

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育ワーキンググループ（第9回）の配付資料を掲載しました

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/105/siryo/mext_00015.html

記事ページ本文

現在位置

トップ

>

政策・審議会

>

審議会情報

>

中央教育審議会

>

初等中等教育分科会

>

教育課程部会 特別支援教育ワーキンググループ

> 教育課程部会 特別支援教育ワーキンググループ（第9回）配付資料

教育課程部会 特別支援教育ワーキンググループ（第9回）配付資料

1. 日時

令和8年5月28日（木曜日）15時00分～17時00分

2. 場所

WEB会議

3. 議題

特別支援教育の教育課程の充実にに向けた方策について

その他

4. 配付資料

【議事次第】第9回特別支援教育ワーキンググループ (PDF:80KB)

【進行資料】特別支援教育ワーキンググループ（第9回）の流れ（予定）(PDF:164KB)

【資料1】第9回特別支援教育ワーキンググループの検討事項 (PDF:2.1MB)

【参考資料1】特別支援教育ワーキンググループ（第1回～第8回）における主な御意見 (PDF:552KB)

【参考資料2】特別支援教育ワーキンググループ参考資料集 (PDF:8.9MB)

【参考資料3】教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ2次まとめ（案）(PDF:1.9MB)

【参考資料4】検討資料（8）学習評価の在り方について（令和8年3月30日総則・評価特別部会資料）(PDF:3.2MB)

【参考資料5】「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究」概要（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 障害種別特定研究（R3～R4））(PDF:490KB)

PDF形式のファイルを御覧いただく場合には、Adobe Acrobat Readerが必要な場合があります。

Adobe Acrobat Readerは開発元のWebページにて、無償でダウンロード可能です。

ページの先頭に戻る

文部科学省ホームページトップへ

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
特別支援教育ワーキンググループ（第9回）議事次第

1. 日時 令和8年5月28日（木）15:00～17:00

2. 方式 ウェブ会議方式

3. 議題

（1）特別支援教育の教育課程の充実に向けた方策について

（2）その他

4. 配付資料

進行資料 特別支援教育ワーキンググループ（第9回）の流れ（予定）

資料1 第9回特別支援教育ワーキンググループの検討事項

参考資料1 特別支援教育ワーキンググループ（第1回～第8回）における主な御意見

参考資料2 特別支援教育ワーキンググループ参考資料集

参考資料3 教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ 2次まとめ（案）
（令和8年5月28日教員養成部会資料）

参考資料4 検討資料⑧ 学習評価の在り方について（令和8年3月30日総則・評価特別部会資料）

参考資料5 「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究」概要（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 障害種別特定研究（R3～R4））

1 開会

15:00～15:05

進行上の確認・事務局からの報告

2 議題（1） 特別支援教育の教育課程の充実に向けた方策について

15:05～15:35

事務局からの説明

15:35～16:55

意見交換（各委員原則3分以内）

3 閉会

16:55～17:00

次回以降についての連絡等

第9回特別支援教育ワーキンググループ の検討事項

検討 項目

とりまとめに向けた検討について

- とりまとめ骨子案について、これまでの議論を踏まえて足らざる点や、更なる議論が必要な点はないか。
- その際、幼稚園・小学校・中学校・高等学校については、総則・評価特別部会における議論も踏まえ、学校現場を取り巻く状況を踏まえた実現可能性のある改善の方向性となっているか。特に、学校現場が抱える負担感・不安感への対応や、幼・小・中・高等学校における特別支援教育を担う教師の現状に即した方向性となっているか。
- 特別支援学校については、幼稚園・小学校・中学校・高等学校との連続性の観点を踏まえつつ、特別支援学校を取り巻く状況を踏まえた実現可能性のある改善の方向性となっているか。

特別支援教育WG 取りまとめ骨子案（イメージ）

1. 特別支援教育をめぐる現状と改訂における基本的考え方

(1) 特別支援教育の意義と現状

- 特別支援教育は、障害のある子供の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、子供一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、障害による学習上又は生活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とされている。
- また、特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念を構築することを旨として行われることが重要。そのためには、障害の有無にかかわらず子供たちが可能な限り同じ場で共に学ぶことを目指すべきであり、その際には、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すつつ、生きる力を身に付けていけるかどうかという最も本質的な視点に立つことが不可欠である。
- そのためにも、子供一人一人の自立と社会参加を見据えて、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あり、小・中・高等学校の通常の学級、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において、障害のある子供たち一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援が行われることが必要である。
- 少子化による児童生徒の数が減少する中、特別支援教育に関する理解や認識・期待の高まり、また、各学校・設置者の努力・創意工夫により、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校のいずれにおいても、特別支援教育を受ける子供の数は増加の一途をたどっている。このことは、特別支援教育が障害のある子供たちにとって単なる学びの場を超えたセーフティーネットとしての役割を果たしており、障害の種類や程度等に関わらず全ての障害のある子供たちを学校教育制度に包摂するための不可欠な役割を果たしていることの表れであると考えられる。

- さらに、通常の学級に在籍し、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合も増加している。そのため全ての通常の学級において、特別な教育的支援を必要とする児童生徒等が在籍している可能性があることを前提として、特別支援教育の取組を進めることが求められている。

(2) 今回の改訂における基本的考え方

- 次期学習指導要領等においても、インクルーシブ教育システムの理念を構築することを旨として、障害のある子供たち一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援について更なる取組の深化を図ることで、障害のある子供たちの「深い学び」を確かなものとし、障害のある子供たちを包摂する柔軟な教育課程を推進することが必要である。その際には、学校現場の持続可能な在り方を追求し、実現可能性を確保した方策とすることが重要である。
- その際、障害者基本法及び「障害者差別解消法」(※1)においては、障害者について、「社会モデル」(※2)の考え方も踏まえた捉え方がされており、心身の機能の障害がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限をうける状態にあるものとされている。この考え方は、世界保健機関（WHO）による「国際生活機能分類（ICF）」の整理を踏まえ、障害の状態を「医学モデル」(※3)と「社会モデル」の両者を統合して障害を把握するものであり、これからの特別支援教育においては、このICFの視点を踏まえ、「社会モデル」の考え方も取り入れた取組の充実が必要である。

(※1) 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律

(※2) 障害者が日常生活又は社会生活で受ける制限は、心身の機能の障害のみならず、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるという考え方

(※3) 障害を病気・外傷やその他の健康状態から直接的に生ずるもので、個人の問題として捉える考え方

2. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校における改善の方向性

(1) 基本的考え方

幼・小・中・高等学校における現状・課題

- 特別支援教育を受ける子供の数は急増しており、通級による指導を受ける子供の数、特別支援学級や特別支援学校に在籍する子供の数、いずれも急増している。このことは、特別支援教育に対する理解や認識・期待の高まりの一方で、障害のある子供たちも、通常の学級で学ぶことが可能な子供は通常の学級で学ぶという前提が十分に理解・共有されていない実情もある。
- 障害のある子供たちの指導・支援に当たっても、まずは通常の学級における取組が起点となるが、こういった取組について学校現場や教育委員会、さらには保護者に十分に理解されているとは言い難く、指導主事による各教科等の指導助言においても十分に取組われていない実態もある。
- また、多様な子供がいることを前提とした授業づくりや学級・集団づくりや通常の学級に在籍する障害のある子供たちへの個別的な支援が十分ではないこと、特別支援教育に係る教師の専門性が十分でないことや、他方で特別支援教育を含め様々な要望・期待に対して学校や教師の負担が増大している状況等も相まって、障害のある子供たちに対する包摂的な取組が、障害のある子供や保護者から見ると不十分なように映るような現状がある。
- こういった状況に対し、平成25年の就学先の決定に関する制度改正により、学校教育法施行令第22条の3の規定に該当する障害の程度の子供が小・中学校に一定程度就学している一方で、通常の学級を学びの場とすることが適切と思われる場合であっても特別支援学級を学びの場とする子供や、小・中学校を学びの場とすることが適切と思われる場合であっても特別支援学校を学びの場とする子供が増え続けている現状がある。
- このため、各学校段階において、実現可能性の観点を踏まえつつ、障害のある子供たちを包摂した教育を実現するため、「重層的な指導・支援」の考え方に基づく指導・支援に取り組むことが必要である。

重層的な指導・支援の考え方を踏まえた方策 補足イメージ①参照

- まずは通常の学級において、障害のある子供たちをはじめ様々な面で配慮が必要な子供たちが在籍していることを前提として、全ての子供に対する多様性・包摂性を尊重した学習者主体の授業づくり、学級・集団づくり、教室・学習環境の整備を進めていくことが必要となる。その際には、デジタル学習基盤を活用することにより、こうした取り組みが促進されると考えられる。
- その上で、障害の状態等を踏まえた個別的な支援が必要な子供たちに対して、指導内容・指導方法の工夫に取り組むことが必要である。その際には、校内委員会による組織的な対応が必要であり、国においては、校内委員会の位置付けや役割の明確化を図るとともに、こうした工夫について学べる研修コンテンツや教師向けの資料等を提供していくことも必要である。
- さらに、通常の学級だけでは指導・支援が困難な子供たちに対して、通級による指導を実施することが必要であり、その上で、障害の状態等を踏まえ、通常の学級では指導・支援が困難な子供たちについては特別支援学級を学びの場とするといった、教育的ニーズを踏まえた段階的なプロセスによる学びの場の検討が必要である。
- なお、それぞれの場の教育において、本人・保護者の意向を踏まえ、必要がある場合には、建設的対話による合意形成を通じて、合理的配慮の提供を行うことが必要である。
- 個別の指導計画のうち、各教科等の指導に係るものについては、指導上の配慮事項や手立てに関する内容など、真に必要な記載に精選することが必要であり、学校現場が抱える負担感への対応も可能となると考えられる。
- 各教科等の指導に当たっては、「困難さ」に応じた指導内容や指導方法の工夫が必要であるが、教師から見える表出した「困難さの状態」への対応にとどまり、その背景にある「困難さが生じる要因」に十分に目が向けられない状況があることも踏まえ、困難さが生じる要因に目を向けた上で、それに基づく手立てを実施する考え方や事例等を示していくことも必要である。

2. 幼稚園・小学校・中学校・高等学校における改善の方向性

(2) 合理的配慮の提供を促すための方策

合理的配慮の提供と基礎的環境整備に関する現状 補足イメージ②参照

- 合理的配慮の提供は障害のある子供たちを包摂する観点からも不可欠な視点であり、学校側の対応も進んできているが、他方で、合理的配慮の提供に積極的に取り組んでいる小・中学校の割合は一部にとどまっており、地域間の差も大きい現状がある。
- 現行の学習指導要領においても、障害のある子供たちに対する指導内容や指導方法の工夫に関して記載がなされているが、教師による指導上の工夫としての記載であり、障害のある子供たちが教育内容・方法に関して合理的配慮を求める場合との関係は、必ずしも明らかになっていない。そのため、合理的配慮の提供に関する理解が十分に進んでいない状況も生じている。
- また、1人1台端末などのデジタル学習基盤が整備されたことで、ICTの活用は合理的配慮の基盤となる基礎的環境整備として位置付けられるものとなったが、特別な支援を要する子供たちへの学習活動でのICTの活用が進んでいない学校や、1人1台端末に装備されたアクセシビリティ機能等を十分に活用しきれていない学校もあるなど、デジタル学習基盤を生かし切れていない実態があり、合理的配慮の提供への負担感・不安感に繋がっている。

基礎的環境整備の理解の促進に向けた方策 補足イメージ③参照

- デジタル学習基盤は、様々な困難さを抱える障害のある子供たちにとって学びの機会を保障するものであり、学びの主體的な調整を図るためにも不可欠なものである。そのため、合理的配慮の基盤となる基礎的環境整備に位置付くものとして、その意義を総則等で明記することが必要である。
- また、障害の状態等に応じ、アクセシビリティ機能や入出力支援装置を適切に活用することや、個別の学習ツール等を学習活動に柔軟に取り入れることも示すことが必要である。国においては、デジタル学習基盤の活用に応じた分かりやすい例を提示するなどの方策も必要である。

合理的配慮の提供を促すための方策

- 障害のある子供たちにとって、合理的配慮の提供を求めることは、社会的障壁を取り除くために必要なものであるだけでなく、自己の学習を主體的に調整するためにも必要なものであり、障害のある子供たちの自己選択・自己決定に資する資質・能力の育成という観点からも重要なものである。
- そのため、合理的配慮の提供について更なる理解を図り、実現可能性の観点を踏まえつつ促すための方策として、各学校段階の学習指導要領等の総則において、本人・保護者からの意思の表明を踏まえ、本人・保護者との建設的対話による合意形成を通じて、過重な負担のない範囲での合理的配慮の提供を行う旨を位置付けることが必要である。
- その際、設置者・学校と本人・保護者の意見の違いが大きい場合があることも踏まえ、継続的・安定的に取組が進むよう、解説等において、以下のような合理的配慮の提供を進めるための考え方を分かりやすく示すことが必要。
 - 学習内容の変更・調整や、情報保障や教材の配慮といった合理的配慮として考えられる観点
 - 過重な負担の基本的な考え方（物理的・技術的制約、人的・体制上の制約、費用・負担の程度、学校規模や自治体の財政規模といった観点）
 - デジタル学習基盤を含む基礎的環境整備との関係 など
- また、合理的配慮を受ける子供が「特別扱い」されていると捉えられ、学校やクラスの中で孤立しないよう、多様性を尊重した学習者主体の授業づくりや心理的安全性を確保する学級・集団づくりが必要な旨を示すことも必要。
- また、合理的配慮の内容については、個別の教育支援計画の中に確実に記載するとともに、学校間での確実な引継ぎを行うことが必要である。
- 高等学校の入試において、障害のある生徒に対する受検上の配慮を更に進めるためにも、文部科学省が作成している「高等学校入学者選抜における受検上の配慮に関する参考資料」について、デジタル学習基盤の活用等を含む配慮の例を提示するなどの見直しも検討する必要がある。

