

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5年3月一部改訂)
長崎県教育委員会

刊行にあたって

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。「学び続ける教師のために【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おります。また、掲載している資料のWebサイトのリンクを貼っておりますので、ご活用ください。

		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	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	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・作業学習	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 長崎県の教育が目指す人間像・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 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5年3月一部改訂)
長崎県教育委員会

I 長崎県の教育が目指す人間像

「[第三期長崎県教育振興基本計画](#)」では、長崎県の教育が目指す人間像について、以下の四つが示されています。

1 創造性に富み、自立した人間

絶え間のない技術革新、グローバル化や情報化の進展など、変化の激しい、予測困難な時代を生き抜いていくためには、直面する状況に主体的に向き合い、自ら課題を解決しようとする自立した生き方が求められます。

そのために、自ら学び、自らの人生を切り拓いていく高い志と意欲を持ち、柔軟な発想力や豊かな創造性などを身に付けた人間の育成を目指します。

2 いのちを重んじ、心豊かでたくましい人間

命の大切さについての認識は、人間尊重の精神の基盤です。

生命尊重の精神に根ざし、思いやりの心、自然や崇高なものに対する畏敬の念、社会規範や道徳性など、豊かな人間性を身に付け、それらを拠りどころとしてたくましく生きる心身の調和の取れた人間の育成を目指します。

3 郷土及び国家を担う責任を自覚し、その形成と発展に主体的に参画する人間

よりよい社会と幸福な人生を自ら築いていくためには、一人一人が自己を取り巻く家庭、地域、ひいては国家の一員であることを自覚し、社会の形成に主体的に参画することが大切です。

そのために、社会や国家の諸課題を自らの問題として認識し、様々な取組に積極的に参画し、解決を図ろうとする人間の育成を目指します。

4 我が国と郷土の伝統・文化や自然を誇りに思い、未来を創造し国際社会に貢献する人間

グローバル化が急速に進展する社会を生き抜くためには、日本人であることの自覚を深めるとともに、異文化や多様な価値観を理解し、様々な言語や歴史的背景を持った人々と共生することが重要です。

そのために、我が国と郷土の歴史や伝統文化などに対する理解を深め、それらを大切にしようとする心情や態度を養うとともに、多様な文化的背景を持つ人々と協働しつつ、国際社会の平和と発展に貢献する人間の育成を目指します。

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」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。

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 文科学初第 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・支援をさら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、

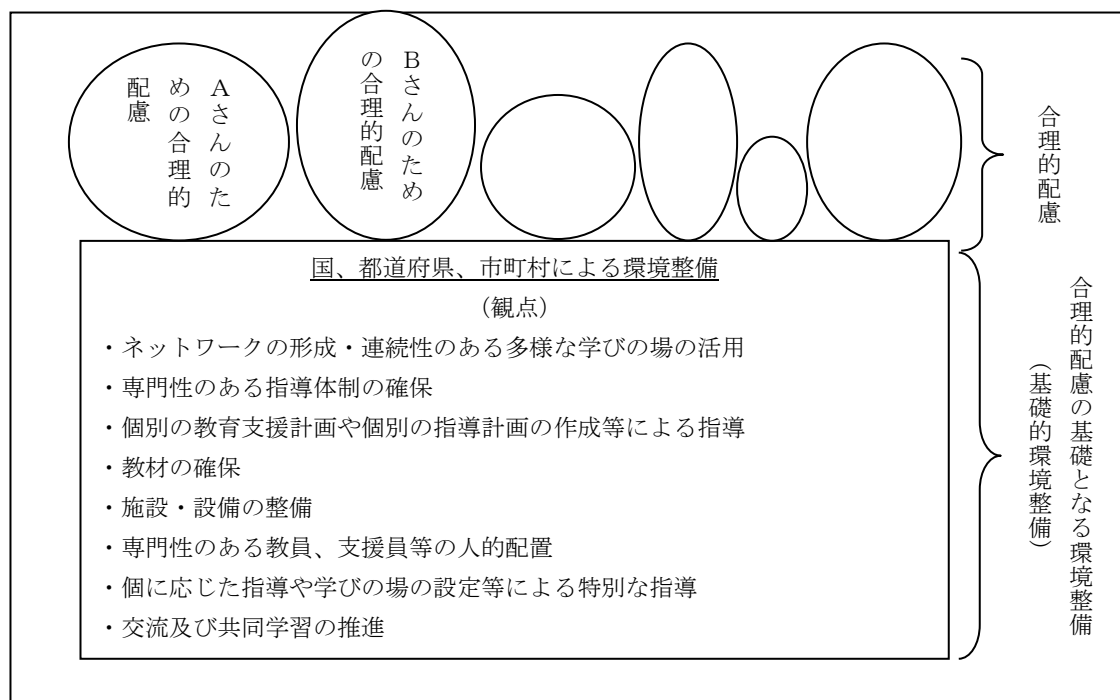
- ◆ 障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと
- ◆ 障害のある子供に対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの
- ◆ 学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの

- 「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、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。



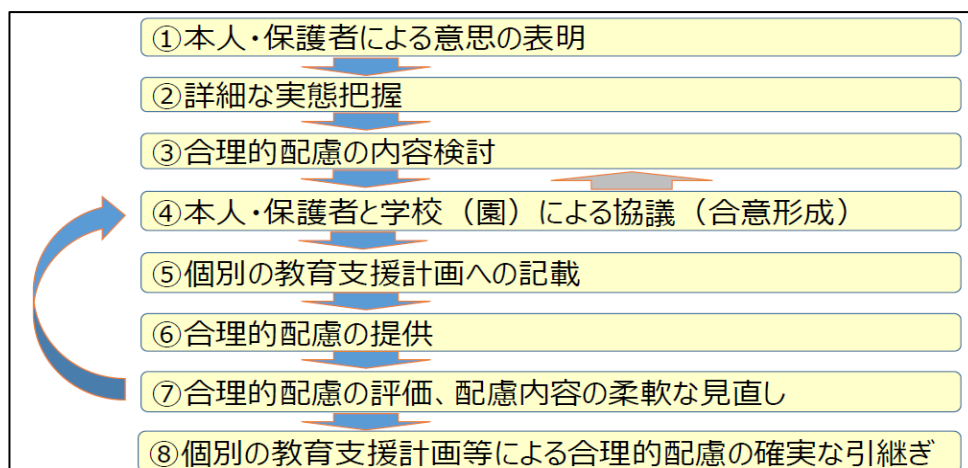
合理的配慮を行う前提として、学校教育には以下のことが求められています。

- ◆ 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	<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。

- 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 デシベル以上のもので、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り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」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

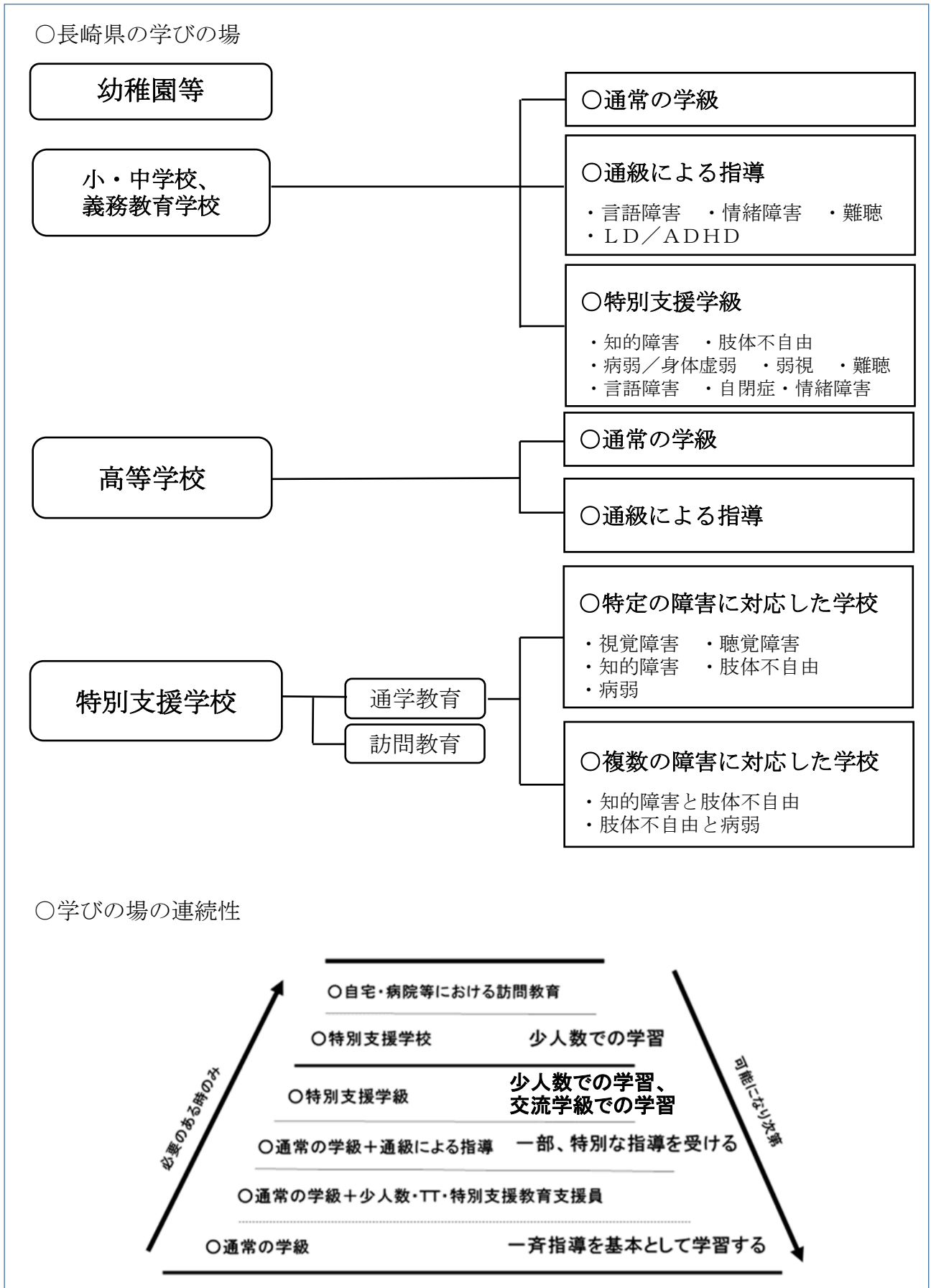
- ◆ 個に応じた指導の徹底を図る
- ◆ 障害のある児童生徒に対する教育の専門的機能を果たす
- ◆ 望ましい指導体制の整備を図る 等

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3年度現在）



「令和4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

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・設備と教職員をおく教育機関を設け、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もたねばなりません。

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>

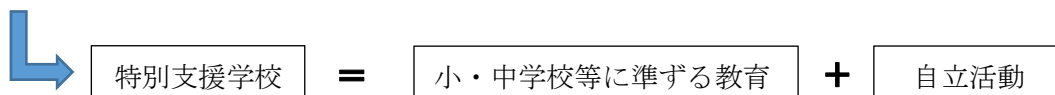
教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 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。



<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条第一項に規定する幼児、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。

