を運ぶ等）を設定し、他者の援助によって解決する経験を重ねる
- 状況の理解**
 - ・絵や写真を見ながら、状況や場面の部分や全体を的確に捉える
- コミュニケーション手段**
 - ・ロールプレイをなどを通して、場に応じた言葉の使い方を考え、実践する

状態像

ルールや順番などを守る事が難しい

感情のコントロール

感情の読み取り

注意の集中

行動の調整

言語の理解

背景要因

- 気持ちや物差など自分の状態に気付く
- 写真やイラストなどを用いながら相手の表情から気持ちを考える
- 教師や友達と約束事を守りながら活動し、成功経験を積む
- 自分の行動を振り返り、どのようにすればよかったのかを考える
- ルールや自分のめあてを確認する(簡潔な言葉、視覚的な手掛かりの活用)

指導・支援のヒント

気持ちの温度計

遊びのルール

負けそうになってイライラしたときは……

状態像

ひらがながうまく書けない

背景要因

- 形や大きさ、位置や方向などを捉える力
- 「全体」と「部分」との関係性を把握する力
- 目で見ても手の動きを調整する力
- 全身を使った大きな動作

指導・支援のヒント

- ・見本と同じものをつくる（積み木など）
- ・絵（図形）を見比べて違いを探す
- ・複数のパーツを組み合わせて、一つの絵や文字などを構成する（パズル、文字構成パズルなど）
- ・目で見ても上肢の微細運動をする（ビーズの紐通し、迷路、点結びなど）
- ・固定遊具などを使って目的や状況に応じて身体を動かす

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7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、教育の内容を児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

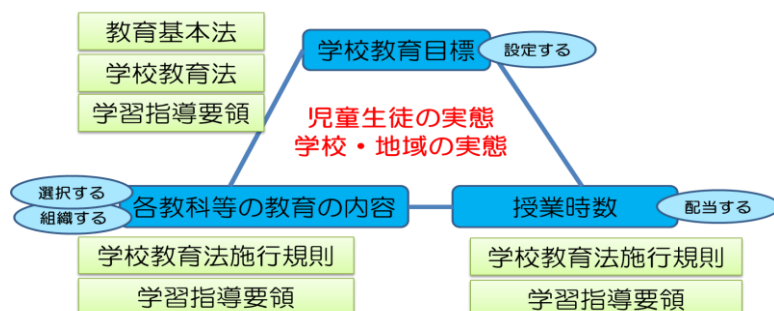
特に示す場合を除き、学習指導要領に示す以下の内容をいずれの学校においても取り扱います。

- 各教科、特別の教科である道徳（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、確実に指導しなければならない。

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す。

- 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ある。

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

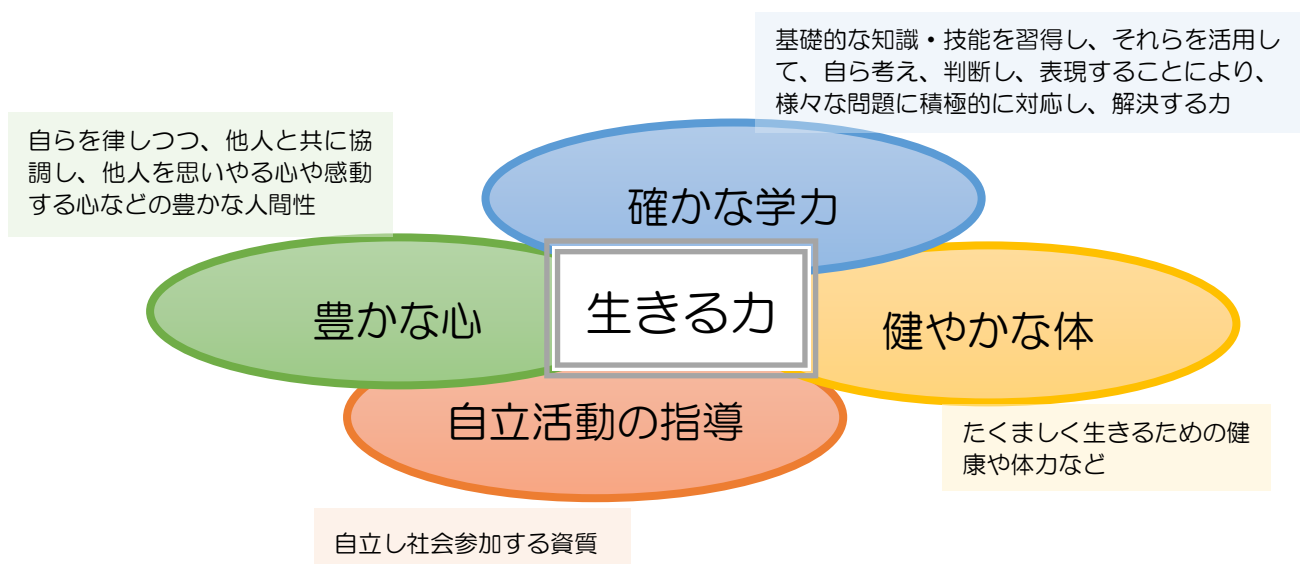
④ 心身の健康の保持増進に関する指導…情報等を正しく選択して適切に行動できること