2. 幼稚園・小学校・中学校・高等学校における改善の方向性

(3) 通級による指導における改善の方向性

通常の学級の学びと通級による指導の連携 補足イメージ④参照

- 小・中・高等学校における通級による指導は、通常の学級での学習活動や学校生活を円滑に進めることを目指すものであり、通常の学級において障害のある子供たちを包摂するための取組として不可欠なものである。
- しかしながら、教育的ニーズを十分に精査・整理することなく、通級による指導を実施している学校も見受けられ、また、通常の学級における対応や支援策に十分に取り組むことなく、障害の状態等を踏まえた対応を通級による指導に任せてしまうといった傾向が一部に生じている。
- 他方、自治体によっては、通級による指導の利用についてのハードルが高く、特別な指導や支援を必要とする子供たちが、困難を抱えたまま通常の学級に取り残されてしまい、学習や学校生活に支障をきたすといった状況も生じている。通級による指導を実施している学校が一部にとどまっている自治体もあり、本来であれば通級による指導を受けながら通常の学級に在籍することが想定される子供たちが、特別支援学級を学びの場としているような状況もある。
- このような状況を踏まえ、通級による指導については、「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえ、通常の学級での教育活動における配慮や手立てを実効的なものとするために実施するものであることを明らかにすることが必要である。
- その上で、通級による指導において、自立活動を取り入れることや、自立活動の指導と通常の学級における教科の指導をより密接に関連させることが重要である旨を示すことが必要である。
- 通級による指導の利用に当たっては、子供たちの教育的ニーズを十分に踏まえることが必要であり、校内委員会による組織的な見立ての下、専門的な知見を踏まえつつ、子供たちの教育的ニーズを踏まえた総合的な見地から判断することが必要である旨を指針等として示すことが必要である。

通級による指導を受ける場合の特例的な取扱い 補足イメージ⑤参照

- 通級による指導を受ける子供たちは、各教科等の学びは通常の学級で進めていくこととなるが、内容・単元によっては、障害の特性や状態等によって障害のない子供と同一の内容や進め方では困難が生じる場合があり、教科の内容を十分に理解できず、学習についていけない状況も生じている。
- こういった状況に対して、現行では教育課程上の対応は困難であり、合理的配慮の提供の観点や、通常の学級において障害のある子供たちを包摂する観点を踏まえると、更なる制度の柔軟化が課題となっている。
- そのため、通級による指導を受ける場合の特例的な取扱いとして、
 - 自立活動の指導を実施した上で、通常の学級における少人数指導等では障害の特性等を踏まえると対応が困難な場合の特例的な措置として、教科の内容の一部について、理解できず学習が遅れがちとなったり、他の子供たちと同じように学ぶことに困難をきたしている場合等において、困難さの状態に対する手立てとして特に必要な場合においては、合理的配慮の提供の観点から、学校側に過重な負担が生じない範囲で、かつ、教師の持ち授業時数の増につながらないよう指導期間を一定期間に限るなど働き方改革にも留意した上で、各教科等の指導を行うこと
 - 障害の状態等を踏まえ、通常の学級において受ける授業を含め、各教科等の学習内容の変更・調整が必要な場合には、合理的配慮の提供の観点から、学校側に過重な負担が生じない範囲で、本人・保護者と十分に意思疎通を図りつつ、各教科等の目標・内容の一部を障害の状態等を考慮したものに替えること
- を可能とすることが考えられる。なお、これらの教育課程の特例的な取扱いは、設置者の定めるところにより実施するものと整理することが妥当である。
- 通級による指導の授業時数については、児童生徒の教育的ニーズを踏まえた柔軟な対応を可能とするため、小・中学校に係る下限について定めることはせず、1年間の中でも、教育的ニーズの変化を踏まえた弾力的な運用を促す旨を示すことが考えられる。

2. 幼稚園・小学校・中学校・高等学校における改善の方向性

(4) 特別支援学級における改善の方向性

特別支援学級の現状

- 特別支援学級をめぐっては、自閉症・情緒障害学級や知的障害学級を中心として在籍者が急増しており、こうした中、特別支援学級における特別の教育課程の編成が正確な理解を欠いたまま編成されている実態や、交流及び共同学習として、必要な支援を受けることなく、大半の時間を通常の学級で学んでいる子供たちがいることなどの課題が生じている。
- その背景として、学校側や保護者側の双方に、通常の学級における障害のある子供たちに対する指導・支援への負担感や不安感が生じており、子供たちの教育的ニーズを十分に精査・整理することなく、特別支援学級を学びの場としている学校も見受けられる。こうした中、必ずしも特別支援教育に関する専門性を持ち合わせていない教師が特別支援学級を担当する状況も生じており、特別支援学級における教育の質の確保を図るため、特別支援学級における学びの在り方について、分かりやすく示すことが必要である。
- 特に、特別支援学級においては、障害の程度等が様々な異学年の子供たちが同一の学級で学んでおり、子供の障害の状態等によって教科ごとに適用される教育課程が異なっているなど、同一学級内で複雑な教育課程の編成・実施が求められている。実際の指導に際しては、小集団による指導や個別指導を組み合わせながら並行して学習が進められている現状がある。
- こういった特別支援学級特有の指導方法に対しては負担感の声も上がっている。また、特別支援学級や通級による指導においては、障害種に応じた基本的な対応や配慮すべき事項等の考え方が示されておらず、学校現場に対応が委ねられてきたことにより、子供たちの障害の状態等に応じた配慮や手立てが十分に行き届いていない状況も指摘されている。
- 他方、子供たちの教育的ニーズや必要な支援の内容について十分な整理がなされないまま、機械的に特別支援学級を学びの場とする決定を行っている市区町村教育委員会があり、適切な就学先決定を促す必要がある。

特別支援学級の質の確保に向けた方策 補足イメージ⑥参照

- 特別支援学級における教育の質の確保を図る観点から、特別支援学級の教育課程の編成・実施に関する基本的な考え方について、「重層的な指導・支援の考え方」を踏まえつつ、これまでの優れた実践をもとに整理することが必要である。例えば、
 - 子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じた指導方法の工夫や学習環境の設定、学習活動や学習課題の提供等により、子供たちが自ら学習が最適となるよう調整していくための支援が必要であること
 - 特別支援学級特有の学びを進めていくためには、デジタル学習基盤の活用が不可欠であり、教師は適切な配慮や手立てを講じながらデジタル学習基盤の活用を促すこと、障害の状態等に応じてアクセシビリティ機能や入出力支援装置の活用を促進すること、障害の状態等を踏まえた個別の学習ツールによる支援などの方策を講じることが期待されること
 - 通常の学級の子供たちと交流及び共同学習を通じた協働的な学びを進めることは、特別支援学級の子供たちにとって、周囲の子供たちと共に育つ中での成長が期待されるものであること
 - 自立活動の指導を行うための時間を適切に設けた上で、教育活動全体を通じて自立活動の指導を行う旨を明らかにすること
- 他方、市区町村の教育支援委員会における就学先決定において、本人・保護者の意向を踏まえつつ、「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえた多角的な視点で総合的な判断による決定に向けて、国において指針等を策定し、明確化することが必要である。
- 特別支援学級ではなく通常の学級を学びの場とすることが適切と思われる子供については、通常の学級の中で指導できる体制を整備することにより、通常の学級での特別支援教育の専門性を確保することが必要。こうした子供たちを通常の学級の中できめ細かく指導できるような指導・運営体制の在り方について、将来的な制度的対応も含むあらゆる対応策を見据えて、国において検討を進めることが必要である。

2. 幼稚園・小学校・中学校・高等学校における改善の方向性

(5) 高等学校における改善の方向性 補足イメージ⑦参照

- 高等学校においても、障害のある子供たちが数多く在籍しているが、障害の状態等を踏まえた教育課程の編成に課題がある。
- 「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえた対応は高等学校においても必要であり、まずは通常の学級において、多様性・包摂性を尊重した学習者主体の授業づくり、学級・集団づくりに取り組み、その上で、一人一人の教育的ニーズに応じた個別的な対応や通級による指導を行うことが必要である。
- さらに、高等学校において、障害の程度が比較的重い生徒を受け入れている場合において、障害のある生徒の教育的ニーズを踏まえた教育活動を積極的に推進するための教育課程の柔軟化を含めた取扱いについて、将来的な制度的対応を見据えた検討を進めることが必要である。
- そのため、まずは各自治体における先導的な実践を後押しし、研究開発的な視点も踏まえた知見の蓄積が重要。障害の程度が比較的重い生徒を受け入れており、障害のある生徒の自立と社会参加に向けた教育活動に積極的に取り組んでいる高等学校において、特に必要な場合においては、障害の状態等に応じた教育課程の編成・実施を可能とする新たな特例校制度を創設し、将来的な対応を見据えた先導的・実証的な取組を進めるべき。

(6) 幼稚園における改善の方向性

- 幼稚園においても、合理的配慮の充実に図っているが、基礎的環境整備にばらつきが大きく、また、園内の支援体制の整備や関係機関に対する専門的な助言・援助の要請、個別の教育支援計画の作成や個別の指導計画の作成については、十分に対応できていない。
- 幼稚園においては、全ての幼児一人一人の発達の特長や興味・関心等に応じる幼児教育の基本の下、「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえ、多様性・包摂性を尊重した指導・支援を進めるとともに、その上で、個々の幼児の障害の状態等を踏まえた個別的な支援としての指導の工夫に取り組むことが必要である。

- その上で、基礎的環境の整備を促すとともに、合理的配慮の提供が確実に行われるよう、必要な規定を行うべき。また、障害のある幼児に対する個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用を一層推進するとともに、個別の教育支援計画に合理的配慮の内容を記載することにより、園内での共通理解と小学校への確実な引継ぎを図ることが必要である。

(7) 障害種ごとの「配慮事項」 補足イメージ⑧参照

- 特別支援学級や通級による指導における質の確保を図る観点から、障害種ごとの基本的な対応や教育活動全般にわたる主な配慮事項について、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫に資する基本的事項として示すことが必要である。
- その際、合理的配慮の提供との関係についても整理するとともに、特別支援学級や通級による指導における全国的な教育水準の保障の観点から、その示し方についても併せて整理することが必要である。

(8) 交流及び共同学習

- 幼・小・中・高等学校の交流及び共同学習については、
 - 通常の学級に障害のある児童生徒等が数多く在籍しており、相互に正しい理解と認識を深めることが期待されること
 - 特別支援学級の子供たちと通常の学級の子供たちが交流及び共同学習を通じた協働的な学びを進めることで、相互理解や認識が深まること期待されること
 - 特別支援学級の子供たちが必要な配慮を受けることなく多くの時間を通常の学級で学んでいる場合には、学びの場の変更を検討すべきであることこれらの趣旨について、改めて国において示すことが必要である。
- 重層的な指導・支援における「多様性・包摂性を尊重した生活づくり」は、特別活動が教育課程上の「核」を担うものであり、交流及び共同学習は、学校行事や学級活動をはじめとする特別活動においても、一層重視することが必要である。

3. 特別支援学校における改善の方向性

(1) 知的障害者である子供たちに対する教育課程の改善

基本的考え方

- 特別支援学校においては、特に知的障害者である子供の数が増加しており、深い学びを確かなものとするとともに、特別支援学校の現場の状況を踏まえた実現可能性のある取組を進めていくことが必要である。
- 知的障害者である子供たちに対する各教科においては、幼・小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視しつつ、発達の段階や知的障害の学習上の特性や、「主体的・対話的で深い学び」の実装を進める趣旨を踏まえた対応が必要であり、段階別に目標・内容を示すことについて引き続き必要である。

情報活用能力の抜本的強化に向けた方策

- 知的障害者である子供たちに対する情報活用能力の取扱いとして、
 - 小学部では、授業時数や指導内容の具体が示されていない
 - 中学部では、指導内容が機器の活用にとどまっていること
 - 小学部から高等部までの指導の体系が明確になっていないこと等の状況がある。
- そのため、学びの連続性や発達の段階及び知的障害の学習上の特性を踏まえつつ、情報活用能力について適切に取り扱うこととする。その際、
 - 小学部では、「生活」において情報機器の活用を取り入れるなど、「生活」を中心として他の各教科等においても適切に取り扱うこと
 - 中学部では、職業分野での情報活用能力育成を明確にするため、現在の「職業・家庭」を「職業」と「家庭」の二つの教科に分離。「職業」において、中・高等部を通じて「情報機器・情報技術の活用（仮称）」を設定。中学部では、小学校中学年段階の内容を参考に情報技術の適切な取扱い及び特性の理解に関する内容を充実し、高等部では、小学校高学年段階の内容の充実を踏まえ見直すことが必要である。

目標及び見方・考え方、資質・能力の構造化 補足イメージ⑨、⑩参照

- 特別支援学校独自の教科である小学部「生活」と中学部・高等部「職業」について、目標及び見方・考え方、資質・能力の構造化の方向性を検討。
- 「生活」については、
 - 多様な生活体験を積み重ね、生活に必要な基本的な知識や技能及び態度を着実に身に付けていくという学びの本質的意義や特質は、引き続き重視していくべきものであり、従来の目標及び見方・考え方の在り方をもとに、目標及び見方・考え方を整理することが妥当。
 - 資質・能力の構造化においては、「知識及び技能に関する統合的な理解」と「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮」をまとめて示すことにより、「生活」の本質的意義を踏まえた深い学びの実現に向けた単元づくりに資することになると考えられる。
 - その際、高次の資質・能力を3段階を通して示すことにより、継続的・長期的、かつ、らせん状に深まるという知的障害のある児童生徒の学びの特性を踏まえた指導が促されることが期待。また、複数の内容をまとめた「領域」ごとに示すことで、学びの深まりが捉えやすくなることにも期待。
- 「職業」については、
 - 社会人や職業人として必要な知識や技能及び態度を身に付けるという、その本質的意義は引き続き重視。従来の目標及び見方・考え方の在り方をもとにしつつ、小・中・高等学校の情報活用能力の抜本的強化の方向性も踏まえ、目標及び見方・考え方を整理することが妥当。
 - 資質・能力の構造化においては、内容の系統性や情報活用能力の抜本的向上も踏まえ、各領域ごとに高次の資質・能力を示すことが妥当。また、中・高等部の6年間を通して高次の資質・能力を示すことで、知的障害のある児童生徒の学びの特性を踏まえた一貫した指導の促進を期待。
- その他の教科等は、知的障害の特性等を十分に踏まえ、児童生徒の生活年齢を基盤とし、知的能力や適応能力及び概念的な能力等を考慮しつつ、小・中・高等学校等の方向性を踏まえた見直しに取り組むことが必要。