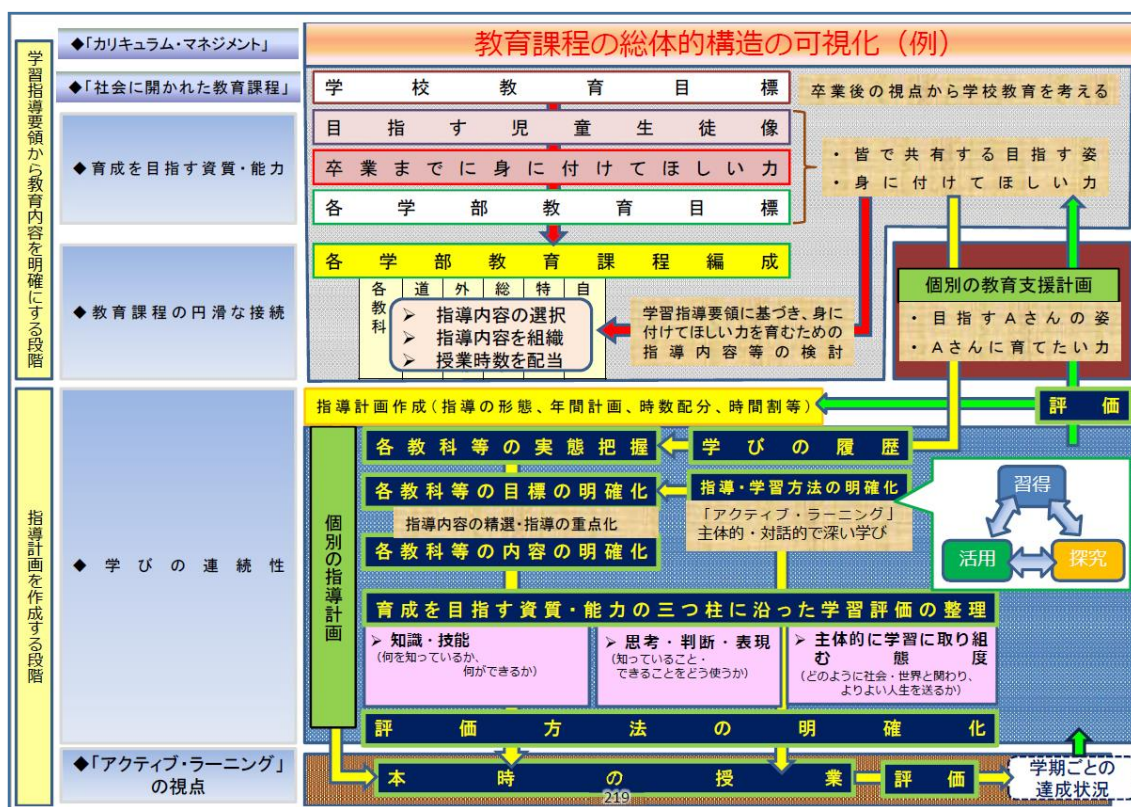


小・中学校等に対する支援などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能

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。



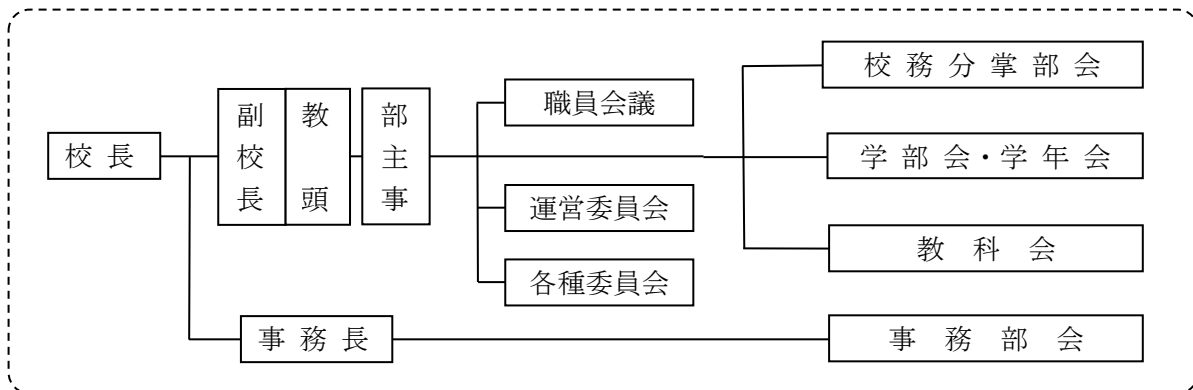
「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について (答申) 補足資料」(2016年 中央教育審議会)

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 等

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

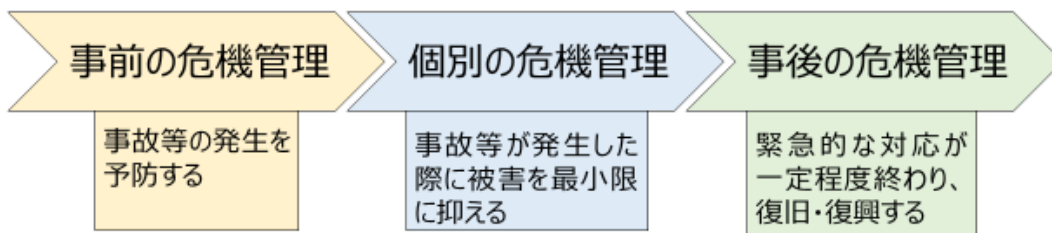
【詳細】「[学校の危機管理マニュアル作成の手引](#)」 H30年2月 文部科学省

【詳細】「[学校における安全管理の手引（三訂版）](#)」 H31年4月 長崎県教育委員会

学校では全ての子供が安全に生活し、教育活動に取り組むために、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](#)」（平成30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。

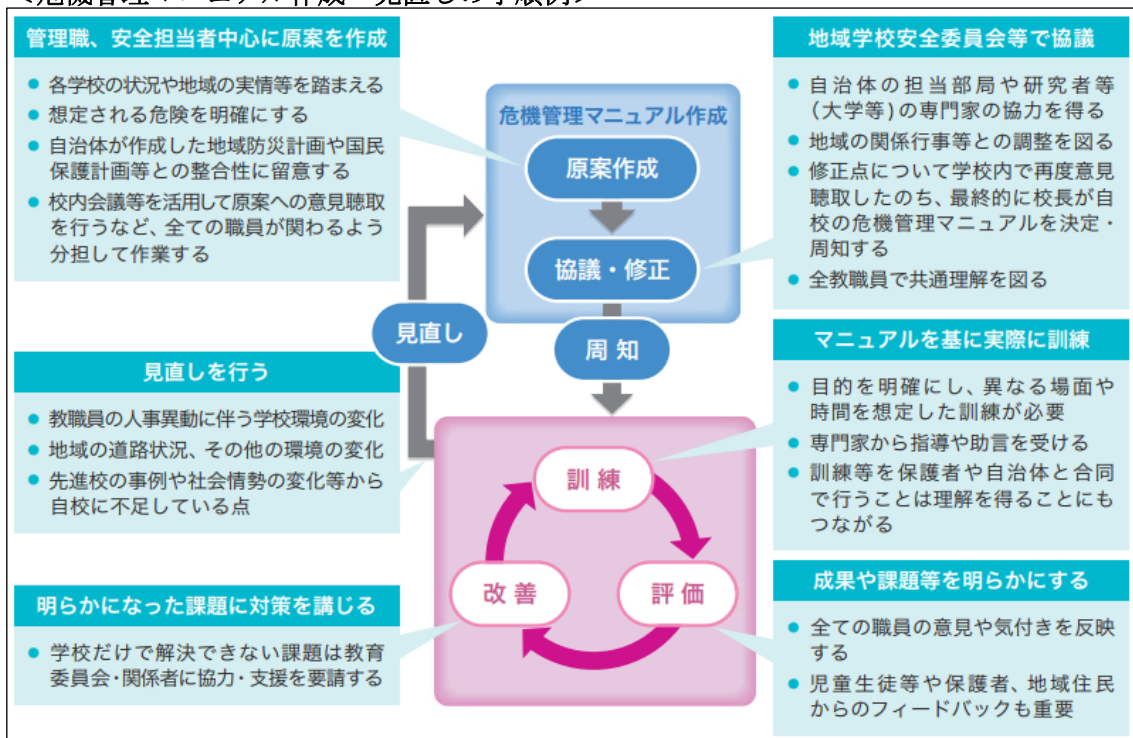


2 危機管理マニュアルについて

「**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、子供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、子供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
- 子供、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、子供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、子供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 等

(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、子供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も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。

【子供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、専門医に診てもらったこともあるので、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 帰宅後の子供の状況を確認する。

※ 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、事態をより深刻なものにしてしまいます。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

事故等に子供が遭遇すると、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子供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、子供と保護者への対応、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

- ・「[第三期長崎県教育振興基本計画](#)」 平成 31 年 3 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 3 年 9 月 9 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
- ・「[特別支援教育の推進について（通知）](#)」 19 文科学初第 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 4 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 4 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2月
(令和5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

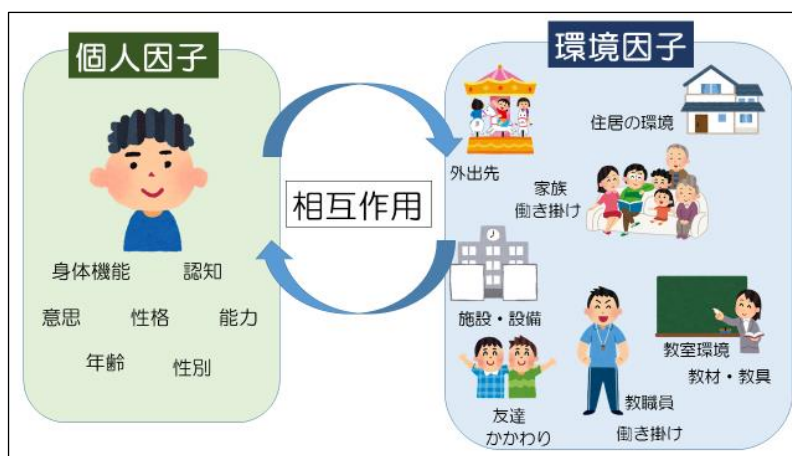
I 個人因子と環境因子の相互作用の視点から

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」等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」等のように、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。

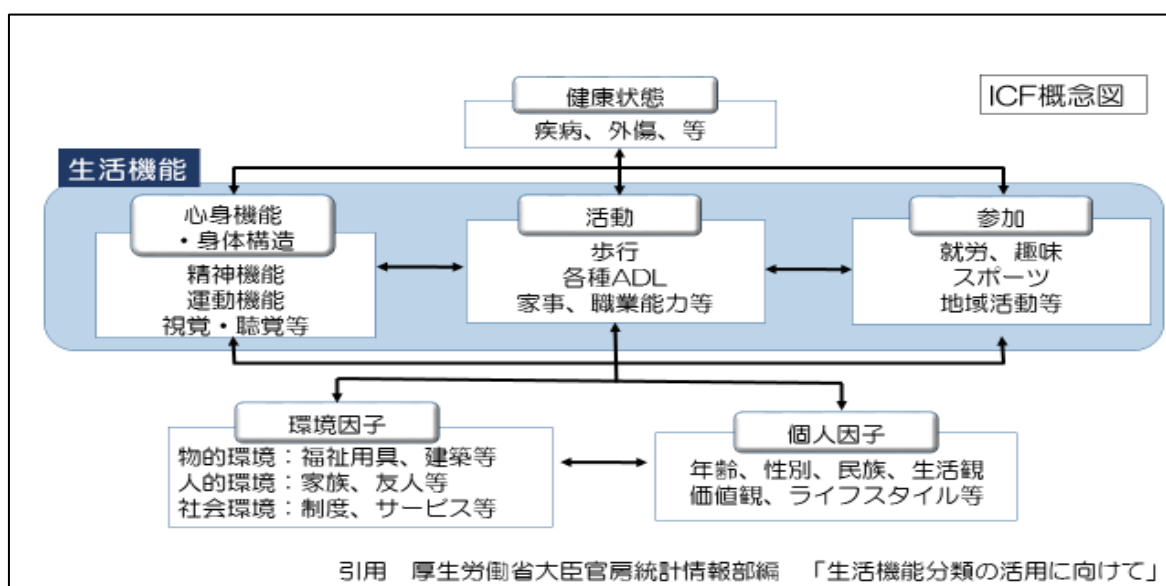
- 子供の行動には、「個人因子」と「環境因子」が相互に影響しています。
- 子供の行動を理解する際には、子供の能力や性格といった「個人因子」だけに目を向けるのではなく、教室環境や教材・教具、教師の働き掛け等の「環境因子」との関連で捉えることが重要です。