(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に着目して指導するのが自立活動であり、自立活動の指導が各教科等において育まれる資質・能力を支え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。

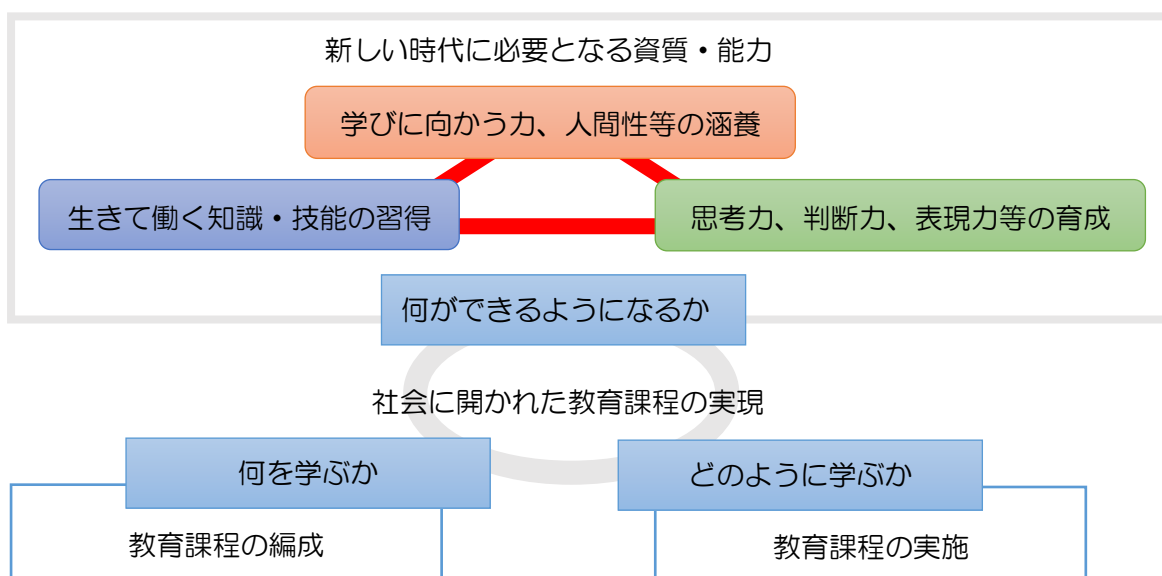
Ⅱ 育成を目指す資質・能力

【詳細】 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚園・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・体のバランスの取れた「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