3. 特別支援学校における改善の方向性

(2) 自立活動の充実に向けた方策

自立活動の位置付け 補足イメージ⑩参照

- 特別支援学校の教育課程における自立活動の意義や位置付けをより明確にするため、以下のような考え方を総則において示すことが必要。
 - 自立活動は、心身の調和的発達^⑩の基盤を培うものであり、各教科等を通じて育成する資質・能力を支える役割を果たすものであること
 - 特別支援学校の教育活動全体を通じて、自立活動の視点をもって取り組む必要があること
 - 自立活動の時間における指導を教科等の指導に生かすために、カリキュラム・マネジメントの中で、自立活動と各教科等に関連付けていくこと
- 自立活動の指導と各教科等との密接な関連を図るためにも、障害による学習上又は生活上で生じる困難さと、自立活動の指導との関連を図ることの例示を示すことも必要である。
- 各教科等を合わせた指導で行っている場合においても、教育の内容と指導の形態とを混同しないよう、自立活動を含む各教科等それぞれの授業時数の計上によって総授業時数とすることを明確化することが必要である。

子供主体の視点に立った自立活動の更なる展開

- 子供主体の視点に立った自立活動の更なる展開が必要。
- そのため、指導すべき課題の整理において、6区分の観点から捉えた子供の実態と子供自身が捉えている困難さも考慮するよう示すことや、実態把握において、個人因子のみならず、「社会モデル」の考え方を踏まえた環境因子から把握することの重要性について、解説で示すことが考えられる。
- また、より一層、子供自身の自己選択・自己決定に資する指導内容を促す観点から、個々の児童生徒が自己の意思を表明することができるような指導内容を取り上げることなどを新たに盛り込むことが必要である。

自立活動の内容等の示し方

- 自立活動に示す内容は、各教科と同様に全てを取り扱うといった誤解や、区分・項目が指導内容のまとまりを想起させてしまうといった混乱を避けるため、自立活動の指導は、個々の児童生徒の障害の状態等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にした上で指導目標を設定し、必要な項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的な指導内容を設定する旨を分かりやすく示す必要がある。
- その際、指導する教師にとってイメージしやすく分かりやすい示し方の観点、また、学習指導要領の目標・内容の構造化・表形式化の検討の方向性も踏まえ、自立活動の内容について表形式化に取り組むことが必要である。
- 表形式化に際しては、各区分の概括的な意味内容を表す「区分の観点」（仮称）や各項目ごとに「項目の趣旨」（仮称）を記載することが必要。
- 「1 健康の保持 (3)身体各部の状態の理解と養護に関すること。」について、「養護」という言葉は受け身的な意味合いがあり、より主体的な取組を促す観点から、「対応」に言葉を変更することも考えられる。
- 障害が重度で重複している子供や医療的ケアを必要とする子供に対する指導内容例や留意点等について、解説等の記載を充実することも必要である。

実態把握から指導目標・内容の設定までの考え方

- 「流れ図」について、現状では、指導目標から項目の選定に至る手続きの拠り所となる考え方が明確に示されていないことから、指導目標から指導目標の達成に必要な項目の選定する際の手続きを明示し、項目同士を関連付けた指導内容やふさわしい指導方法の検討につながる示し方となるよう、改善を図ることが必要である。
- 自立活動に関する個別の指導計画については、作成の煩雑さや負担感の解消を図る観点から、子供たちの実態等に関する記載は、他の諸計画等で把握した内容を参考にして記載するなどして、業務の重複が生じることがないように、留意点を解説等に示すことが必要である。

3. 特別支援学校における改善の方向性

(3) 総則の構成等の構成・記載の在り方

- 現行の特別支援学校学習指導要領は、幼・小・中・高等学校の構成・内容に準じながら、特別支援学校において必要となる事項や内容を記載。例えば、重複障害者等に関する教育課程の取り扱いや、知的障害教育における各教科等を合わせた指導等を規定している。
- 今回の改訂においても、幼・小・中・高等学校における見直しの方向性については、特別支援学校においても同様に取り入れていくべき。
- その上で、総則の構成や記載のあり方については、特別支援学校の教育課程の考え方や編成・実施についてよりの確に、かつ分かりやすく示すよう、改善を加えていくべき。その際、以下の点などについて留意することが必要。
 - 特別支援学校の教育課程全体を通じて、国の障害者施策の方向性を踏まえ、自立と社会参加を目指していくという理念を明らかにすること
 - 知的障害教育における各教科等を合わせた指導については、指導の形態の一つであることを踏まえ、「第2章 各教科」以降に記載すること
 - 各教科等の指導に当たっては、基礎的・基本的な事項のみならず、障害の状態や卒業後の進路が様々であることを踏まえた示し方とすること
 - 不登校児童生徒への支援に関する記載を示すこと
 - 重複障害者等に関する教育課程の取り扱いについては、対象をよりの確に表す項目名に見直すことや、高等部における目標・内容の柔軟な取扱い、小・中・高の目標・内容をより柔軟に取り入れるなど、子供たちの多様な実態に応じた教育課程の編成を促進するための見直しを行うこと

(4) 障害種ごとの「配慮事項」

- 今回、以下の点について、教育活動全般を通じて留意すべき基本的な考え方として、障害種共通的に総則において示すことが考えられる。
 - デジタル学習基盤の活用を前提として、障害の状態等を考慮した活用に当たった配慮すべき事項
 - 自立活動の時間と各教科等との指導の関連に係る配慮すべき事項

- 一方、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である子供たちに係る事項として、障害の状態等を踏まえつつ、各教科等の指導内容に係る適切な設定に関する事項を規定。障害種固有の概念の形成や認知の特性、意思疎通に関する事項を規定し、規定順についても整理が必要である。
- 各学校においては、これらの配慮事項に加え、本人・保護者の意向を踏まえ必要がある場合には、建設的対話による合意形成を通じて、過重な負担のない範囲での合理的配慮の提供に取り組むことが必要であり、配慮事項と合理的配慮の関係について、解説等でわかりやすく整理することが必要である。

(5) 学習・指導・評価の改善充実の在り方

- 特別支援学校の教育活動において「主体的・対話的で深い学び」の実装を図ることは、次期学習指導要領に向けた基盤となる考え方であり、障害のある子供たちの深い学びを確かなものとするためにも、幼・小・中・高等学校における見直しの方向性を踏まえた学習・指導・評価の対応について、特別支援学校においても行うことが必要である。
- その中でも、障害のある子供たちにとって、デジタル学習基盤の活用は障害による学習上又は生活上の困難さの改善・克服を図るためのツールとともに、学習者主体の学びを進めるためのツールであるという視点が重要であり、情報保障の観点のみならず、障害のある子供たちにとって授業内容の理解全般を助けるものである。そのため、改訂に当たっては、デジタル学習基盤を前提とし、その一層の活用を推進することが必要。国においては、改訂を待たずに、効果的な活用事例について、広く周知することが重要である。
- また、知的障害者である子供たちに対する教育課程における学習評価については、小・中・高等学校の各教科等の考え方を踏まえた学習評価とし、指導と評価の一体化の一層の推進を図ることが必要である。
- 小規模化が進む障害種においては、遠隔合同授業の積極的な活用や、少人数ならではの状況を踏まえ地域資源の積極的な活用を図ることも重要である。

3. 特別支援学校における改善の方向性

(6) 高等部の充実

- 特別支援学校高等部においては、産業構造や社会システムの変化、デジタル技術の飛躍的な進展の中、特色ある取組を積極的に進める学校がある一方で、社会情勢の変化を踏まえた取組が十分ではなく、生徒の能力・適性、興味・関心等に応じた学びの実現に課題がある学校も見受けられる。
- そのため、特別支援学校高等部の役割を明確にし、障害の状態等を踏まえつつ、特色・魅力ある教育活動の展開を図るため、高等学校で策定されているスクール・ポリシーのうち、「育成を目指す資質・能力に関する方針」「教育課程の編成及び実施に関する方針」を取り入れることや、「普通教育を主とする学科」として、「その他普通教育を施す学科として適当な規模及び内容があると認められる学科」の設置を可能とすることが考えられる。
- また、障害のある生徒の自立と社会参画に向けて、教育課程全体を通じてキャリア教育を行っていくことや、地域の工業・商業をはじめとする企業や産業界、農業などの関係団体、高等教育機関、福祉や労働等の関係機関、地域の社会教育、スポーツ、文化芸術等の関係団体など、多様な関係者との連携・協働の更なる推進を図ることも重要である。その際、コミュニティ・スクールを活用するなどして地域社会との連携・協働を深めることも重要である。
- 高等部における職業教育においては、地域社会や企業・事業者と連携した実践的な取組をこれまで以上に重視することが必要である。
- とりわけ、専門学科については、産業教育の見直しの方向性を踏まえた内容の見直しを行うとともに、社会の変化に柔軟に対応し、学校現場の裁量による創意工夫を後押ししていくため、視覚障害教育、聴覚障害教育の専門教科の科目の内容は、高等学校学習指導要領では対応できず、一定の学校数・生徒数があり全国的な教育課程の基準を示すことが必要と考えられる保健医療、理療、理学療法、理容・美容において示し、その他の専門教科については、設置者・学校現場の裁量に委ねることが必要である。

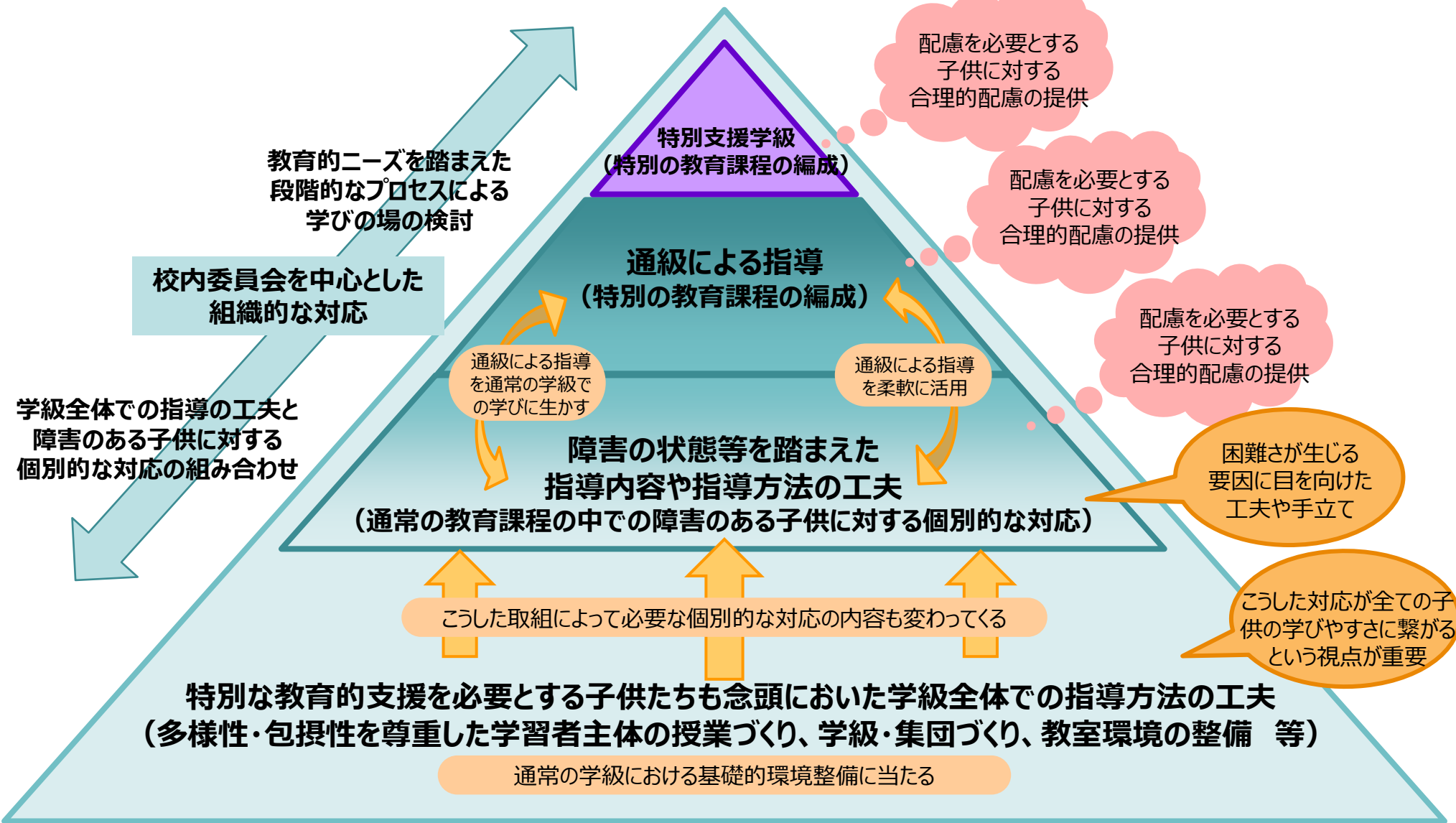
(7) 交流及び共同学習

- 特別支援学校においては、交流及び共同学習について、学校間交流の実施状況に課題が見られることや、近隣の学校と連携体制を構築している学校も一部にとどまるなどの状況がある。
- そのため、都道府県教委等が主導して、市区町村教委と連携しながら、学校間の連携・交流体制の構築を各地域で図ることが期待される。その際、特別支援学校と小・中・高等学校を一体的に運営する学校モデルの構築に取り組むなどの計画的・継続的な交流及び共同学習の実現に向け、国において、各地域における取組の深化に向けた更なる施策を進めることや、都道府県教委等においても、先導的な施策に取り組むことが期待される。
- 特別支援学校と小・中・高等学校の間で、異なる目標・内容の下での教科等における交流及び共同学習に取り組むためには、双方の学校間での丁寧な調整に取り組むことが不可欠である。これらの交流及び共同学習を円滑に進めるためのポイント等を国において整理して示すことも必要である。