II 活動と参加の視点から

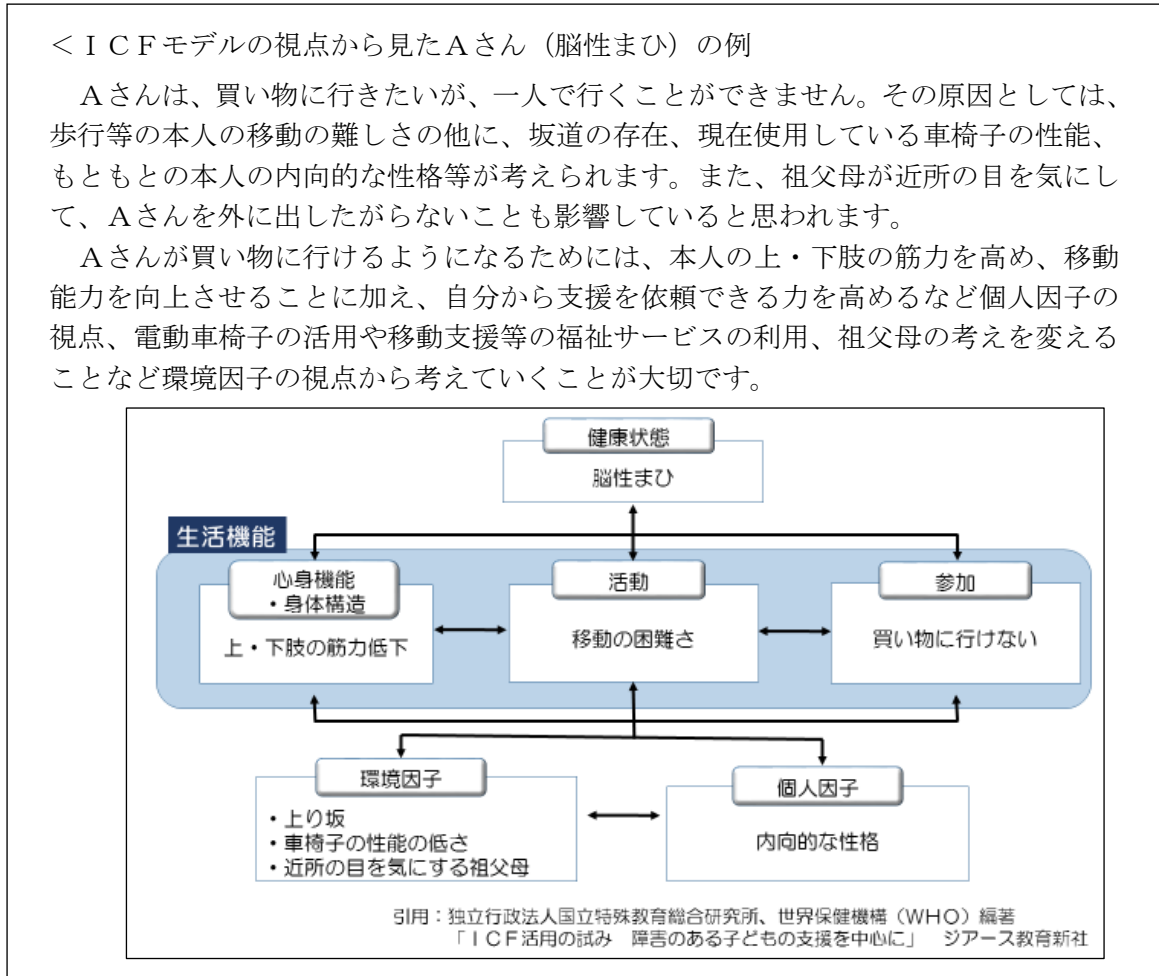
ICF（国際生活機能分類）では、人間の生活機能は「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の三つの要素で構成されており、それらの生活機能に支障がある状態を「障害」と捉えています。

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（食事や排泄、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。

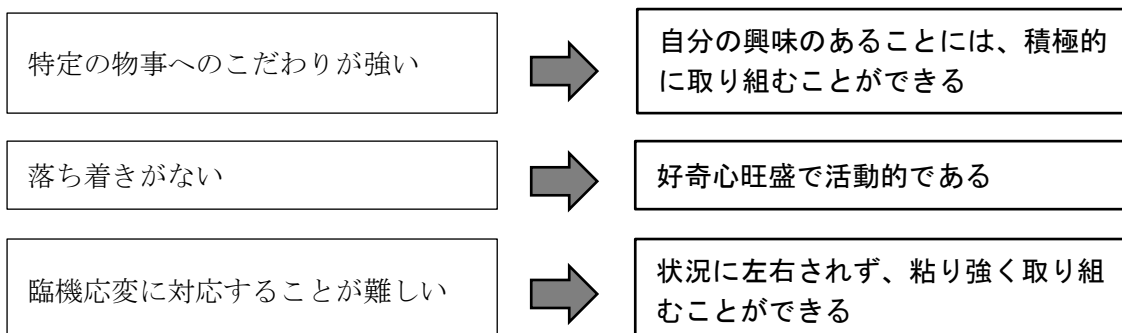


Ⅲ リフレーミングの視点から

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、違う枠組みで捉えることで子供の見方が変わり、子供の長所や得意なことを積極的に生かした指導・支援につながることがあります。

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。

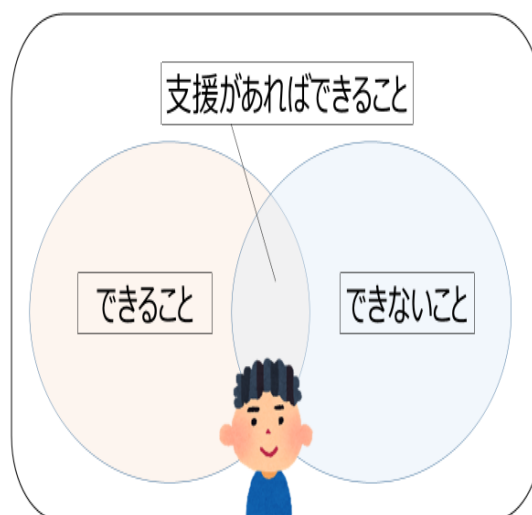
II 実態把握を行う上で大切にしたい視点

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か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、その力をさらに伸ばすことで、「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、さら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。



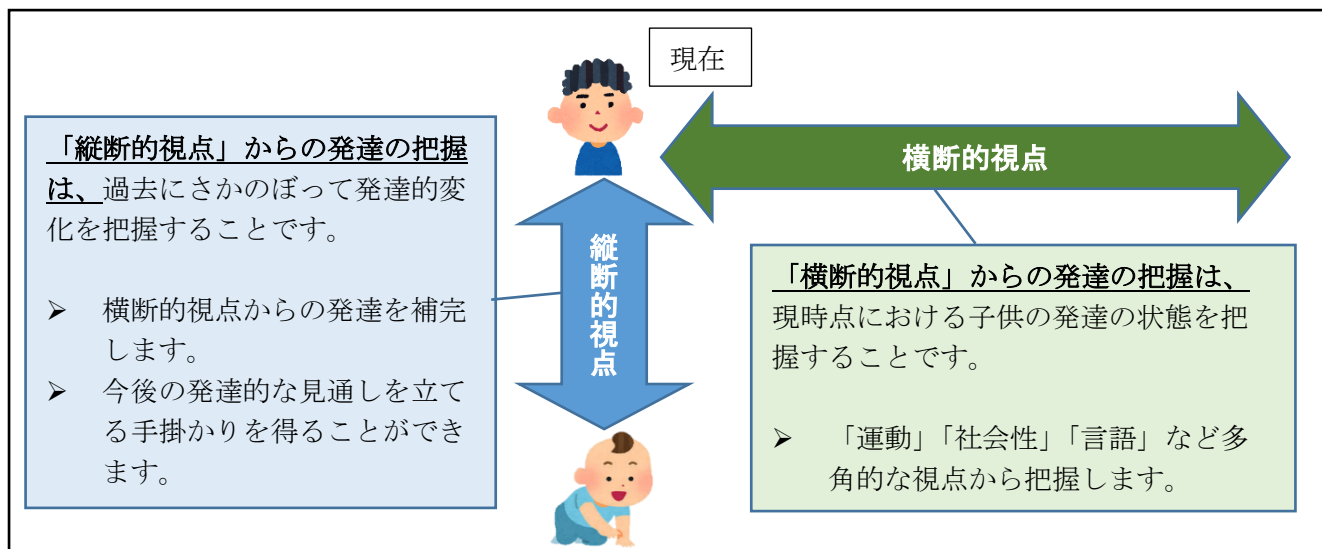
3 子供の全体像の総合的な把握

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-IV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）
視覚に関する検査	・フロスティグ視覚発達検査

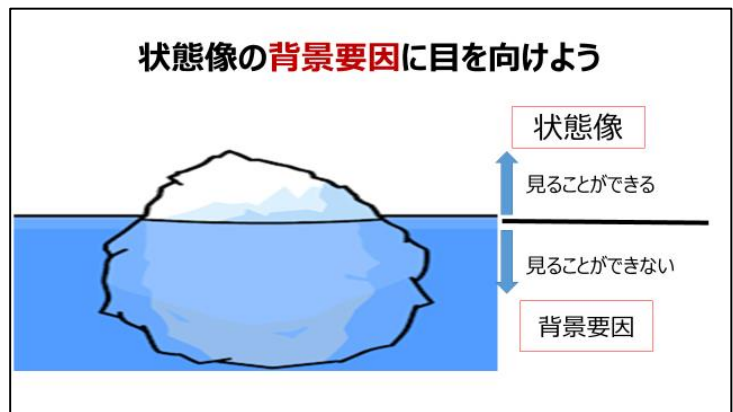
<検査を実施する上で、留意すること>

- 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。あくまでも検査等は、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」ということのみではなく、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