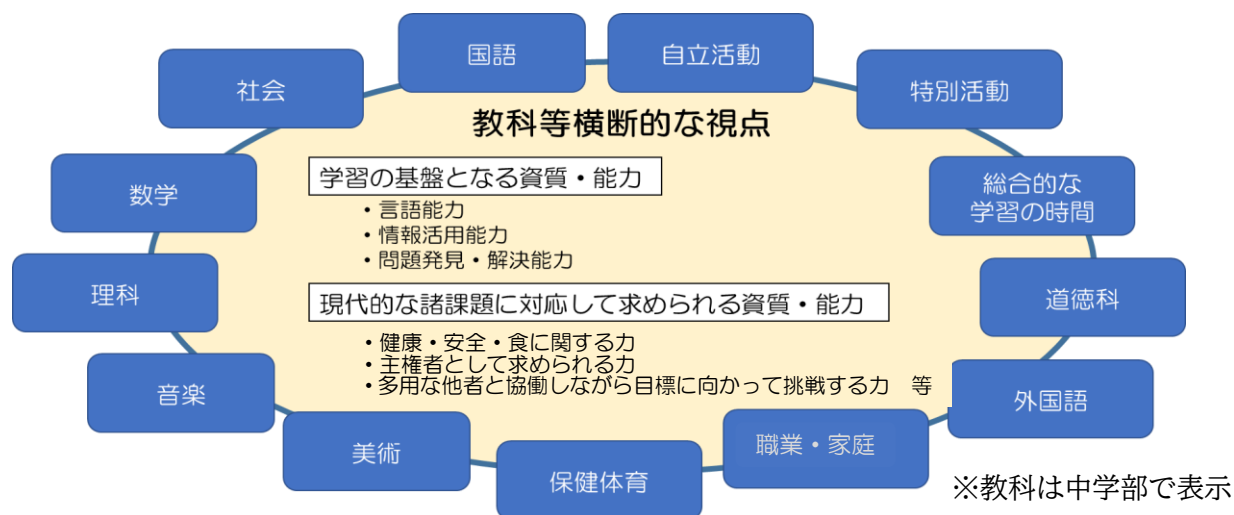
豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて、次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に照らして必要となる以下のような資質・能力を育みます。

➤ 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。

教育課程を見学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	■ 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。 ■ 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。 ■ 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。	■ 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。
【特別支援学校（知的障害）の場合も含む】	■ 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。 ■ 「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。 ■ 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。 ■ 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。	■ 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。
知的障害を併せ有する児童生徒の場合	■ 「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。 ■ 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。	■ 「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。 ■ 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
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、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。	■ 「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。
知的障害者である児童生徒の場合	■ 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。 ■ 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。	■ 高等学校の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。 ■ 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。
教員を派遣して教育を行う場合	■ 上記のいずれかに示すところによることができる。 ■ 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。	

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。	【視覚障害】 ・「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。 【聴覚障害】 ・「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。 【肢体不自由】 ・「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。	【視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱】 ・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。	【視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱】 ・中学部「数学」→小学部「算数」 【知的障害】 ・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へ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

○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。 ○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。	いずれの場合も、教科の名称を替えることはできない。	・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。
---	----------------------------------	---

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
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	○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。	・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。 ・教科の名称を替えることはできない。
	【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また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。 【中学部】 ○外国語科を設けないこともできる。	・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。
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、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。	・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。

<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	○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。

を併せ有する生徒の場合	○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することができる。	・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
【小・中学部】 ○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。 【高等部】 ○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。	・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〕
聴覚障害者用	道徳〔点字版〕	道徳〔点字版〕
	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にあっても、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）」に登載されているものの中から採択するものとし、同目録に登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	
マルチメディアデージー教科書 （公益財団法人日本障害者リハビリテーション協会） https://www.dinf.ne.jp/doc/daisy/book/daisytext.html ○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。 ○Windows, iOS, Android, Chromeで使用可能。 ○利用者実績：19,588人（令和4年度）	ペンでタッチすると読める音声付教科書 （茨城大学） http://apricot.cis.ibaraki.ac.jp/textbook/ ○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。 ○利用者実績：834人（令和4年度）
AccessReading （東京大学先端科学技術研究センター） https://accessreading.org/ ○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。 ○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）	UD-Book （広島大学） https://home.hiroshima-u.ac.jp/ujima/onsei/index.html ○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。 ○Windows, iOS, macOS, Chromeで使用可能。 ○利用者実績：215人（令和4年度）
音声教材BEAM （NPO法人エッジ） https://www.npo-edge.jp/use-edge/beam/ ○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）で利用可能。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。 ○利用者実績：187人（令和4年度）	UNLOCK （愛媛大学） http://treasure.ed.ehime-u.ac.jp/unlock/index.html ○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。 ○利用者実績：83人（令和4年度）

※ 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）

※ 令和6年7月19日より、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＞



紙の教科書

学習者用コンピュータ

同一の内容をデジタル化

＜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



国語

算数

外国語活動

理科

社会

本文を自由に切り取り
試行錯誤

立体図形の展開／回転

発音を音声認識して
自動チェック

理解を促進するための音声・動画

＜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)

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
- ・「長崎県教育必携（令和 4 年版）」 令和 4 年 10 月 長崎県教育庁総務課 第一法規株式会社
- ・「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