(8) 特別支援学校のセンター的機能の充実

- 特別支援学校によるセンター的機能の更なる促進を図るために、
 - センター的機能を活用して考えられる取組について、具体的な活用場面に即した記載などを、小・中・高等学校の解説等で示すこと
 - 特別支援学校にアウトリーチ的な取組も期待されることや、小・中・高等学校において体制整備が課題となる弱視や難聴などの子供たちが在籍している場合には、特別支援学校が確実に支援体制を構築することが期待されている旨を特別支援学校の解説等で示すこと
 - 障害のある乳幼児に対して、障害の早期発見と早期支援を進めていくことが重要であることを踏まえ、特別支援学校の解説において、幼児教育相談の充実についても示すこと
- 等の対応が必要である。

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



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

学校における合理的配慮の提供について

- 全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会（共生社会）の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的とした「障害者差別解消法」が平成25年に制定。

障害者差別解消法で求められていること

- 行政機関（教育委員会、公立学校等）や事業者（私立学校等）に対して、**不当な差別的取扱いの禁止**、実施に伴う負担が過重でない範囲の**合理的配慮の提供**が課されている。

不当な差別的取扱いの禁止

障害のある人に対して、正当な理由なく障害を理由とした差別を禁止。
（第7条第1項、第8条第1項）

合理的配慮の提供

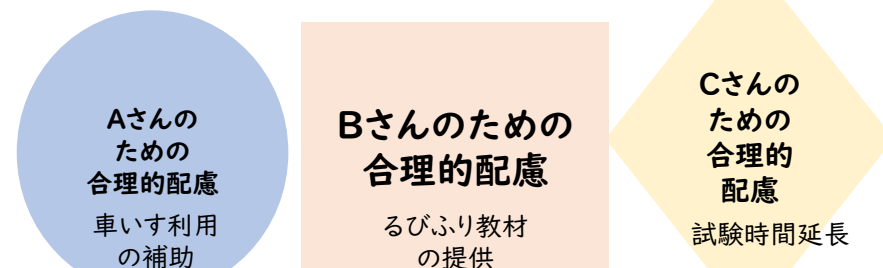
障害のある人から、社会的障壁を取り除くために対応を必要としているとの意思を伝えられた際に、負担が過重でない範囲で対応すること。
（第7条第2項、第8条第2項）

※「過重な負担」は、個別の事案ごとに、**実現可能性の程度（物理的・技術的制約、人的・体制上の制約）、費用・負担の程度、財政・財務状況**といった要素を考慮して、**具体的場面や状況に応じて総合的・客観的に判断**。

- 合理的配慮は、**障害の特性や具体的場面や状況に応じて異なり、多様かつ個別性の高いもの**。そのため、障害のある児童生徒やその保護者と学校・設置者等の**双方の建設的対話による相互理解を通じて、必要かつ合理的な範囲で、柔軟に対応**がなされることが必要。

「合理的配慮」と「基礎的環境整備」との関係

- 行政機関（教育委員会、公立学校等）や事業者（私立学校等）には、**個々の障害者に対する合理的配慮を的確に行うための、不特定多数の障害者を主な対象として行われる事前的改善措置（基礎的環境整備）**が努力義務として課されている。
- 合理的配慮の内容は、**基礎的環境整備の状況や技術の進展、社会情勢の変化等によって変わり得るものであり、基礎的環境整備と合理的配慮の提供を両輪として進める**ことが必要。



基礎的環境整備（第5条）

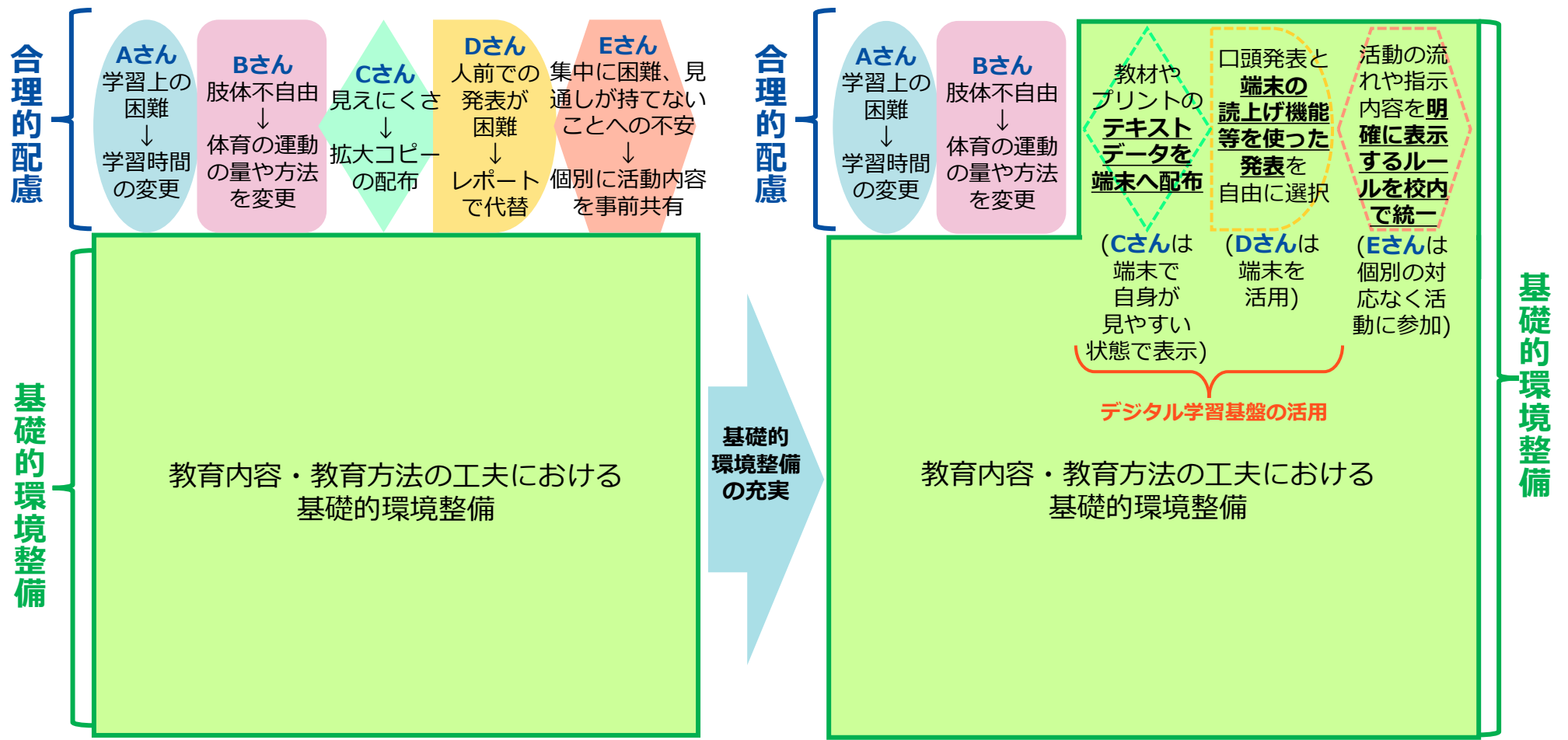
施設や設備のバリアフリー化、介助者等の人的支援、情報アクセシビリティの向上 等

合理的配慮の提供に当たり得る例（「差別の解消の推進に関する対応指針」（文部科学省告示）より）

- ・ 見えにくさのある児童生徒に、教科書や資料を点訳することや、拡大資料やテキストデータを事前に渡すこと
- ・ 聞こえにくさのある児童生徒に、外国語のヒアリングの際に、音質・音量を調整したり、文字による代替問題を用意すること
- ・ 肢体不自由のある児童生徒に、体育の授業の際に、ボールの大きさや走る距離を変更したり、スポーツ用車椅子の使用を許可すること
- ・ 読み・書き等に困難のある児童生徒に、読みやすい字体による資料を作成したり、試験においてICT機器の使用や筆記に代えて口頭試問で行うこと
- ・ 人前での発表が困難な児童生徒に対し、代替措置としてレポートを課すことや、自らの発表を事前に録画したものを活用すること
- ・ 入学試験や検定試験において、別室での受験や試験時間の延長、点字や拡大文字、音声読み上げ機能の資料を許可すること など

デジタル学習基盤の活用などによる基礎的環境整備の充実と合理的配慮の関係（イメージ）

従来、児童生徒への個別の合理的配慮として提供されてきた支援の中には、学級全体への環境整備として講じられることで、個別の対応が不要になるものがある。特に、1人1台端末等のデジタル学習基盤の活用は、全ての児童生徒にとって自分に適した学習方法の選択を可能とするものであり、合理的配慮の前提となる基礎的環境整備の充実に特に不可欠なものと考えられる。



通常の学級の学びと通級による指導の連携（イメージ）



通常の学級

通級による指導を受ける子供についても
大部分の授業を通常の学級で受けることが前提であり
教育活動の基本は通常の学級にある

**障害の状態等を踏まえた
指導内容や指導方法の工夫**
(通常の教育課程の中での障害のある子供に対する
個別的な対応)

**特別な教育的支援を必要とする子供たちも
念頭においた学級全体での指導方法の工夫**
(多様性・包摂性を尊重した学習者主体の授業づくり、学級・集団
づくり、教室環境の整備 等)

**通級による指導
を柔軟に活用**

校内委員会による組織的な見立ての下、
総合的な見地から判断

**通級による指導と
通常の学級における指導を
密接に関連させることが重要**

**通級指導による指導
で取り組んだ手立てを
通常の学級での学び
に生かす**

通級による指導

通常の学級だけでは指導・支援が
困難な場合に、**障害に応じた特別
の指導を実施**

**障害による学習上の困難の改善・
克服を目的とした指導**

+

各教科
(困難さの状態に対する手立てとして、特に必要
がある場合、特例的な措置として実施)

通常の学級において、障害のない
子供と共に学びつつも、障害の状
態等に合わせて目標や内容を個別
に設定し、自分にあった内容やペ
ースで学ぶ

※教師の持ち授業時数の増につな
がらないよう働き方改革にも留意



障害のない子供たちとできる限り共に学びながら、障害の状態等に応じたきめ細かな指導を実現するため、
通常の学級の学びと通級による指導の相互の連携によって、通常の学級での学びを充実していくことが重要

通級による指導を受ける場合の教育課程の特例的な取扱いの見直し（イメージ）

現行制度

通常の
教育課程

各教科等

通級による指導

通級による指導を
利用する児童生徒
の教育課程
(特別の教育課程)

障害による困難の
改善・克服を目的
とした指導 (※)

各教科等 (通常の学級での授業)

(※) 自立活動の内容を参考として目標・内容を設定。

(特に必要があるときは、障害による困難の改善・克服を目的とした指導を、各教科の内容を取り扱いながら行うことが可能)

通級による指導

通級による指導を
利用する児童生徒
の教育課程
(特別の教育課程)

障害による困難
の改善・克服を
目的とした指導

各教科
(障害の状態等を踏まえ
特に必要がある場合)

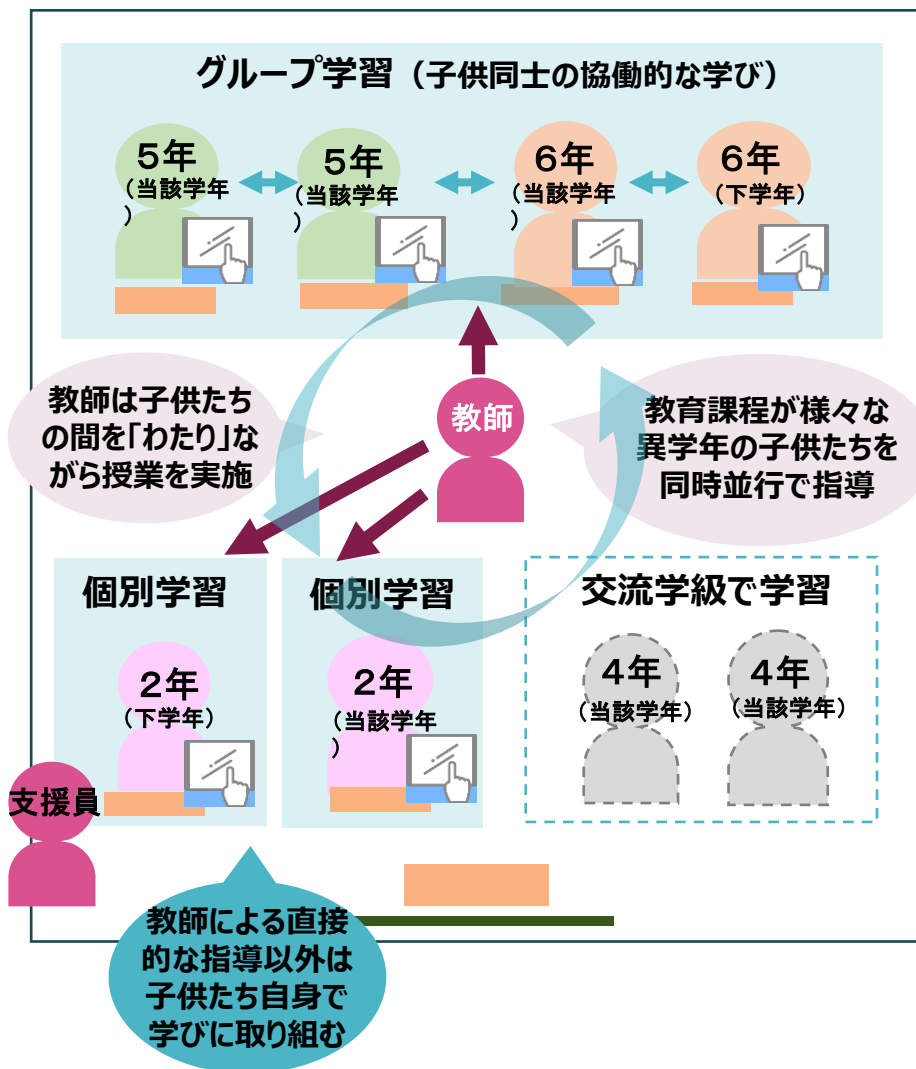
各教科等 (通常の学級での授業)