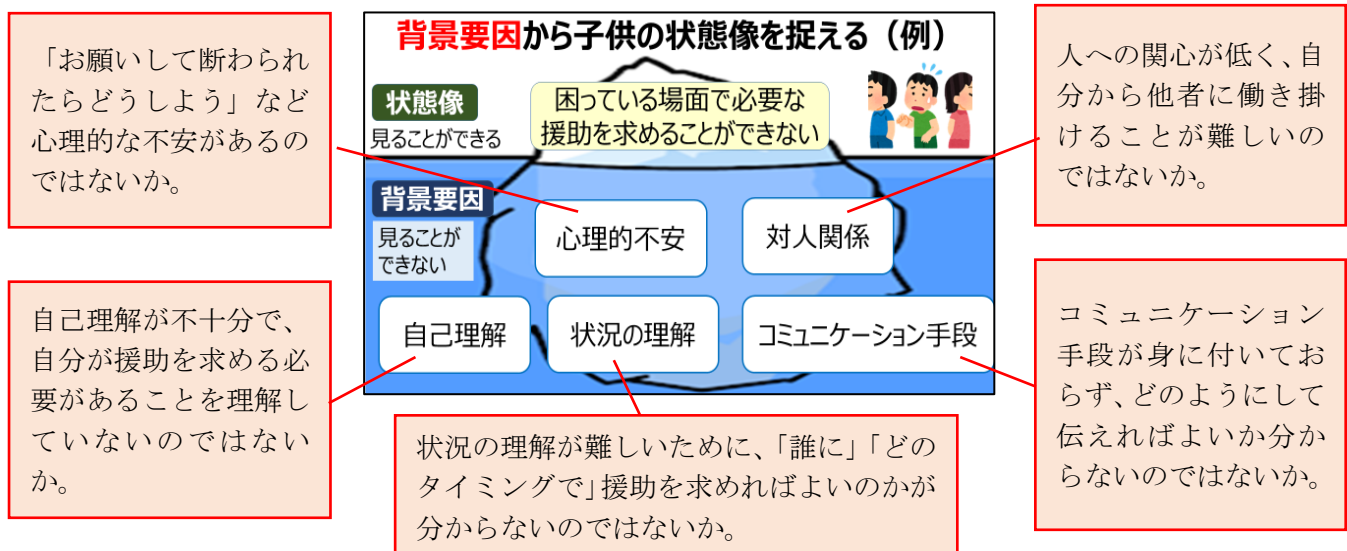
1 状態像の背景要因を考える

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。



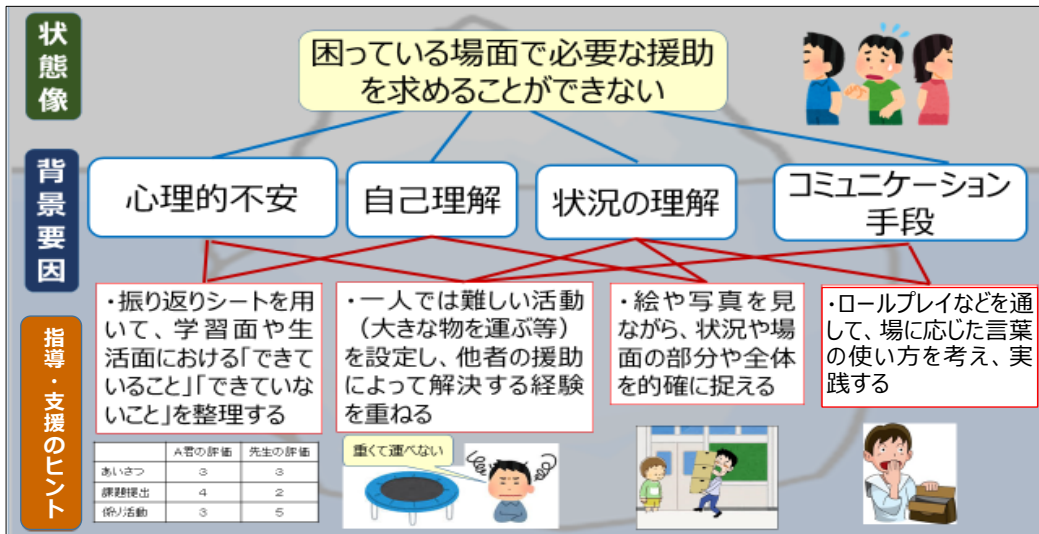
- 実態把握を行いながら、状態像の背景要因を明らかにしていくことが大切です。



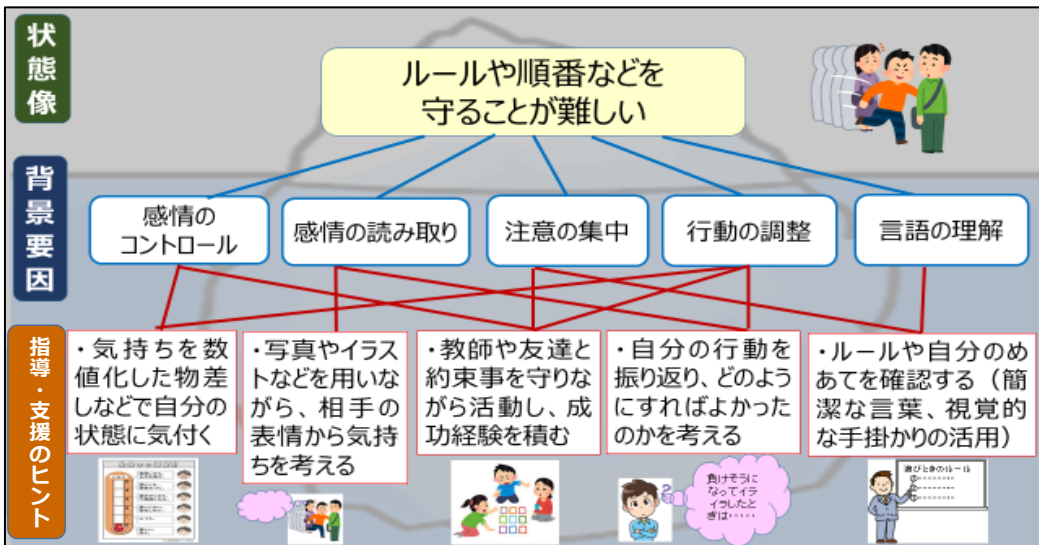
2 背景要因に応じた指導・支援

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。

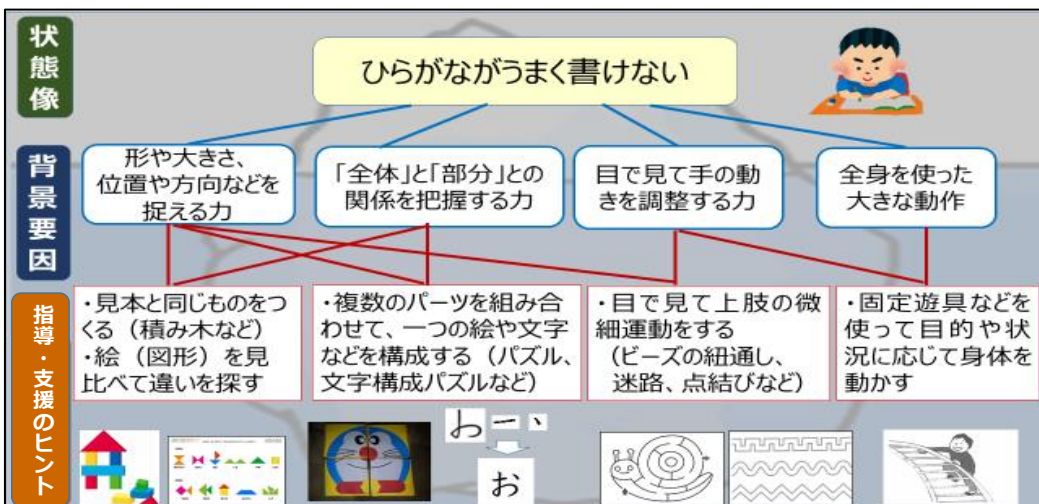
(1) 困っている場面で必要な援助を求められない子供の例



(2) ルールや順番などを守る事が難しい子供の例



(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



平成31年4月
(令和5年3月一部改訂)
長崎県教育委員会

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（幼稚園・小学部・中学部）第3編 第1章 第2章

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

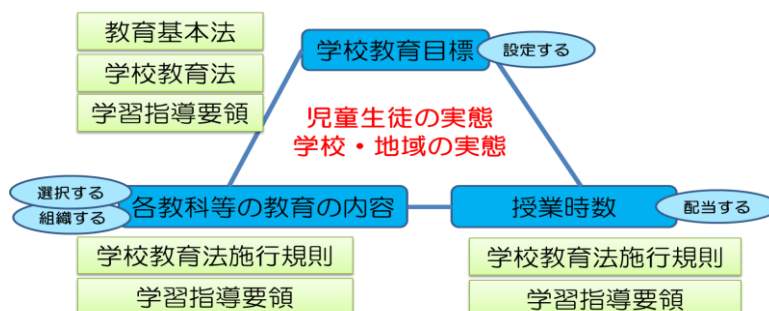
特に示す場合を除き、学習指導要領に示す以下の内容をいずれの学校においても取り扱います。

- 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もち、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、その本質から児童又は生徒の障害の状態、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、全教職員の協力のもと編成します。

(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
 - 児童又は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もとに、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 教育の内容を選択肢、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。

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

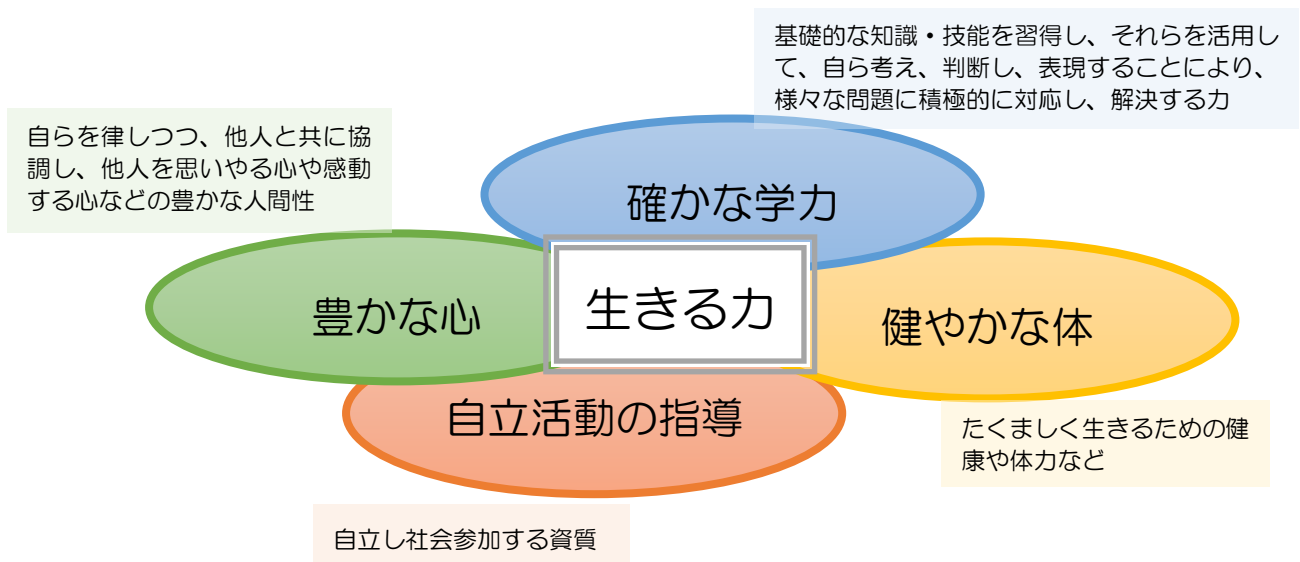
- ① 体育に関する指導…自ら進んで運動に親しむ資質・能力
- ② 健康に関する指導…健康な生活を実践することのできる資質・能力
- ③ 安全に関する指導…安全に関する情報を正しく判断し、安全のための行動に結び付けること
- ④ 心身の健康の保持増進に関する指導…情報等を正しく選択して適切に行動できること

(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、よりよく生きることができるようになる資質
- 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なる資質

※ 心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するも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良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ていくこと。
- 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。

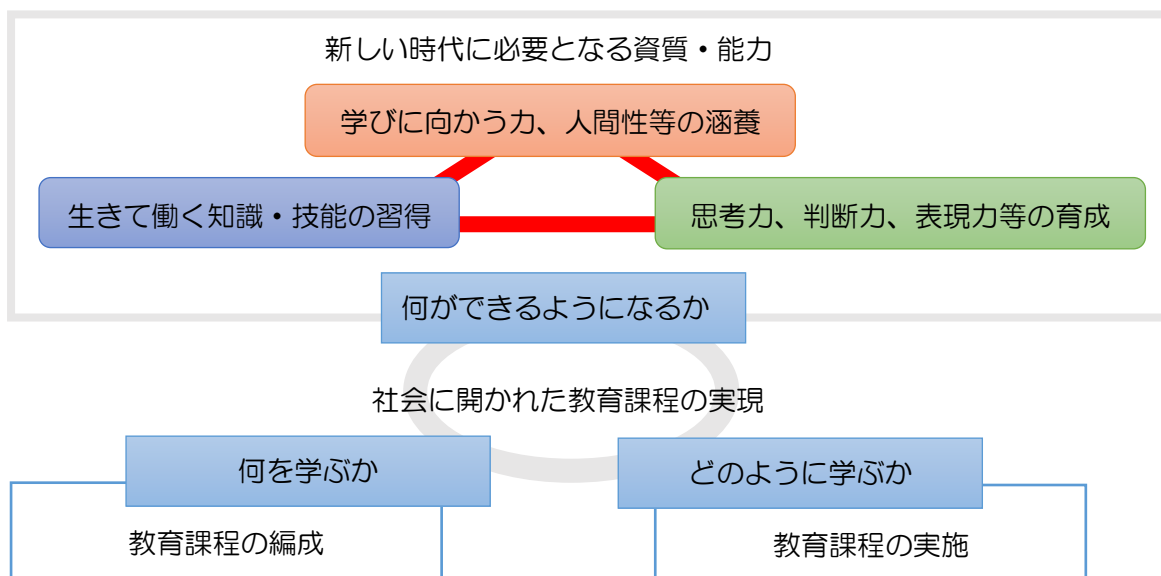
II 育成を目指す資質・能力

【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

「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。それをもとに、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

第一 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（幼稚園・小学部・中学部）第3編 第2章 第2節

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の充実

➤ 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の実現

(2) 現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力

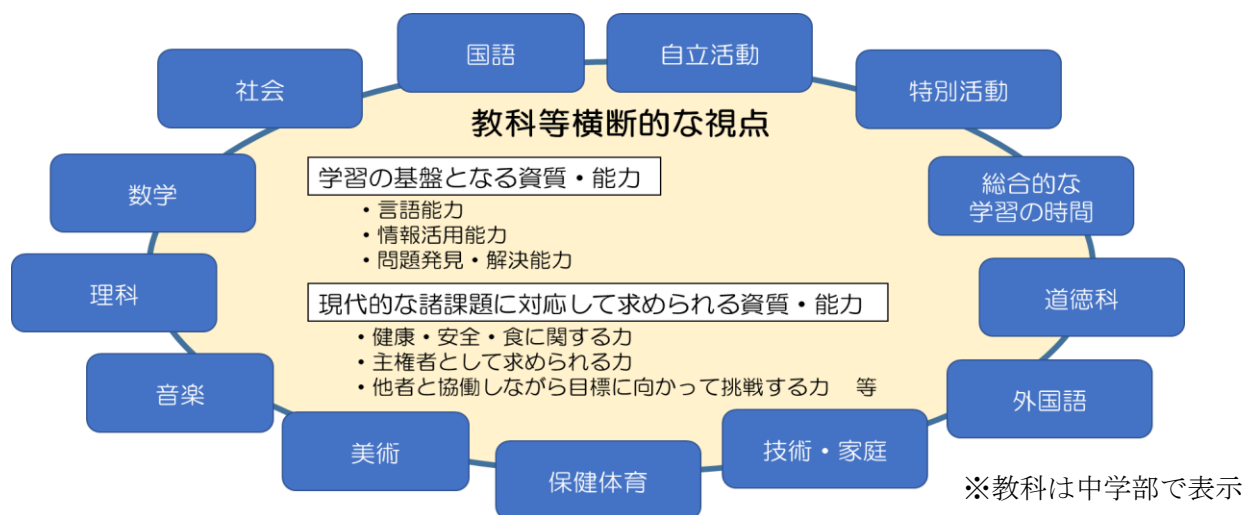
豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて、次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に照らして必要となる以下のような資質・能力を育みます。