検討の 方向性

- 障害による困難の改善・克服を目的とした指導として、自立活動を取り入れることを明確に規定
- 自立活動の指導を実施した上で、通常の学級における少人数指導等では障害の特性等を踏まえると対応が困難な場合の特例的な措置として、教科の内容の一部について、理解できず学習が遅れがちとなったり、他の子供たちと同じように学ぶことに困難をきたしている場合等において、困難さの状態に対する手立てとして特に必要な場合においては、合理的配慮の提供の観点から、学校側に過重な負担が生じない範囲で、かつ、教師の持ち授業時数の増につながらないように指導期間を一定期間に限るなど働き方改革にも留意した上で、各教科等 (※) の指導を行うことを可能とする (中・高については、該当教科の免許を持った教師が実施) ※高校においては各教科・科目
- 合理的配慮の提供の観点も踏まえ、障害の状態等を踏まえ必要な場合には、本人・保護者と十分に意思疎通を図りつつ、各教科(※)の目標・内容の一部を、障害の状態等を考慮したものに替えることを可能とする ※高校においては各教科・科目
- 特例的な取扱いは、設置者の定めるところにより実施するものと整理

特別支援学級において期待される授業における学びのイメージ（一例）

● これまでの特別支援学級における優れた実践を踏まえ作成したものであり、改訂と並行して優れた取組の普及を推進



個に応じた指導

学びの在り方

集団との関係

配慮や支援の在り方

学級経営と組織的対応

教師による直接的な指導と、子供たち自身の学びの適切な組み合わせ

教師は様々な学習形態の子供たちに対して、配慮や手立てを講じつつ、子供たちへの直接的な指導と子供たち自身の学びの時間を組み合わせながら授業を組立て

デジタル学習基盤を活用して子供自身が学びを調整

子供たち自身での学びの場面では、デジタル学習基盤を活用することで、障害の状態等や一人一人の学習の状況を踏まえた学習内容や教材、学習活動や学習課題を提供することで、子供自身が自らに適した学びとなるように調整

特別支援学級内外の子供たちとの協働的な学びの実現

同じ特別支援学級の子供同士での協働的な学びを進めるとともに、通常の学級の子供たちとの交流を通じた協働的な学びも進め、周囲の子供たちと共に育つ中で成長

自立活動での指導を生かした配慮や手立ての実施、合理的配慮の提供

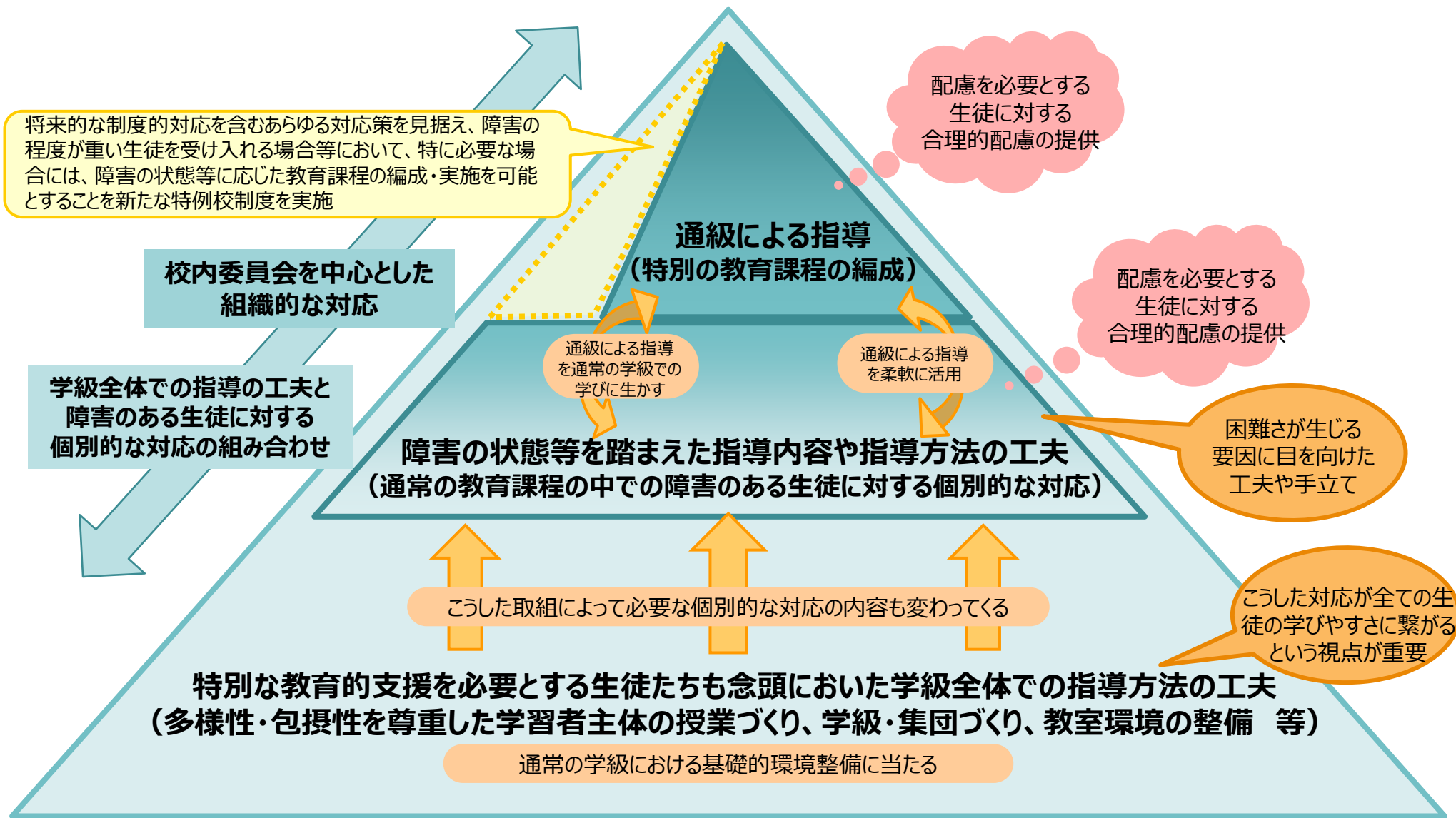
自立活動の時間の指導を生かした配慮や手立てを各教科等の授業の中でも講じるとともに、本人・保護者の意向を踏まえ必要な時には、学校側は過重な負担のない範囲での合理的配慮の提供を実施

学級経営の視点と組織的なアプローチ。負担感の解消

障害のある子供たちの心理的安全性を確保する場としての特別支援学級における学級経営の展開。学校全体での組織的なアプローチのための校内委員会による組織的な対応を行うとともに、各教科等の個別の指導計画について記載の重複感を解消し、子供に向き合う時間を確保

※子供たちの学習形態は授業や活動場面に応じて変わりうるものである。また、上記のイメージの図は一例であり、例えば、異学年の子供たちが同一の題材を取り扱い学びを進めるような場面も考えられる

高等学校における障害のある生徒の学習活動の充実に向けた方策 (重層的な指導・支援のイメージ)



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

障害種ごとの基本的な対応や教育活動全般にわたる指導上の配慮事項 (障害による困難さに応じた配慮事項) と合理的配慮について

補足イメージ⑧

障害による困難さに応じた配慮事項

現行小・中・高等学校学習指導要領総則及び各教科

各教科等における指導計画の作成に当たっての配慮事項
・学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的・組織的に行うものとする

- ・困難さの状態への対応にとどまらず、困難さの背景に目を向けた指導とすることが必要
- ・特に、特別支援学級及び通級による指導における全国的な教育水準の保障が必要

- ・障害種ごとに想定される困難さに応じた、指導上の基本的な留意事項
- ・教師による指導上の工夫

(難聴における例)

難聴特別支援学級では、音声の聞き取りに困難のある生徒3名に対して、内容理解の支援となるよう、授業中の音声を変換して提示。

合理的配慮

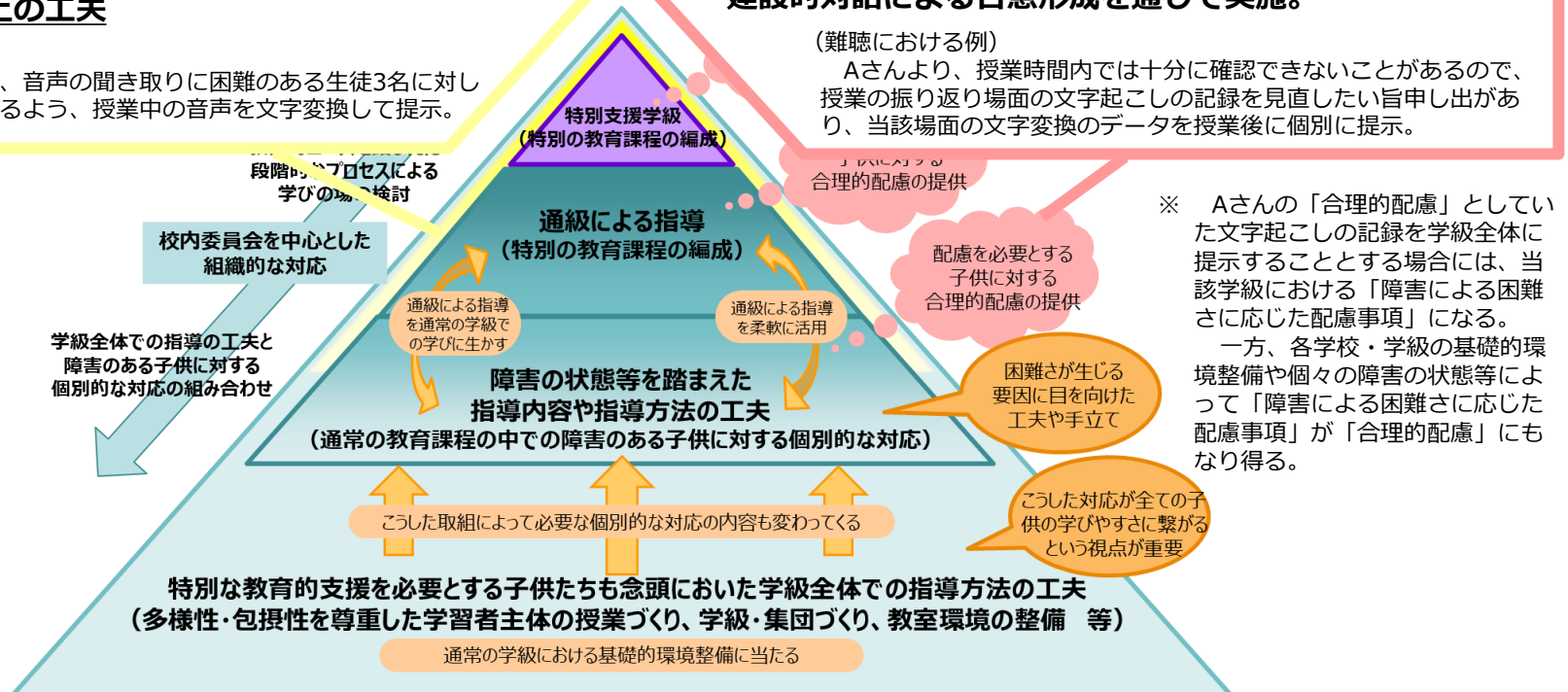
障害者差別解消法(第7条第2項、第8条第2項)

障害のある人から、社会的障壁を取り除くために対応を必要としているとの意思を伝えられた際に、負担が過重でない範囲で対応すること。

- ・「障害による困難さに応じた配慮事項」を踏まえた上で、なお解消されない学習上の障壁に対して、**基礎的環境整備や個々の障害の状態等に応じて、過重な負担のない範囲で個別に対応するもの。**
- ・本人・保護者からの意思表明を踏まえ、本人・保護者との建設的対話による合意形成を通じて実施。

(難聴における例)

Aさんより、授業時間内では十分に確認できないことがあるので、授業の振り返り場面の文字起こしの記録を見直したい旨申し出があり、当該場面の文字変換のデータを授業後に個別に提示。



※ Aさんの「合理的配慮」として提示した文字起こしの記録を学級全体に提示することとする場合には、当該学級における「障害による困難さに応じた配慮事項」になる。一方、各学校・学級の基礎的環境整備や個々の障害の状態等によって「障害による困難さに応じた配慮事項」が「合理的配慮」にもなり得る。

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

高次の資質・能力の設定の趣旨や授業改善に向けたねらい【独自】 (知的障害 小学部 生活科)

領域	学校・家庭での基本的な生活習慣 (仮)	社会での人とのかかわり (仮)	社会や地域での暮らし (仮)	身近な自然やもののはたらき (仮)
高次の資質・能力	よりよい毎日の生活を送る上で必要となることを①考えて行動する中で、 ②衛生的で安全な規則正しい生活習慣を確立する力 を身に付けることにより、 ③健康で自立した生活を送ることができる。	身近な人や社会と関わる上で必要となることを①考えて行動する中で、 ②社会で他者と円滑に関わる力 を身に付けることにより、 ③人や社会とのつながりをもった生活 を送ることができる。	社会や地域で暮らす上で必要となることを①考えて行動したり表現したりする中で、 ②きまりを守って社会資源を適切に利用する力 を身に付けることにより、 ③秩序を保った共同的な生活 を送ることができる。	物事を論理的に①考えたり、分かったことを表現したりする中で、 ②関心をもった事象に自ら働きかける力 を身に付けることにより、 ③探究的な学びにつながる生活 を送ることができる。

① 生活科の学習では、具体的な活動や体験を通して、自ら考え、判断し、表現をしていく中で、知識や技能を身に付けられるようにすることが重要である。

そのため、児童が、**実際的な行動を伴って学べる場を適切に設定しながら、継続的・長期的かつ、らせん状に学びが深まっていく展望を描いた単元づくりや授業改善**を促す。

② 各領域の内容には様々な事項が示されているが、ここでは、**それらの事項の学習を通して実生活上での発揮が期待される、領域固有の力**を示している。

「清潔」「身なり」「身の回りの整理」など、それぞれの事項そのものの習得を一義的な目的とするのではなく、**各事項を関連付けながら衛生的な生活習慣を確立し、生活に生きる力を身に付けることができる単元づくりや授業改善**を促す。

③ 生活科の目標は、「自立した豊かな生活を送ること」である。

ここでは、「健康で自立した生活」のように、それぞれの**領域固有の「豊かな生活」の在り方**を示しており、各領域の資質・能力を身に付けることで、もって「**自立した豊かな生活**」につながる単元づくりや授業改善を促す。

※生活科の各内容は、それぞれの関連性を踏まえ、基本的な生活習慣や安全などの基本的な生活習慣に関する内容、遊びや人との関わりなどの生活や家庭に関する内容、中学部の社会科につながる社会のきまりや仕組みに関する内容、中学部の理科につながる自然事象に関する内容の大きく4つで整理し、単元づくりをやすくしている。高次の資質・能力はこの整理に基づいた4つの領域ごとに設定している。

高次の資質・能力の設定の趣旨や授業改善に向けたねらい【並列】 (知的障害 中学部・高等部 職業科)

一般的な職業に関する知識・技能の習得や特定の職業について考えることにとどまらず、それらを自分自身と職業及び社会との関係から捉えた上で働くこと（勤労）について考えることで、**生徒が自らの卒業後の生活を見据えることのできる単元づくりや授業改善**を促す。

情報機器・情報技術に関する指導を、職業に関する作業や実習において実的に指導し、卒業後の充実した社会生活や職業生活に結び付け、活用する力を育む単元づくりや授業改善を促す。

「A 職業生活」「B 情報機器・情報技術の活用（仮）」での知識や技能と、実習を通じて学習したことを関連させ、自己の社会生活・職業生活との関係から捉え直すことで、課題の解決や生活を工夫しようとする力を育む単元づくりや授業改善を促す。

	A 職業生活		B 情報機器・情報技術の活用（仮）		C 産業現場等における実習	
	知識及び技能に関する統合的な理解	思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮	知識及び技能に関する統合的な理解	思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮	知識及び技能に関する統合的な理解	思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮
高次の資質・能力	働くことの意義や働くために必要な知識・技能についての理解を深め、 自己実現を図ったり社会の一員としての役割を果たしたりするために必要な力 を身に付けることにより、将来のよりよい職業生活につなげていけることを理解する。	よりよい職業生活を送るために、実際の場面において必要となる事柄を考えるとともに、 自分の長所や課題との関係から、工夫したり改善したり することができると期待する。	情報機器・技術の効果的な活用の仕方や、適切な取扱い、特性の理解について、 将来の自立と社会参加につながる力として、理解 する。	情報機器・技術の活用を通して情報を集めたり整理したりして、自分の思いや考えを表すことにより、 将来の生活と結び付けた情報機器・技術の活用についての自分の課題を解決 することができる。	実践的な知識や技能に触れることを通じて学習したことを、 自分の希望する職業や進路と関係付ける力 を身に付けることにより、自分の将来の職業や進路につなげていけることを理解する。	働く人と直接関わった経験を通して、 自分の成長や自己の進路について考えたり、考えを表したりする力 を身に付けることにより、自分の進路についての課題を解決することができる。

※職業科の内容は、「A 職業生活」「B 情報機器・情報技術の活用（仮）」「C 産業現場等における実習」の3つの領域で整理しており、高次の資質・能力はこの3つの領域ごとに設定している。

特別支援学校の教育活動全体における自立活動の位置付け（イメージ）

育成を目指す資質・能力の観点から整理した
自立活動の指導の位置付け

各教科等の指導を通じた
資質・能力の育成

支える

＜自立活動の指導＞
心身の調和的発達の基盤を培う

自立活動の時間の指導を要とした自立活動の指導
（教育課程編成の観点からの整理）

障害による学習上又は
生活上の困難を抽出

教科等

自立活動の時間の指導を
生かした配慮や手立て等

往還

課題を整理し
指導目標・指導内容
を設定

往還

自立活動
の時間の指導

教科等

教科等

特別支援学校の教育目標の達成

- ・ 小学部においては小学校教育の目標、中学部においては中学校教育の目標
- ・ 小学部・中学部を通じ、児童及び生徒の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こと

特別支援教育ワーキンググループ（第1回～第8回）における主な御意見

※ 以下、特別支援教育ワーキンググループ（第1回～第8回）における、各委員からの主な御意見について、趣旨を変えない範囲で事務局にて要約したもの。

【重層的な指導・支援の考え方を踏まえた方策】

- 重層的な指導・支援のイメージは、特別な配慮を必要とする全ての子供たちが学校全体で切れ目なく、最も適切な支援を受けられるようにすることや、通級指導教室における支援を1つの方法や場所だけに限定せず、在籍する学級においても、子供の実態に応じて柔軟に支援を活用し提供するという考え方が、学校教育全体を構造化し、予防的・開発的な視点も含め、層のグラデーションで表されていると思う。
- 重層的な指導・支援のイメージは非常に賛同するものである。一番下の層の「子供たちを念頭に置いた学級全体での指導方法の工夫」の部分がこれまでは不足していたがゆえに、児童生徒の支援が特別支援学級あるいは特別支援学校からスタートしていただけないか。具現化に当たっては、全ての教員にとっての基本的な事項となるよう、現行の学習指導要領でいえば、総則の第4節に位置づけ、明記するとよいのではないか。
- 多様性・包摂性を尊重した学習者主体の授業づくりと学級集団づくりが重要であり、学ぶ内容の多様性や、学び方の多様性というのを用意できる学級づくり、授業づくりが増えていくとよい。校長がリーダーシップを発揮し、特別支援学級や通級指導教室、特別支援教育コーディネーターを中心として教員間で連携できるように、真に包摂性の高い学校づくりをどう目指すか。具体的な方策や実践例を発信及び共有していく必要があると考える。
- 特別支援学級や通級との関係も念頭に置いた場合、通常の学級においても自立活動の視点や、内容を参考にしつつ指導を行うことが、通常の学級における特別支援教育にかかわる専門性を高めていくことに繋がると考える。
- 困難さの要因に目を向けることは、小・中・高等学校の学校現場においては最も重要であり、最も目が向けられていない考え方ではないか。困難さの要因に目を向けるところから発想する考え方は、総則に記述することはもとより、各教科等の全てのワーキングと連動しながら、その考え方を指導上の配慮事項にも明記していくといった流れが必要ではないか。

【合理的配慮の提供を促すための方策】

- 合理的配慮は、時に個別の指導・支援と置き換えて捉えられてしまっていることがあるのではないか。改めて、社会モデルの考え方と連動する、そういった合理的

配慮の考え方を総則等で基盤として示し、その上で、さらなる各論の議論へ考え方が示されていくことが重要と考える。

- 適切に合理的配慮が提供されるよう、学校における合理的配慮の基本的な考え方、個々のニーズの把握や、合意形成に向けたプロセス、提供される合理的配慮の定期的な見直しや調整を図ることが必要ということも含め、学習指導要領の解説や補足資料等において具体的な取組が示されると、現場での実践に大変参考になると思う。
- 合理的配慮の提供を求めることに関して、子供たちの自己選択・自己決定に資する資質・能力の育成を目指すことについては、全ての子供たちに必要な資質・能力である。障害のある子供たちに関しては、その障害ゆえの、自分に引きつけた固有の意味について確認する必要があるため、通級における学びでそのような確認を行い、通常の学級の学びを深めることができるかといえるのではないかと考える。
- 合理的配慮の内容について、授業の実際に関して共通理解を図る必要のある内容は、自立活動の指導とも密接に関連することを踏まえると、個別の指導計画への記載が不可欠ではないかと考える。
- 合理的配慮の範囲や過重な負担の判断基準が曖昧であり、設置者や学校が体制や財政面を勘案して判断する仕組みは、地域間や学校間での対応の格差が生じるおそれがある。また、ICTの活用が進んでいるとは言いきれないのが現状であり、活用促進に関する実効性のある対策を併せて検討する必要がある。国立特別支援教育総合研究所のインクルDBの活用促進など、その存在を知って活用してもらうということが今できる最善の取組ではないかと考える。
- 合理的配慮の組織的対応を強化するとともに、それを外に開いて地域の学校等と共有できる仕組みづくりや、ICTの基礎的環境整備、合理的配慮の研修、OJT等も含めて充実させていきながら、入試も含めた合理的配慮の提供体制の充実に向けて、教員・保護者・本人が安心して申請できたり、伸び伸びと合理的配慮の提供ができたりするような具体的方策が必要と考える。
- ICTではなく紙を選択したい子供もいることから、デジタル学習基盤のみならず、様々な支援の方法を組み合わせた学習支援を講じる必要性の明記は重要。
- 障害の状態等に応じて文字を大きく、読みやすくすることや、読み上げるといったアクセシビリティ機能、入出力支援装置を適切に活用することは、本来の各教科領域における学びの質の向上に繋がると同時に、その機能の活用自体が、子供たちの情報活用能力を身につけることでもある。子供自身がその状況に応じて、その機能を選んで操作し、活用できるようにすることができるようになりたい。
- デジタル学習基盤は、学習者主体の学びを進めるためのツールとして活用することが大事。例えば、アクセシビリティ機能を使いたくても、自分だけが使うのは嫌

だという子供がいる現状を踏まえると、多様性を尊重した学習者主体の授業づくり、心理的安全性を確保する学級・集団づくりがとても大事になる。

【通級による指導における改善の方向性】

- いわゆる重層的な指導・支援の第1層の部分が基盤となって、特別支援学級の指導も通級による指導も行われていくものであるということは、しっかりと明確に強調して記述すべき内容である。
- 重層的な指導・支援の考えを踏まえ、通常の学級の教員が通級による自立活動の指導を生かすことは障害のある子供を肯定的に捉えることに繋がり、これまで以上に一人一人の子供を理解する水準が向上することを期待できる。そして、その教員の姿勢が周りの子供たちにもよい影響を及ぼすものと思う。
- 重層的な指導・支援の第2層について、誰の責任においてどういうことをしていくのかということが明確になっていかないと、通級の在り方も曖昧になってしまうのではないか。
- 通級担当と学級担任が密に連携し、支援の連続性を担保するための時間の確保・保証、そして、共有システムの構築を図ることが大切。ICTを活用して、共通のアセスメントツールを導入・構築したり、あるいは子供の特性や成長をデジタルデータで可視化したりすることによって、通級担当と担任が共通言語やビジュアル化されたものを使いながら対話ができること、主観による指導のずれを防ぐことに繋がるのではないか。
- 特別支援学級、通級による指導においても、本人主体の本人がこうなりたいとか、こうしたいといったようなことを丁寧に扱い、それを丁寧に対応しながら子供たちと一緒に一つ一つつくっていく、そういった子供主体の自立活動が重要であることを、自立活動の議論との連動の観点から、きちりと明示することが必要だろう。
- 自立活動と各教科の指導との関連性については、自立活動の目標と各教科の目標を合わせて設定することを示すことが、教科の指導だけに偏らないことを具体的に示すものになるのではないか。ただし、中学校ではその形では運用できないと思うため、各教科の指導内容を題材として自立活動の指導を行うなど、中学校でも具体的に運用できる形を示す必要があるのではないか。小学校と中学校では通級による指導、各教科と自立活動の関連性は違うのではないだろうか。
- 学習指導要領改訂を見据え、今からでも小・中学校等においては先立って、自立活動について特別支援教育のセンター的機能等を使った研修等を早急に実施し、準備していく必要がある。
- 単に補習的であってはならないという方向性には賛同するが、障害種によっては

学習上の困難という直接的な困り、悩みがある子供もいる。単に補習するわけではないものの、教科的な学びということ、それを基に読み書きであるとか、コミュニケーションであるとか、そういったところの学びをしながら評価に結びつけていくような在り方については明確に述べていく必要があるのではないかと。

- 難聴児の言語力の育成については、各教科の指導と非常に密接に関連しているため、通級の中で各教科等の指導を取り入れることは非常に有効。教科指導をどの程度取り入れるのかという基準については、難聴児の場合はかなり多くの時間を割いてもいいように思うところ、こうした基準については各障害の状態に合わせて柔軟に対応していくことが大事ではないか。
- 子供に真に必要な指導として教科的な内容を取り扱う場合、どこまでが教科の内容を取り扱いながら行う自立活動で、どこからが自立活動的視点を重視した教科指導なのかという判断はとても難しい。自立活動を実施した上で、教科等の目標を達成するための指導を取り出して行うことの必要性については、その検討判断を通級担当者の方に委ねるのではなく、通常の学級の担任や在籍校の校長なども含め、また、教育委員会の連携、連動も含めながら慎重に行う必要があると考える。
- 通級による指導を担当する教員に求められる専門性は自立活動の適切な実施ではないか。中学校や高等学校の場合は、担当者が保有している免許以外の教科指導を行う可能性があり、求められる専門性は自立活動を超えて各教科に及ぶことになる。その場合の免許状の取扱いについて整理する必要がある。
- 他校通級や巡回指導において教科指導を行う場合、各在籍校の教科の目標や年間計画、週の計画、指導内容の指導をどうするのかという分担や、指導後の評価に係る情報交換といった、直接的な指導に付随する業務がさらに付加されることになる。単なる教科の補充に陥らないようにするためには、こうした事前事後の適切な情報交換が必須になるが、働き方改革の観点から、効果的な連携の在り方、工夫や検討も求められるのではないかと。
- これまでは教科の目標を変える必要がある子供はすなわち特別支援学級に在籍することになっていたが、通級による指導が柔軟になることによって、通級の利用も検討しようというような議論が現場で行われることになることは、とてもいい方向性だと思う。
- 通常学級では原学年の内容を学び、通級による指導では下学年の目標で学ぶ場合、教育課程編成やカリキュラム・マネジメントはどの立場にある者が責任を持って行うのか。また、学年進行とともに、一部ではなく実質全部、他学年適用が必要になる可能性は低くないと思われ、通級による指導を引き続き希望する際の根拠にもなり得るのではないかと。さらに、通級による指導を頼りとする通常の学級の担任も一