➤ 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
- 持続可能な社会を創る力
- 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进行评估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、実施し、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、さら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

学校としてすで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などについて検討する仕組みを工夫することが大切です。

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"> ■ 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。 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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〕	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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。 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「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。 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「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	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「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。 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「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	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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。 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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。 ■ 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	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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。	・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前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、全部を替えることはできない。
○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・外国語活動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。	・知的の各教科の小学部「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、中学校の各教科の一部を取り入れることができる。		・知的の各教科の中学部「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・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。		・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】 ○小学部の外国語活動を、知的障害特別支援学校の外国語活動に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、個々の児童生徒の知的障害の状態等に応じて、小学部第3学年から第6学年までの児童生徒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、知的障害を併せ有する生徒の場合	○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。	・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。	・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>	・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、特別支援学校及び特別支援学級では、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」）などを使っています。



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。また、弱視の児童生徒用の拡大教科書については発行されている小・中学校用の教科書が拡大教科書として作成されています。

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、小学部及び中学部の国語・算数・数学・音楽の教科書があります。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]	
聴覚者障害用	言語指導	言語
知的障害者用	国語	国語
	算数	数学
	音楽	音楽

※ 教科書発行者等が発行する拡大教科書については、[文部科学省のホームページ](#)で原典教科書の書名や文字サイズ等を確認する。

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条第一項（第49条、第62条、第70条第一項及び第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条第一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 特別支援学校の小・中学部において、検定教科書又は著作教科書がない場合
- ② 特別支援学校の小・中学部において、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も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ととともに、採択する他教科の図書との関連性を配慮すること。
- ・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、あまり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。

Ⅱ 教科用特定図書等について

1 教科用特定図書等の普及促進について

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、図形等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。
- 音声教材は効率的な作成方法等を調査研究する団体等が製作しています。「マルチメディアデジタル教科書」等、これらの教材を必要とする児童生徒に音声教材が無償で提供できるような取組を行っています。

2 マルチメディアデジタル教科書について

教科用特定図書等普及促進法に基づき、公益財団法人日本障害者リハビリテーション協会とデジタル教科書製作協力団体が協力し製作した、発達障害等の読むことの困難な児童生徒に提供する音声教材です。通常の教科書と同様のテキスト、画像を使用し、テキストに音声をシンクロ（同調）させて読むことができます。

- マルチメディアデジタル教科書は、パソコンやタブレットパソコンに専用アプリケーションをインストールすることで、次のようなことができます。

- ◆ ハイライトされたテキストと、音声、画像が同時に表示され、読んでいる箇所を確認できる
- ◆ 目次や見出しによって、読みたいページに簡単に移動できる
- ◆ 再生アプリにより個々のニーズに応じた読み方ができる
 - ・ハイライトの速度を調整
 - ・フォント、文字の大きさの変換
 - ・縦書き横書き表示の変換、ルビの表示
 - ・背景色、文字色の変換

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 5 年度使用教科用図書採択基準について](#)」 長崎県教育委員会
- ・「特別支援教育振興のための施策」 文部科学省ホームページ
URL http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/013/026.htm

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5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

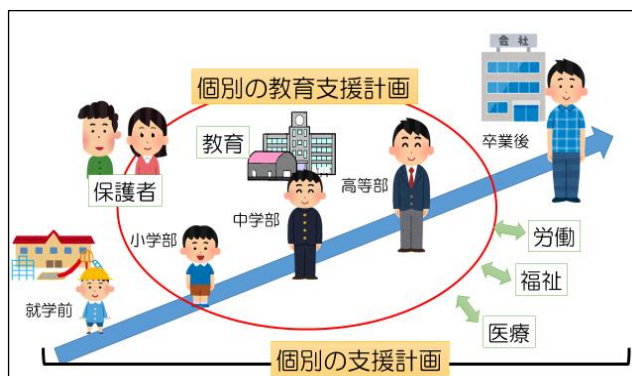
1 個別の教育支援計画とは

「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、長期的な視点で障害のある子供への教育的支援を行うために作成するものです。

- 障害のある子供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。

- 障害のある子供に対しては、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。
- 支援の目標や内容については、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、関係機関の利用などを確認する。
卒業時	・在学中の支援の目的や内容を進路先に伝える。

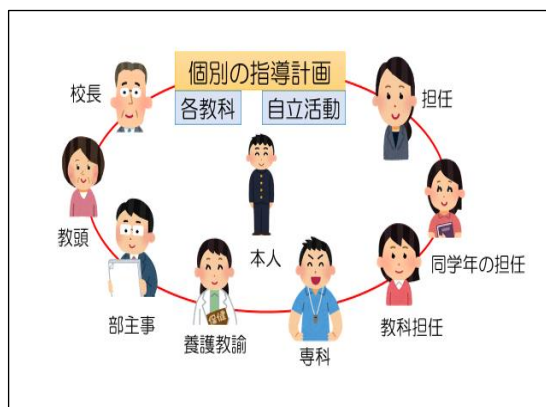
II 個別の指導計画について

【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、子供一人一人の実態に応じて、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。
- 各学校において、個別の指導計画に盛り込むべき事項を整理し、様式を定めます。
- 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

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">◆ 行動観察<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 日常場面における観察<input type="checkbox"/> 設定した場面における観察<input type="checkbox"/> 興味・関心◆ 環境<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 物理的環境の影響<input type="checkbox"/> 人的環境の影響◆ 医学的な情報<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 診断名<input type="checkbox"/> 病気の有無<input type="checkbox"/> 服薬の有無<input type="checkbox"/> 活動の制限 | <ul style="list-style-type: none">◆ 発達検査<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 現在の発達段階<input type="checkbox"/> 現在の発達の特徴◆ 学習の履歴<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> これまでの発達の経過<input type="checkbox"/> 既習事項<ul style="list-style-type: none">・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）<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 何年生（何段階）相当<input type="checkbox"/> 学習上の困難◆ 将来への願い<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 本人の願い<input type="checkbox"/> 保護者や家族の願い |
|---|---|

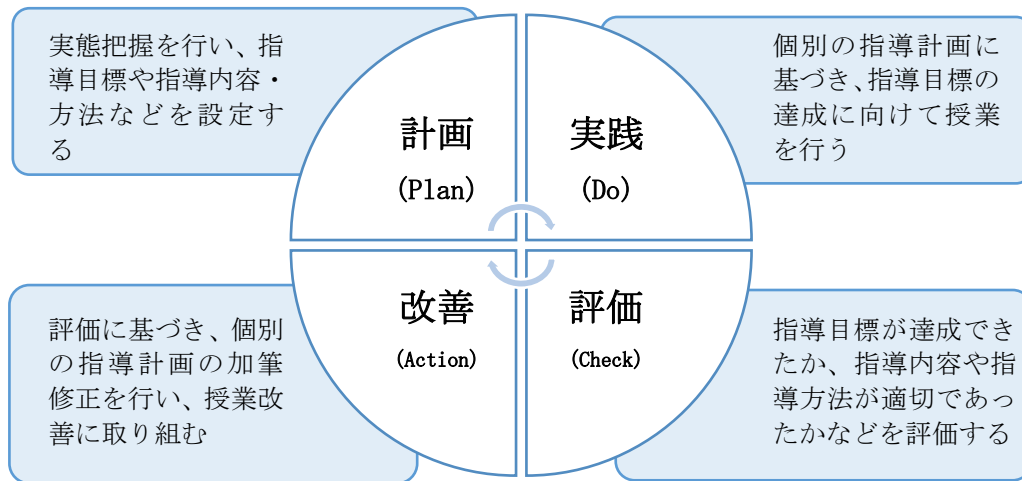
(2) 目標設定のポイント

- 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
- 達成の状況が評価しやすい具体的な表現にすること
- 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、子供の実態を把握した上で作成されたものですが、子供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、授業はチーム・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

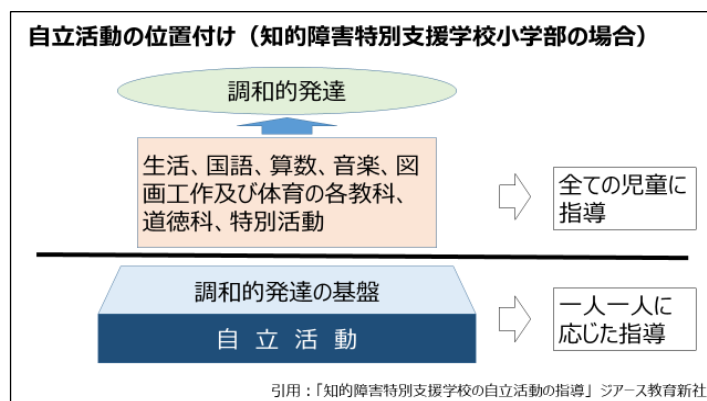
【詳細】特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）

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。

- 障害のある子供は、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・中学校等の子供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、各教科等の指導を積み上げていくために、発達の土台を作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。

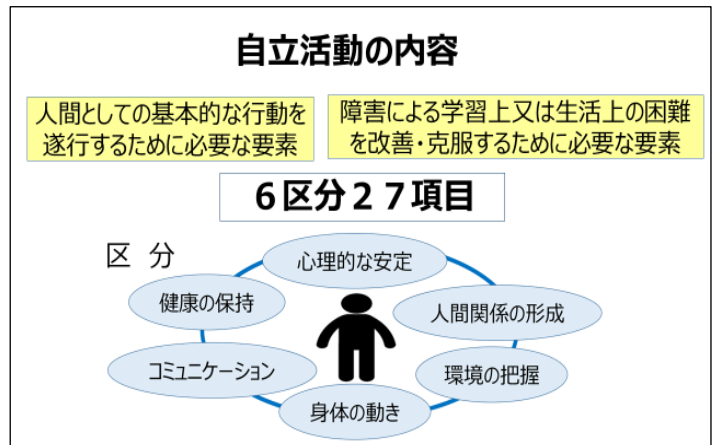
- 「自立」とは
 - 子供がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること。
- 「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する」とは
 - 子供の実態に応じ、日常生活や学習場面等の諸活動において、その障害によって生ずるつまずきや困難を軽減しようとしたり、また、障害があることを受容したり、つまずきや困難の解消のために努めたりすること。
- 「調和的発達の基盤を培う」とは
 - 一人一人の子供の発達の遅れや不均衡を改善したり、発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって遅れている側面の発達を促すようにしたりして、全人的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。個々の子供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、障害のある子供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、個々の子供の実態に応じて、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）

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。

※ 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

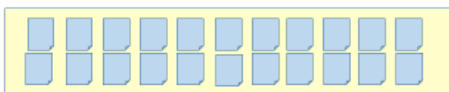
長崎県教育センターでは、学習指導要領を基に、自立活動の個別の指導計画を作成する過程において大切にしたい手順を、分かりやすく示すために「自立活動の個別の指導計画を作成するための情報整理シート」（以下、「情報整理シート」）を作成し、活用しています。この手順は、全ての障害種で共通のものであります。

【個別の指導計画の作成手順】

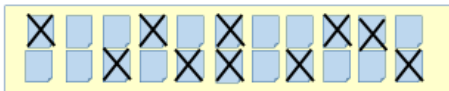
- (1) 実態把握（自立活動の区分に即して整理）
- (2) 課題の抽出
- (3) 課題同士の関連の整理と中心的な課題の明確化
- (4) 指導仮説の検討
- (5) 指導目標の設定
- (6) 必要な項目の選定と具体的な指導内容の設定

【個別の指導計画の作成手順】

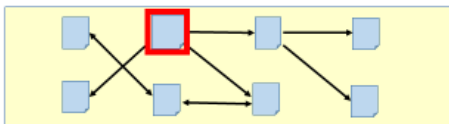
(1) 実態把握（自立活動の区分に即して整理）



(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◎をつけます。

【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			
1 実態把握						
できないこと・難しいこと	<ul style="list-style-type: none"> ●必要に応じて水分補給をすることができない。 ●体力がなく疲れやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ●自分なりのやり方と違うと不安が高まり、頑なになる。 ●作業の途中で中断させられることを嫌がる。 ●急な予定の変更があると混乱し、不安な表情になる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●他者の注意や助言を受け入れることができない。 ●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。 ●特定の教師や友達ばかりに話し掛ける傾向がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ●形を整えて文字を書くことが難しい。 ●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。 ●言葉での指示や説明が長くなると理解できない。 	<ul style="list-style-type: none"> ●長時間の作業になると姿勢が崩れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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。 ●納得できないと、「うるさい」「黙れ」などと言う。
支援があればできること	<ul style="list-style-type: none"> ◎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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎手先が器用でブローチなどを作るのが好きである。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎元気な声で誰にでも挨拶をすることができます。 ◎日常生活における端的な言葉の指示は理解できている。

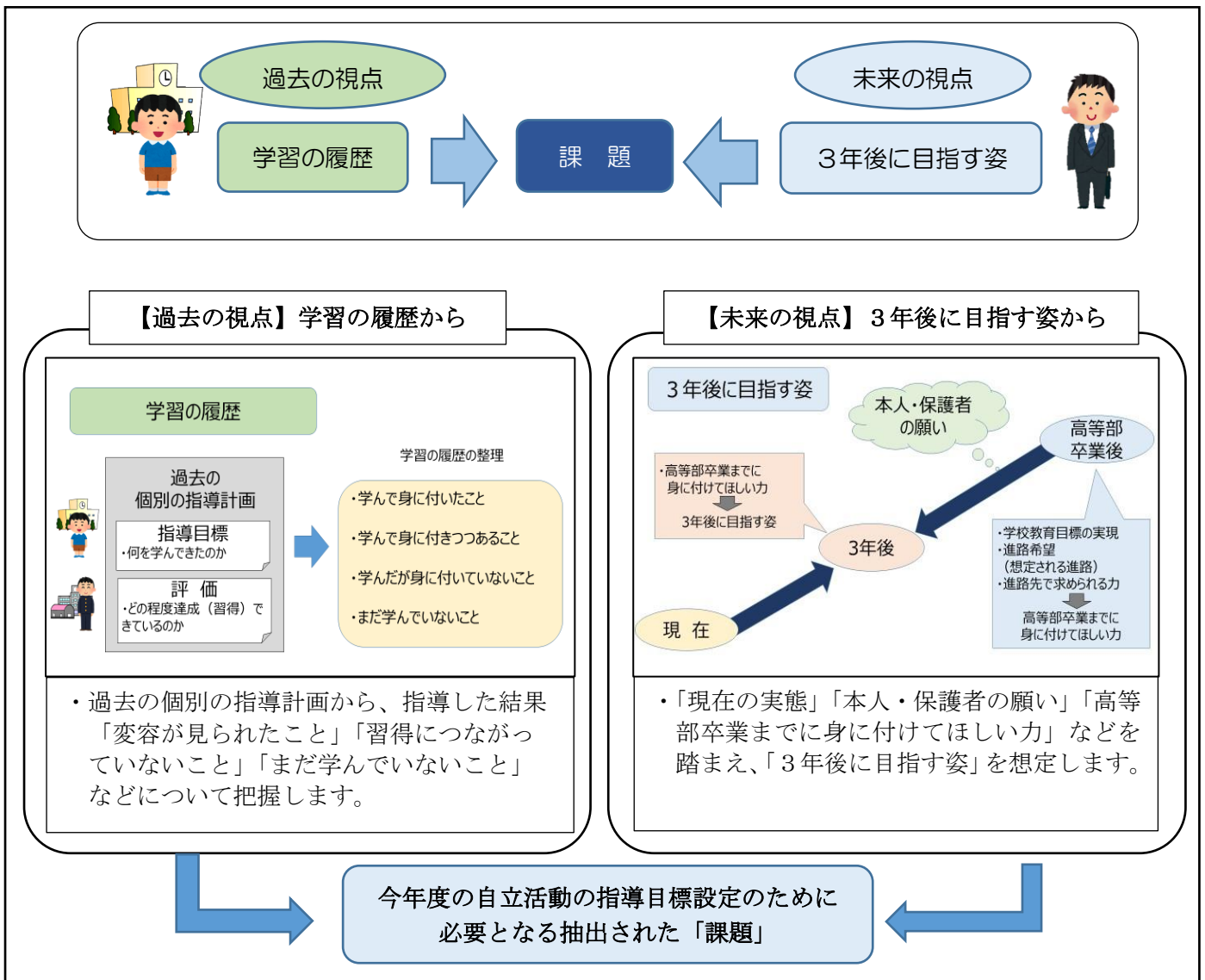
(2) 課題の抽出

(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
難しいこと・ できないこと						
支援があっても難しいこと						

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

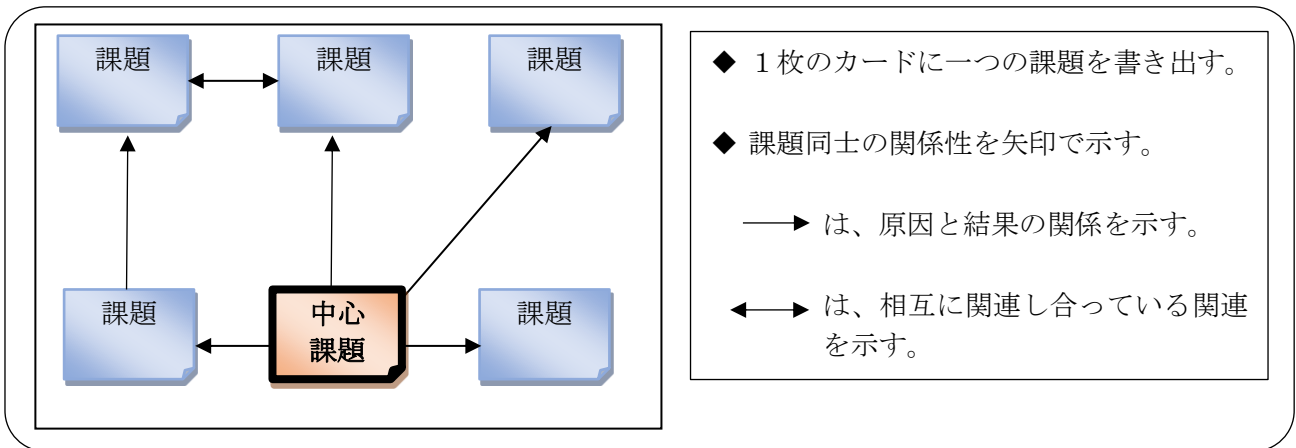
	健康の保持	心理的	環境の			
難し じやない じやない ・ ・	●必要に応じて水分補給をすることができない。 ●体力がなく疲れやすい。	●自分 やり方 と不安 なり、頑 なる。 ●作業の途中で中断させられることを嫌がる。 ●急な予定の変更があると混乱し、不安な表情になる。	●形を整えて文字を書くことが難しい。 ●一部の情報から場面や状況を判断して行動することがある。 ●言葉での指示や説明が長くなると理解できない。	●長時間の作業になると姿勢が崩れる。 ●状況に応じて、必要な報告や連絡を自らすることが難しい。 ●納得できない、「うるさい」「黙れ」など	●数年間指導して、 習得に至らなかった ため、周囲の配慮 で対応すること	
支援が あれば じやない じやない ・ ・	◎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。	○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。	○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。	○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。	◎手先が器用でブローチなどを作るのが好きである。 ◎元気な声で誰にでも挨拶をすることができます。 ◎日常生活における端的な言葉の指示は理解できている。	自立活動の指導で 取り上げず、教科 等で指導すること

【強みとして生かす】

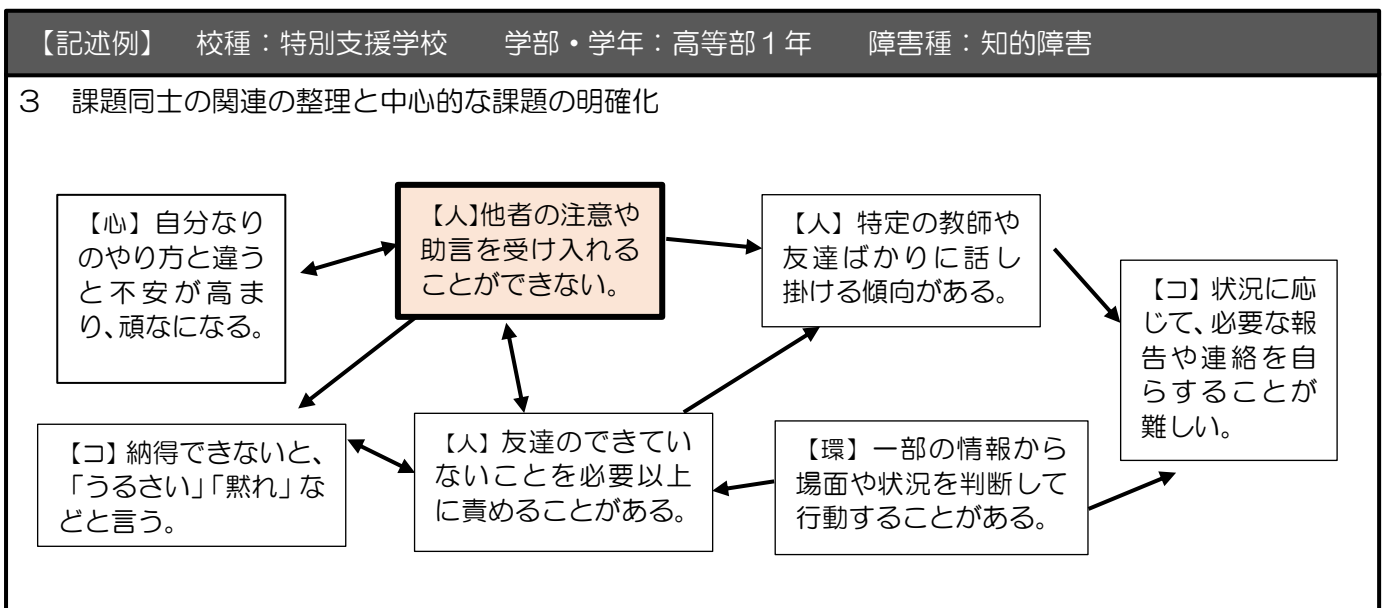
- ・見通しがもてると活動できる
- ・パターン化すると定着しやすい
- ・視覚的な情報を理解することが得意である

(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られるのかを、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、頑なになる」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。 ・「～へ行きたい」「～をしたい」など2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。
- 子供の実態によっては、選定されない区分がある場合もあります。

＜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するものです。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。

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

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		(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"> 自立活動の時間 日常生活の指導(帰りの会) 	<ul style="list-style-type: none"> 自立活動の時間 	<ul style="list-style-type: none"> 自立活動の時間 	<ul style="list-style-type: none"> 作業学習

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」	P 17
【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」	P 19
【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」	P 21
【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」	P 23
【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」	P 25
【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」	P 27

【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	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	<ul style="list-style-type: none"> ●初めてのことや慣れないことには、不安になる。 ●気持ちの切り替えが難しく、悩むいろいろな人に相談する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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、言葉を字義通りに受け取る。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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。	◎「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、資料を見ることが出来る。	◎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