定程度想定されるとすると、通常の学級を含め、多様性・包摂性を目指す方向性と逆行する流れが生じてしまうのではないかという懸念もある。

- 子供の実態やその変容、成長に応じた柔軟な弾力的運用については了解するところだが、子供の変容や変化を誰がどのように判断していくのかという点で、一定の判断基準となるような目安が必要ではないか。
- 「心理的な安全性」について、しっかり定義することが大事。お互い意見を言わないことや、表面的に仲良しな雰囲気を保つことが心理的安全なのではなく、例えば、人前でしっかり質問したりとか間違いを認めたりするという対人関係におけるリスクの低下を取ることが大事なことであり、誤解のない記載が必要。
- 他校通級の場合に、在籍校の学級担任と通級による指導の担任の連携を促進させるためのツールとして、例えば、校務 DX、ICT 等の利用によって連携促進をさせる必要があると考える。

【特別支援学級における改善の方向性】

- いわゆる重層的な指導・支援の第1層の部分が基盤となって、特別支援学級の指導も通級による指導も行われていくものであるということは、しっかりと明確に強調して記述すべき内容である。【再掲】
- 特別支援学級の特別の教育課程をどのように編成していくのかという点について、学校における理解にもかなり課題があるのではないか。例えば、下学年の教育課程と通常の準じた教育課程が入れ子のように組み合わせる場合もあるのだ、などという例示をしていくことが必要ではないか。
- 現行の学習指導要領で明示した特別の教育課程の考え方をより一層充実させていく必要があるのではないか。例えば、自立活動の考え方や、知的障害教育の各教科や各教科と合わせた指導の考え方の取扱いについて、通常の学級の教員を含めて理解し、認識できるように踏み込んで記載していくことが考えられると思う。
- 特別支援学級、通級による指導においても、本人主体の本人がこうなりたいとか、こうしたいといったようなことを丁寧に扱い、それを丁寧に対応しながら子供たちと一緒にやっていく、そういった子供主体の自立活動が重要であることを、自立活動の議論との連動の観点から、きっちりと明示することが必要だろう。【再掲】
- 各教科等の個別の指導計画については、各教科等は目標の系統性や、扱う内容の順序性が学習指導要領に明記されていることも踏まえ、個別の指導計画の作成の目的に立ち返り、個別に記録し、指導者間で引き継ぐ必要性のある情報は何かを考え、記載内容をスリム化するという視点は重要。
- 学びの場を特別支援学級から通常の学級に変更することについては、障害の実態

や程度に応じては憂慮される例もあると思われるため、学びの場を選択する、あるいは変えていくという場合には、何か基準となる参考例のようなものが挙げられていると非常によいのではないか。

- 通常の学級で大半の時間を学ぶことができる子供の学びの場の変更について、重層的な指導・支援のイメージで考えるならば、支援の引き算として、学びの場の変更では通級を検討する必要がある。学びの場の変更の前提として、検討内容のどこかに、各基礎自治体等で通級の支援が必要な子供が支援を受けられる体制を構築する必要があることが記載されることが重要。
- 子供たちの教育的ニーズに応じた教育活動を担保するために、多角的な視点で、慎重かつ総合的な判断による決定という方向性が示されていることは非常に重要な視点。子供たちの実態やニーズに応じた、本当にその子にとって望ましい学びの場、環境とは何なのかということをもまず明確にしていくことが、特別支援学級での質を高めることに繋がるということをしっかり強調してはどうか。

【高等学校における改善の方向性】

- 高校生が通級による指導を希望しないケースは、裏を返せば、自分自身がそこに安心な場所を見いだせていないからだろう。前提となる集団づくり・学級づくりが必要であり、その中から子供たちが何ができないから通級ではなくて、こういうことができるようになりたいから通級でという、前向きな姿勢になるような学級全体、あるいは学校全体を挙げた集団づくりについて強調していくことが必要。
- 知的障害特別支援学校の各教科に係る議論とも関連するだろうが、高等学校における知的障害のある子供の教育をどのように担保していくのか。
- 新たな特例校制度には大賛成。高校段階の子供たちが、自分がどうなっていきたいのか、どうあるべきか、どうなりたいかといったようなことについて学校設定科目を新たにつくり、その教科の中で行っていくなどといったようなことも踏まえた特例校制度の新たな実施が重要ではないか。
- 新たな特例校制度については、先行事例としてのエンカレッジスクールや知的障害生徒自立支援コース等を参考にしつつ、別の場の特例校のみならず、コース制などとして、高等学校の中に多様性を包摂する教室を設置する可能性も担保した方がインクルーシブな高校が実現すると考える。
- 新たな特例校制度において、障害の重い生徒の高等教育の進学に向けた試みに繋がっていくような取組も可能性としてあるとよい。
- 新たな特例校制度について、「特に必要な場合」や「一定の要件」の解釈が自治体や学校ごとに異ならないように十分な説明が必要と考える。

- 長期入院中の高校生の教育保障が依然として大きな課題となっており、ICT を活用した学習基盤の整備とともに、がん拠点病院等への高等部の院内学級の設置等、体制整備について検討が必要。

【障害種ごとの「配慮事項」】

- 障害種別ごとの配慮事項を総則において教育課程全体を通じた基本的な考え方として整理して各教科にも必要に応じて明示する方向性については、指導の充実や的確な合理的配慮の提供に資する点から賛同する。
- 小・中学校の通常の学級の担任も含め、配慮事項に関する共通理解を促していくに当たっては、合理的配慮との区別がつかず、逆に「もう配慮事項があるからそれでいいですよ」と合理的配慮が却下されてしまい、話し合いにも乗らない可能性もあることから、誤解のないように十分に分かりやすく記載を工夫する必要がある。
- 配慮事項の文言については、例えば、「教育活動全般における障害による多様なニーズへの対応の基本」といった表現が考えられるのではないかと。また、リード文等において、このような子供たちが在籍または共に学ぶ状況において踏まえるべきこととして、社会モデルや環境を整える必要性、各教科等における指導内容の工夫や教材研究の重要性が記載されていてもよいのではないかと。
- 現行の学習指導要領の各教科の解説では、小・中・高等学校の学校種や、各教科によって配慮事項の記載の仕方や内容にかなり差があることから、どの校種、どの教科でも困難さの背景を踏まえて、意図を持って指導上の工夫や手立てを取ることができるよう、具体例を精選しながらも分かりやすく示していただきたい。
- 重層的な指導・支援の考え方や、困難さの背景を重視するという考え方については、どの教科・どの校種においても、こういう考え方に基づいて各教科の中で充実させていくことが必要ということが、解説において必ず示されていることが必要。
- 特別支援学校においてもいわゆる 5 障害以外の障害も併せ有する児童生徒がいると思われることから、1 人 1 人のニーズは様々であるという実態を踏まえると、障害種ごとの教育活動全般にわたる配慮事項については、特別支援学校の学習指導要領においても参考として記載されると良いのではないかと。
- デジタル学習基盤の活用は今回の学習指導要領改訂の 1 つのポイントではあるものの、共通的な配慮事項の並びについては、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ環境下における児童生徒の理解に関することが 1 番大切なことなのではないかとも思うため、順序について配慮した方がよいように思う。
- 認知処理の観点からの障害の整理も非常に重要である一方、障害があることによる二次的な障害として、自己肯定感が下がるであるとか不安であるとか、クラスへ

の所属感というものが持てないであるとか対人関係の問題、そういったウェルビーイングに関わる心理社会的な側面というものもやはり学習参加に深く関わるものであることから、こういったところの支援の在り方、配慮の在り方についても明確に位置づける必要があるのではないかと。

- 知的障害のある児童生徒においてのデジタル学習基盤の活用は、見せて伝える活用が主になってしまうことが多いが、試行錯誤しながら物事を思考・判断・表現するための活用が大事である。
- 肢体不自由のある児童生徒の多くは重複障害であり重度障害であるとともに、医療的ケアも多様である。特に肢体不自由校の教員は多種別の配慮事項を参考にしたり、また医療的ケアについて知ったりすることが大切であると思うため、医療的ケアについて学習指導要領において触れることが必要ではないかと。

【知的障害者である子供たちに対する教育課程の改善】

(情報活用能力の抜本的強化に向けた方策)

- 職業・家庭をそのままにするか分けるかという点については、中学部では職業科として独立させ、より教科指導の充実を図る案のほうがよいと考える。
- 知的障害教育において ICT 活用が目的化しないように、何のために ICT を活用するのかを指導者が意識することが重要。
- 知的障害の特別支援学校の子供の実態を考えると、小学部の中の段階が非常にもっと細かい段階があり、経験を重ねて、児童生徒の自発的な活動につないでいくといったようなことが必要であると思う。また、小学部から中学部の繋がりに関して、間が非常に空いているような印象を持ったので、その繋がりの方がより具体的に示されると、現場での活用が促進されるのではないかと考えた。
- デジタル社会で安全に生活するためには、情報モラルや情報リテラシーも重要。知的障害のある児童生徒は、事故や事件に巻き込まれるリスクも当然あるため、特に中学部、高等部段階においては、学校卒業後の自立と社会参加も見据えて、生徒がデジタル機器を通じて安全に、そして幸福な社会生活を送れるための基盤を身につける指導の充実が今後必要になってくると思う。
- 生成 AI は、児童生徒の認知的な負荷の軽減や、彼らの理解力、表現力、想像力を高めるための強力な支援技術として、今後ますます積極的に活用することが重要であり、知的障害教育においても情報活用能力の強化方策の一つとして位置づけていくのが重要ではないかと。

(目標及び見方・考え方、資質・能力の構造化)

- 教科の見方・考え方について、特別支援学校のほとんどの教員は捉えられていな

いように思う。教科の見方・考え方を踏まえた授業づくりのイメージがもてるよう、学習指導要領に分かりやすく示していただきたい。

- 知的障害の子供たちがどのように学び育つのかということについて、丁寧にその考え方を押さえ、共有できるように示していくことが必要。学習指導要領の知的障害の各教科の目標・内容の前にそういったようなことを示しておくといったような記述上の工夫も必要かと思う。他の障害種と同じような示し方を考えていくということも考えられるのではないか。
- 学部間における学習の系統性や発展性、知的障害特別支援学校での学習と小中学校との関連性を意識することができるよう、解説等において、こうした記述や例示がなされるとよい。現行の解説巻末における目標・内容の一覧は小学部と中学部が別に示されているのが現状であり、育てたい力がどのように繋がっていくのかが分かるよう、一覧表においても各学部の教科の系統性が示されるとよいのではないか。
- 各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくため、育成を目指す資質・能力を明確にして、指導計画を立てることが重要。各単元において各教科の目標をどのように扱い、関連づけるのかという具体例が示されると、教員が一層目標を意識して指導計画を立てたり、実際に指導を行ったりすることができるのではないか。
- 小学部1段階より前の重度重複障害のある子供が在籍する学校では、国語や算数で何をすればいいのか、教員が戸惑っている部分が多くあるように思うため、小学部1段階より前の段階ではこういった学習内容が位置づけられる、というようなことが学習指導要領等で示されると、教員は安心して授業ができるように感じる。
- 各教科の構造化は、学習指導要領全体の大きな流れの中で、小・中学校との整合を図るものとして提案され、方向性としては大事である一方、学校現場で実際に運用される際に困難を生じさせないかという心配もある。学習指導要領及びその解説に、分かりやすく、段階的かつ手順を踏まえて具体的に配列することが必要。このことは、特別支援学級において教育課程を編成し授業実践を進める上でも大きく影響を与えるものと考えため、とりわけ在籍の大半を占める知的障害特別支援学級や自閉症・情緒障害特別支援学級を十分に考慮した検討を進めていくことが肝要。
- 児童生徒が1段階、2段階、3段階のどの段階にあるのか、各段階でどのような各教科の目標・内容があるのかということを、大まかに把握できるような形にすると目安がつきやすくなるのではないか。

(生活科の構造化について)

- 教育課程の中核に位置づく教科と考えられるため、他の各教科等との関連についても追加例示があればと思う。そうすると、教育課程全体を通した資質・能力の育

成や、カリキュラム・マネジメントの意識化にも繋がり、他の教科の指導や自立活動の指導の充実も期待できる。

- 生活科の4つの領域の整理、そして、らせんの考え方のいずれも、指導の形態に限定せず、具体的な目標設定と評価がしやすくなるのではないかと。特に学校現場において課題となっている学びに向かう力・人間性等の評価については、指導計画の作成と実施において、例えば地域協働や他者との関わりなどの具体的な活動を通して育成されるということへの理解が図られるということ、そして、児童生徒の具体的な姿のイメージが持てて、捉えやすくなるものであろう。
- 高次の資質・能力の提示については、何が深まりの到達点なのかを教員が具体的にイメージできる根拠になると考える一方で、何をもって統合的な理解や総合的な発揮とみなすのかということについては、パフォーマンスレベルでの定義が十分に例示されていないければ、評価の妥当性であるとかばらつきが拡大するため、十分に解説で説明する必要がある。
- 12の内容を4つ程度の領域で整理するのはよい。その際には各領域を意識して取り組むほうが分かりやすいと考える。しかし、資料「「遊び」の内容を中心とした単元を通じた、らせん状の学びの深まりの例（イメージ）」のように、領域「社会での人とのかかわり（仮）」の遊びの内容で、領域「身近な自然やもののはたらき（仮）」の「ものの仕組みとはたらき」が表記されると混乱するのではないかと。らせん状では焦点化が図れなくなり、各教科等を合わせた指導としての日常生活の指導や生活単元学習との違いが分かりにくくなることを懸念する。
- 小・中学校の知的障害特別支援学級は、非常に多様な児童が在籍している実態がある中、生活科一つ取っても、小学校のイメージする生活科と知的障害特別支援学校の生活科では違いもあることから、今回のように分かりやすく示すことについては、誤解がないように押さえていくためにも期待するところ。
- 知的障害の子供には知的障害以外の特別支援学校で学ぶ重複障害の子供たちも多く含まれるほか、下学部適用が必要な子供も少なくなく、実態が多様。この場合、学習指導要領が想定する生活年齢と子供の生活年齢にずれが生じる。教室で多様な子供と向き合う先生方が一人一人の子供の実態に即した教科指導を具現化する際のよりどころとなるよう、小学校等の各教科との共通性をどのように押さえ、知的障害教育の独自性をどのように踏まえた結果、今回のような整理に至ったのかという、検討に際しての視点や検討の道筋を解説に示すことができないか。
- 学校現場の現状として、活動ありきの状態になっている現状があることも踏まえ、指導と資質・能力がらせん状に高まっていく考え方が学校現場でよく理解されるよう、学習指導要領に盛り込んでいけるとよい。