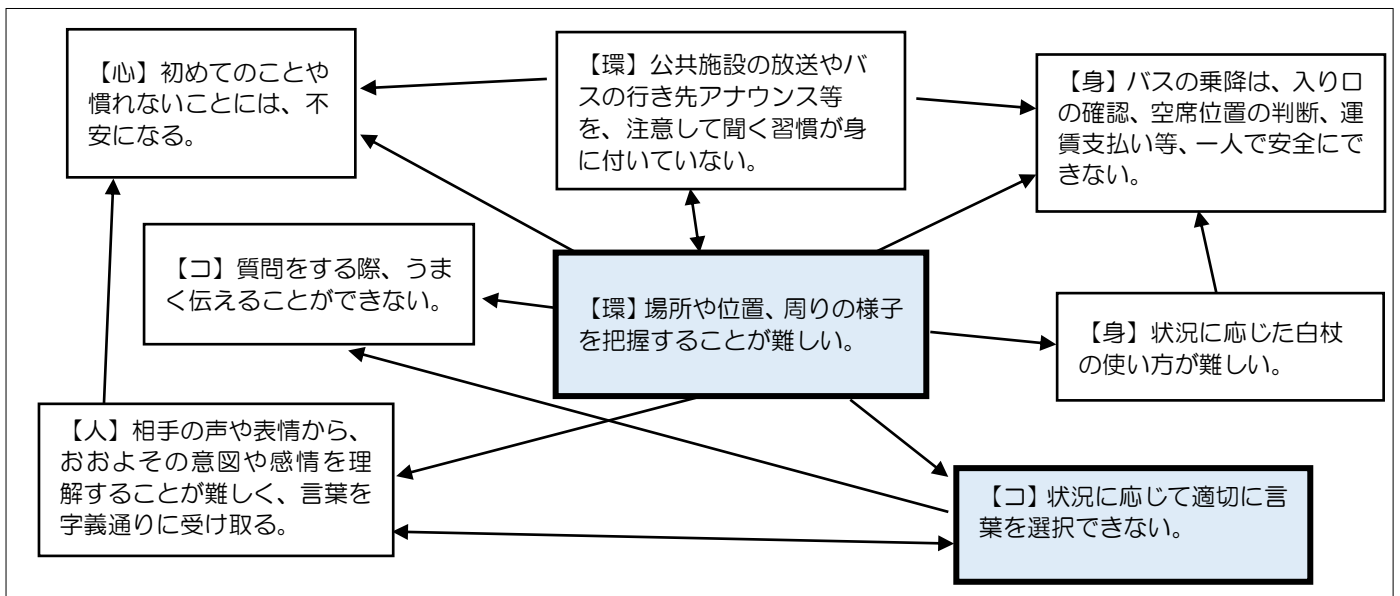
2 課題の抽出 ※抽出された課題は、四角で囲んだりアンダーラインを引いたりする。

<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、目的の場所へ移動するとともに、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、特定の場所にいる人に尋ねて状況を把握することができる。</p>
---------------	---



①	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事	(2) 他者の意図や感情の理解に関する事 (3) 自己の理解と行動の調整に関する事	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動に関する事	(4) 身体の移動能力に関する事 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事	(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事

※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て状況を把握する。
項目	環（4）、身（4）	環（3）、身（5）	心（2）、人（3）、	心（2）、人（2）、環（4）コ（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

【事例2】 聴覚障害特別支援学校 中学部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
できないこと・難しいこと	<ul style="list-style-type: none"> ●補聴器や自分の耳を清潔に保つことができていない。 ●学習習慣が身に付きつつあるが、ゲームが好きで、母親の言うことを聞かずに使い続けることがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ●勝敗へのこだわりが強く、負けることが分かっていることには、積極的に取り組まない。 	<ul style="list-style-type: none"> ●できることや苦手なことなどの自己理解ができていない。 ●注意を受ける人によって態度を変え、素直に聞き入れられないことがある。 ●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出すことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ●話し言葉だけでは情報を全て聞き取ることが難しい。 ●聞き漏らしや聞き間違いがある。 ●物事の文脈や因果関係から状況を把握したり、相手の思いを読み取ったりすることが難しい。 		<ul style="list-style-type: none"> ●や行、た行、ふ音などの発音が不明瞭である。 ●会話の内容や情報を自分の知っている言葉や分かる言葉で解釈してしまう。 ●正確に覚えていない言葉や、知っているも意味を説明できない言葉がある。 ●相手の立場や状況に応じて適切な言葉で話すことが難しい。 ●年齢相応の語彙や文法・敬語等の使い方を理解できていない。
支援があればできること	<ul style="list-style-type: none"> ○就寝や起床の時間は規則的で体調は優良である。 ◎部活動や地域のスポーツクラブに所属しており、体力がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ○初めての場所や場面では自分から話し掛けることは少ないが、尋ねられたことに対しては答えようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○級友が苦手と分かっていることは代わってしたり、先輩を手本に行動したりする。 ○興味のある話題は慣れない人でもやり取りできる。 ◎学校や部活動のルールを守ろうとし、他の人にも守るように促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ○文字や写真、図などを用いて説明すると内容を理解しやすい。 ○口話に手話を添えて話をし、分からない手話表現があれば教師に尋ねる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎初めて体験することでも、道具を器用に使うことができる。 ◎粗大運動は得意である。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎口話や手話、指文字を使って、自分が活動した内容や簡単な感想を伝えることができる。

●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

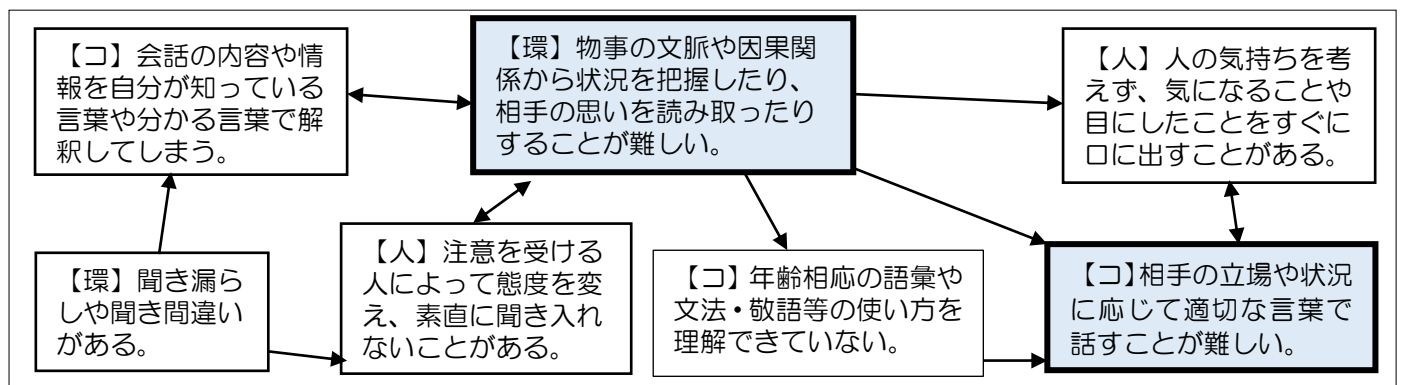
2 課題の抽出 ※抽出された課題は、四角で囲んだりアンダーラインを引いたりする。

＜目標設定につながる「課題」としては捉えない視点の例＞

- 「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

- 「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

期	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) 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	新聞や日常生活の中で使う語彙や、助詞と語形の変化によって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・ しづかならぬこと	<ul style="list-style-type: none"> ●一人でトイレに行き、排せつすることが難しい。 ●場所や場面が変わると排せつしないことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ●過剰に興奮すると、なかなか自分では落ち着かない。 ●自分の思いどおりにならないと、かんしゃくを起こす。 ●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。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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。 	<ul style="list-style-type: none"> ●スケジュール（日程、時間割など）が理解できない。 ●簡単な動作模倣ができない。 ●大小を弁別することが難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ●スプーンを使って食べるが、食べこぼしが多い。 ●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。 ●はさみで連続して切ることが難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ●「だめ」などの禁止の言葉を理解することが難しい。 ●一つ一つの単音の発音が不明瞭である。
支援があればできること・ しづかならぬこと	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎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。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎鉄棒で10秒間ほどぶら下がることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎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。 ◎「ご飯食べたい」など、二語文で表現することができる。

●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

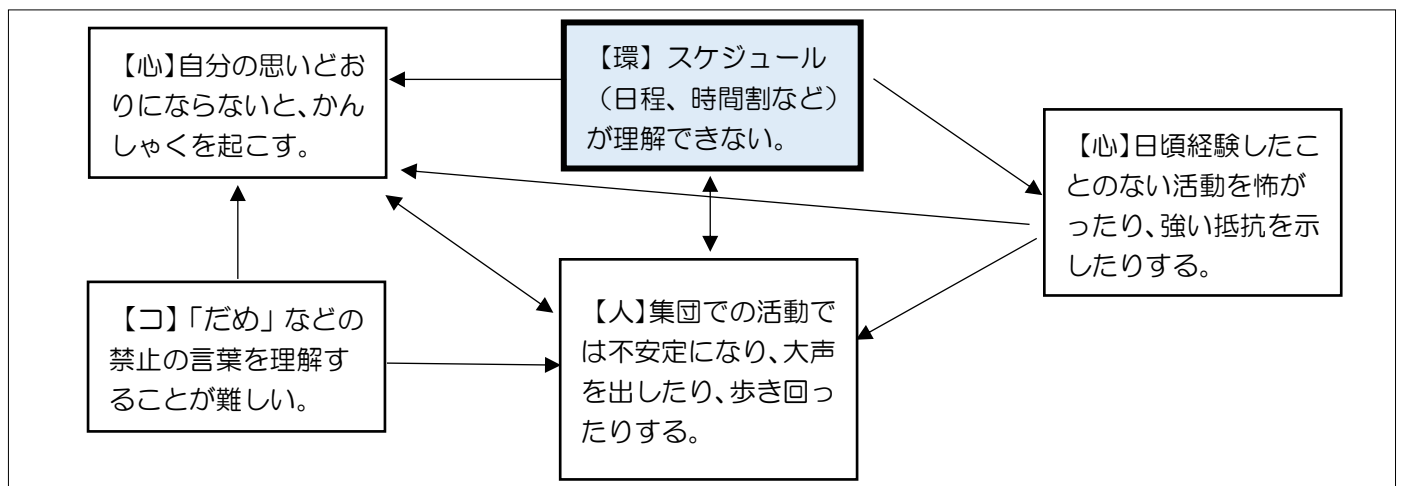
2 課題の抽出 ※抽出された課題は、四角で囲んだりアンダーラインを引いたりする。

<目標設定につながる「課題」としては捉えない視点の例>

- 「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

- 「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"> 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。 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。
---------------	---



※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こと (2) 状況の理解と変化への対応に関すること	(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

※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)、コ(2)	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

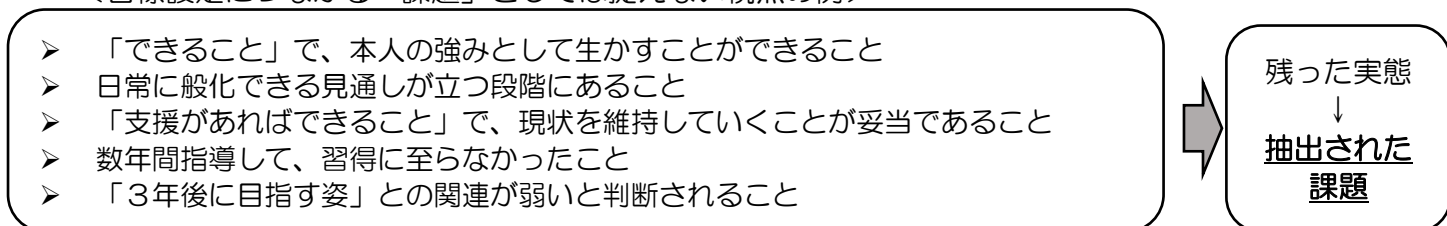
【事例4】 知的障害特別支援学校 中学部3年

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

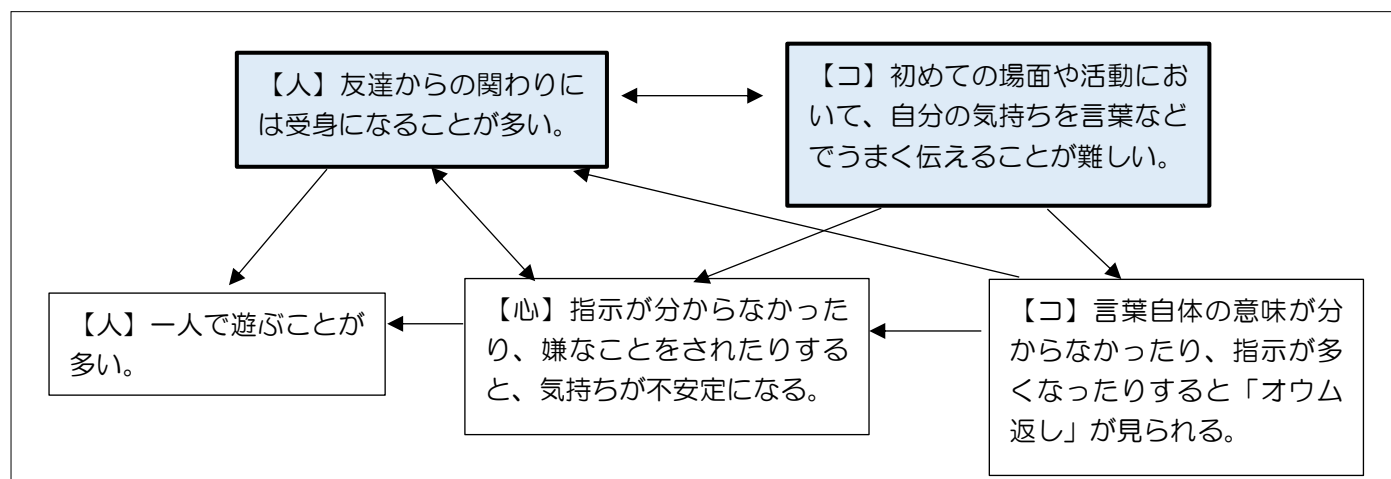
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
難しいこと・できないこと	<ul style="list-style-type: none"> ●やや肥満傾向にあるため、体重の増加に注意が必要である。 ●早く食べる傾向があり、よくかまずに飲み込む。 	<ul style="list-style-type: none"> ●指示が分からなかったり、嫌なことをされたりすると気持ちが不安定になる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●友達や教師との距離が近くなりがちである。 ●一人で遊ぶことが多い。 ●友達からの関わりには、受身になることが多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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。 ●注目したり、注意を持続させたりすることが難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ●制服のホックやベルトなど細かい手先の動きは難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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。 ●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。
支援があればできること	<ul style="list-style-type: none"> ◎着替え、排せつ、食事などは、ほぼ自立している。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 ○いくつかの平仮名を読むことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎一定時間、机上での学習や作業ができる。 ○体操やダンスなど簡単な動きを模倣することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。

●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対して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。4年後に高等部卒業であるが、進路先や将来の生活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」など二語文程度の言葉で、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) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること		(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なかで、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なかで、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) 環(2) コ(2)(4)	人(1) 環(2) コ(2)(4)
指導場面	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自立活動の時間 ・ 体育 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自立活動の時間 ・ 生活単元学習 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自立活動の時間 ・ 休み時間 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日常生活の指導

【事例5】 病弱特別支援学校 中学部1年

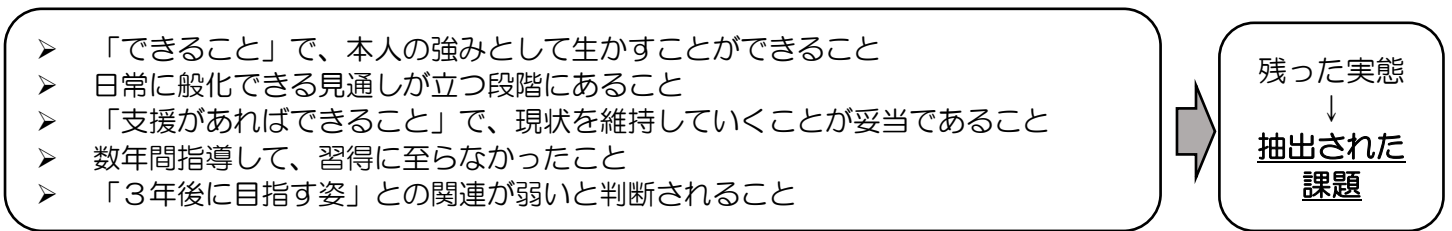
1 実態把握 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活で見られる長所やよさ、課題等について情報収集し、自立活動の区分に即して整理する。

	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	<ul style="list-style-type: none"> ●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。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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、紐結び等が苦手である。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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かかる。
できること・ 支援があればできること	<ul style="list-style-type: none"> ◎欠席がなく、生活リズムが整っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○気持ちの振り返りの記録をすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○枠や線を手掛かりに、文字を丁寧に書こうと努める。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。

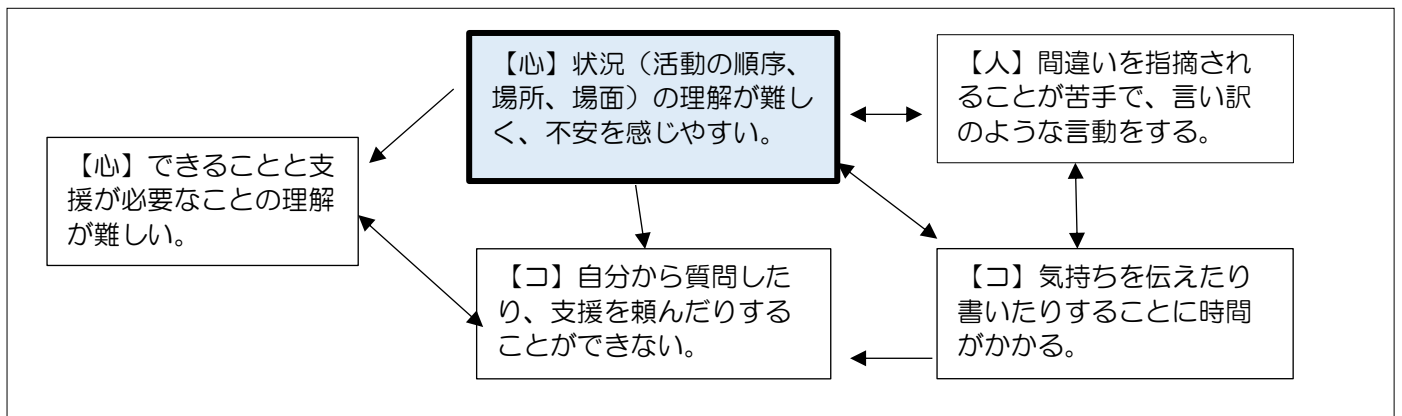
●できないこと・難しいこと ◎できること ○支援があればできること

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かかる」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こと (2) 状況の理解と変化への対応に関すること	(3) 自己の理解と行動の調整に関すること	(4) 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		(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	担任等の働き掛けや心と体のチェック表をもとに、自分の行動のよかったところ、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、助言を聞いたり、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"> ・ 自立活動の時間 ・ 特別活動 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自立活動の時間 ・ 特別活動 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各教科 ・ 総合 ・ 特別活動 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自立活動の時間 ・ 特別活動 ・ 保健体育

【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、 確実にではない。 ●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 確実にではない。	●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、 確実にではない。 ●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つことが難しい。 ●スイッチや玩具に触れようとする、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、柔らかいもの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、 確実にではない。	●人に向かって声を出すことはまだ 確実にではない。 ●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、 確実にではない。
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、機嫌のよ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。 ○肘立て伏臥位で肘を支える援助をされると、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ことが見られる。 ◎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ことが見られる。

●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

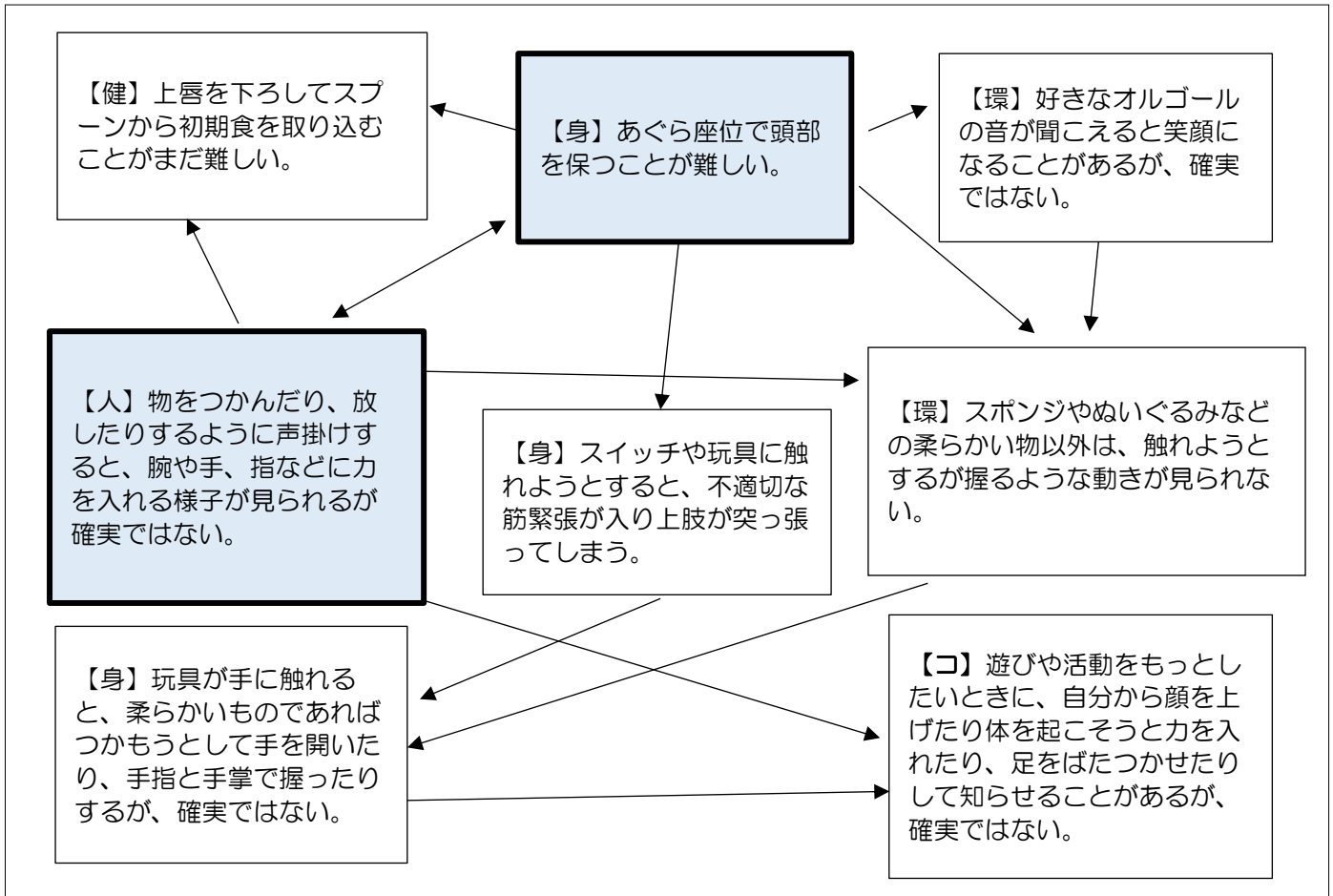
2 課題の抽出 ※抽出された課題は、四角で囲んだりアンダーラインを引いたりする。

<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

○「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、指などに力が入る様子が見られるが確実ではない」「あぐら座位で頭部を保つことが難しい」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、上肢を使って様々な具体物の操作をすることができるようになり、本児の身の回りへの興味関心が広がり、感じたことを表情だけでなく声や動きなどで表すことにつながっていくのではないかと考えた。また、自分から物へ触れようとしたり、スイッチを押して好きな玩具で遊ぼうとしたりするなど周りに働き掛ける力を高めることにつながるのではないかと考えた。

○指導の方向性としては、教師の促しに応じてあぐら座位で頭部と体幹を保持する力を高めるとともに、本児に触れたり声掛けを多くしたりして教師からの関わりに気付かせ、他者からの働き掛けに応じる力を高めていきたい。

5 指導目標の設定

指導目標 (年間目標)	①教師の言葉掛けに応じて、腰、肩、背への援助を受けたあぐら座位で、頭部を持ち上げ5秒間保持したりすることができる。 ②いろいろな形や感触の教材に気付いて、自分で頭部を少し動かしたり自分から触れようとして手を動か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)	①腰、肩、背への援助を受けてあぐら座位をとり、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。 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事ができる。
---------------	---



<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関すること	(1) 保有する感覚の活用に関する事	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事

※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	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関すること	(1) 保有する感覚の活用に関する事	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事

※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	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。	遊具を使い教師の援助に応じて頭部や体幹に力を入れる。
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
- ・「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 平成 28 年 ジアース教育新社