- 生活科については、生活に根づいた課題を設定し、体験と振り返りを往還する学習過程が重視される教科であることから、情報活用機器の学習に関しては、特に情報活用そのものを目的として学ぶというよりも、それらを活用しながら生活や学びを支えていく手段として位置づけられる教科として機能するのではないか。

(職業科の構造化について)

- 職業・家庭科を分離することは非常に重要である一方、家庭科についても、生活の基盤形成や、生活を整えながら働き続けるためには極めて重要な教科であることから、生活基盤の形成を担う教科としての役割をより明確化することが重要ではないか。
- 各教科等を合わせた指導の形態を否定はしないが、教科が増えると安易に作業学習や生活単元学習で指導する方向に流れることも予想されることから、十分な検討が必要。
- 障害のある子供たちにとっても、情報活用能力を高めることは非常に重要。知的障害の児童生徒については障害の程度に応じて指導レベルや指導内容が実態として大きく変わることについては強調してもよいのではないか。
- 職業科の目標、あるいは高次の資質・能力において、「情報技術」や「情報を基盤とした」といった文言を入れてはどうか。
- 「B 情報機器・情報技術の活用(仮)」で学びを個別化させないように、学びに向かう力・人間性等の4要素のうち、他者との対話や協働を意識していただきたい。また、ゲーム、ネット依存、SNSトラブルを念頭に、メディアリテラシー教育をどこかで強調していただきたい。

【自立活動の充実に向けた方策】

- 重層的な指導・支援の第1層について学級担任がしっかりと意識していくことに繋げるため、特別支援学校の学習指導要領だけでなく、幼・小・中・高の学習指導要領にもしっかりと自立活動の部分を書き込んでいく工夫が必要。
- 自立活動が各教科の下支えになるものであるということや、各教科と関連づけながら指導がなされるものであるということが改めて示されたことで、自立活動と各教科が別建てではなくて関連づいているということを教員が意識する上で非常に分かりやすいものになると思った。
- 「障害のある子供の教育支援の手引」においては、各障害に応じた教育的ニーズの把握の観点が網羅的に示されており、経験が浅い、または経験年数が少ない先生方が増えてくる中で、こういったものの視点も活用しながら自立活動の取組について検討することもできるということを学習指導要領にも示すとよいのではないか。

- 特に小・中学校において、自立活動は子供同士の関係性の中で生じていくよさということが実は重要ではないか。例えば、自立活動の考え方の中に、子供同士が協働的に学ぶ中で育っていくことや気づいていくことがあるのだということを押さえることも必要ではないか。また、現行の教育制度でいえば、交流及び共同学習の中で、どんなことが起きて、そこで子供たちがもっとこうなりたいとか、新しい気づきなども実際には起きているのではないか。とすれば、そういう視点も重要なのだということが明示されることが必要ではないか。
- ICTの活用は、小・中学校の位置づけとの整合性を踏まえつつも、知的障害や発達障害の学習上または生活上の困難を踏まえると、自立活動においても認知特性の理解と強みを生かしたり困難を補ったりする一歩踏み込んだ活用が求められる。つまり学習ストラテジーの獲得等として取り扱う重要性が高いと考える。
- 共生社会の実現を目指すということ、次期学習指導要領の基盤に多様性の包摂がそもそもの教育の前提に入ること、個々の好きや得意を伸ばすという次期学習指導要領の全体の方向性、障害者差別解消法が既に全面実施されていることを踏まえたときに「自立活動」という言葉と目標がこのままでよいのか。困難さの背景には、社会的障壁、社会の側が変わらなければいけないことがたくさんあるにもかかわらず、現行の目標の「障害による学習上または生活上の困難さの改善・克服」という言葉からは、社会の側が解決すべきことも含めて、本人が主体的に改善・克服しなければならないと読み取れてしまうのではないか。
- 社会モデルの考えを重視することは本当に大事なことだと思うが、一方で、障害という個々の困難そのものが完全になくなるわけではない。本人がそのことをどのように受け止め向き合うかについては、実は障害の有無だけに関わらない自身の有り様のことであるため、まさに「キャリア」の考えにも繋がる部分と考える。その一方で、「困難を改善・克服」という表現は、どうしても本人の努力を求めるような印象をもってしまいがちであると感じる。自分で学習をかじ取りしていくための方略がもてるようにしていくことが明確に示されると、自立活動の目標にも合致していくのではないかと考える。
- 自立活動の中身には、社会が変われば解決する問題だけではなくて、障害を有するがゆえに身につけなくてはいけないスキルがあるため、そのあたりのバランスが大事ではないか。
- 子供主体の自立活動のさらなる展開について、自己評価、振り返り、本人の困難の把握は非常に妥当である一方で、困難な部分だけ強調されてしまうと、本人の自己肯定感の低下にも繋がるため、子供が伸びている点も含めて、どうバランスよく本人が自認できるように周囲が支えるかという観点も重要になる。

- 子供主体の自立活動のさらなる展開として、子供自身の自己選択・自己決定に関連して、合理的配慮を要求できるセルフアドボカシーの観点を「コミュニケーション」などの区分で意識すべきと考える。
- 個々の児童生徒が自己の意思を表明することができるような指導内容を入れることに大いに賛成する。なお、意思決定支援には段階があり、各教科等で意思形成の支援、自立活動で意思を表明するための支援を行い、そして、各教科や学校生活全体の中で、ただ表明するだけでなく、表明した意思を実現させるところまでいかない、子供の意思決定支援にはならないため、その関係性を丁寧に説明すべき。
- 子供主体に関わる議論の重要性は十分認識しているが、自立活動の理念や流れ図の考え方を踏まえ、今なぜこの指導目標なのかという自らの判断についてまだ十分に説明できる状態にない先生方も少なくない現状を鑑みると、説明責任を子供に委ねるような事態を招くことがないよう留意していく必要がある。
- 通常の学級の中での各教科等の学びと、通級による指導における自立活動が分断されたものではなく、しっかりと繋がっていくためには、通常の学級の教員が自立活動を理解しておかないと、前に進まない。そのためにも、自立活動の区分の観点や項目の趣旨を分かりやすく示すことは非常に期待ができる。
- 特に、通級による指導においては、限られた指導時間の中で、子供自身が自分の長所も含めて自分を客観視し、自己分析し、自己の支援方法等について学ぶということや、学んだことを学級、家庭、地域の生活の中で生かしていくこと、適切に自己決定や自己選択、支援についての意思表示ができるようにしていくことを示す必要がある、それを教員が意識できるように示す必要がある。解説等において、複数の障害の例を挙げながら、自立活動での学習を通して、自分の特性、自己支援方法を学び、そして教科の学習に生かせるようにすることが明記されることが必要。発達段階が上がり、中学校や高等学校段階では特に必要になってくるだろう。
- 特別支援学級や通級における自立活動の推進に関しては、担当の先生方の専門性の向上とともに、この特別支援学校のセンター的機能の活用を推進することが鍵ではないか。センター的機能を活用すると、このようなことを教えてもらえるという例を示していただけるとありがたい。
- 自立活動の表形式は保護者にとっても俯瞰して分かりやすい。特別支援学校においては「自立活動を主とする教育課程」の編成があるが、保護者も正しく自立活動を理解し、各教科の指導と関連を図るよう、そして外部専門家の意見も参考にしながら、担任の先生と家庭がしっかりと話をし、併せて学校以外でもよりよい時間を過ごせるよう、本人を主体に、個別的教育支援計画を立案していただきたい。教員と保護者、本人と確認し合う重要性を記載することで、障害の程度が重い子供たち

にとっても、より一層主体的な自立活動になるのではないか。

- 自立活動について、通常の学級や特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の連続性、そしてその環境整備に当たっては、「地域コミュニティ」という広がりも含めてはどうか。子供たちは、学級での自立だけではなく、家庭あるいは地域生活での自立、さらには将来の進学や就労についての自立が大切であり、そうであるならば、地域コミュニティの方々、そして、自分の保護者以外の保護者はもちろんのこと、地域のあらゆる方々に、特別支援学校、特別支援学級、通級について理解をいただくことが大切。特別支援学校が開かれた教育を進めるうえでは、コミュニティ・スクールの視点が重要。
- 資料「実態把握から具体的な指導内容（自立活動）を設定するまでの流れ（流れ図）」について、実態把握の視点として6区分が不可欠であることを明示いただきたい。また、「指導目標を達成するために必要な項目を選定」とするとはどういうことなのか、この点について先生方の理解を支える解説が重要。
- 流れ図は、特に小・中学校等においてはハードルが高く、作業コストがかかるという課題がある。手順の簡素化や、帰納的に区分・項目にたどり着く例示などについても検討できればと思う。例えば、「本人の願い」から具体的に目標設定、支援内容を導き出すアクションプラン作成ワークの1つである PATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope) のように、ゴールから検討する部分があってもよいのではないか。具体的には、実態把握の部分に含まれる部分だが、本人の願いを出発点とすること、そして後半の「必要な要素」の次に「具体的な指導内容」を導き出し、そこから帰納的に「項目の選定」を整理していくという方法も考えられるのではないか。
- 特別支援学級の子供は、通常の学級における交流及び共同学習においても、特別支援学級教員と通常の学級の教員が個別の指導計画を共有し、自立活動の内容を意識しつつ、共同で指導を行うことを明示するとよいと考える。通級による指導を受けている子供は、主たる学びの場が通常の学級であることから、通常の学級の教員が通常の学級でも活用できる自立活動の内容を個別の指導計画に記載することが重要と考える。その際、環境の把握などの内容が重要になってくると思う。
- 個別の指導計画のさらなる充実に関連しては、特別支援学級や通級の場合は、負担の軽減も意識して、自立活動を中心として提示されたような計画が、個別の指導計画としても位置づくるとするとよいと考える。

【特別支援学校学習指導要領の総則等の構成・記載の在り方】

- 教育目標は、子供に何を育むのかということを掲げるものであり、自立的に生きる基礎を培うことや社会参画の態度を養うこと等を含め、義務教育の目的、あるい

は教育目標に明示されているところ。特別支援学校の教育目標は、小学部は小学校教育、中学部は中学校教育の目標を掲げた上で、これらの目標を達成する際に、一人一人の子供が必要とする指導を担う自立活動に通ずる目標を位置づけており、学校教育法に示される特別支援教育の目的とも密接に関わることから、その見直しに際しては、自立活動の意義も踏まえ慎重な検討を要すると考える。

- 包摂性を高めるうえでは、社会モデルの考え方や、重層的な指導・支援と合理的配慮の考え方を総則に明記することも重要ではないか。
- 自立と社会参加につながる教育目標には賛成するが、用語として「自立」イコール「独力」というイメージが強いのが社会一般の認識ではないか。自立を考えるときには、障害の有無に関わらず、他者からの支援を受けながらということも含めて、自分なりの生活を立ち上げていくことが大切であり、「自立」イコール「独力」ということではないというニュアンスが含まれているとよいのではないか。
- 障害者権利条約への批准や、障害者差別解消法などを踏まえれば、「児童及び生徒の障害による学習上また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こと」という特別支援学校の教育目標については、社会の側に障壁があるという視点が全く読み取れず、見直しを検討すべき。
- インクルーシブ教育を推進する上で、特別支援学校の在り方も変わりゆくのではないか。通常の学校がよりインクルーシブになることで、通常の学校が基礎的環境整備になる可能性もあり、そうすると、特別支援学校は合理的配慮になる。特別支援学校が基礎的環境整備であるという考え方は強調しなくてもよいと考える。
- 指導計画の作成と内容の取扱いに当たっての配慮事項や、訪問教育、重複障害者の指導などについて「教育課程の編成」の中で整理することは重要。特に小・中・高等学校においては、特別支援という、どうしてもどう支援するかという、支援方法に重きが置かれている印象もあるが、実際には教育課程をどのように編成していくかといったところをまず進めていくことが大切だと思う。
- 「教育課程の編成」の中に、児童生徒の調和的な発達の支援や重複障害者等に関する教育課程の取扱いなどの内容を統合することは、教育課程編成の視点を広げる意味ではメリットがあると思うが、内容が過度に集中して、参照すべき指針がかえって把握しにくくなる課題もあると考えられるため、慎重に項目立て等を考えたほうがよい。特に、個別の指導計画、教育支援計画や自立活動、合理的配慮など、本来は編成ではなく実施段階や学習環境整備に位置づけるべき事項が編成段階に混在すると、教育課程の理念と実務が曖昧になって整理がつかなくなる懸念がある。
- 知的障害教育においては、各教科の指導内容、育成を目指す資質・能力を意図した実践が求められるのは言うまでもないが、その上で各教科の指導目標や指導内容

を選択した後の知的障害の状態を踏まえた適切な指導の形態の選択、あるいは具体的な学習活動、そして学びの関連づけ、各教科や指導の形態を超えたカリキュラム・マネジメントの考え方や具体的方策例が丁寧に示される必要がある。

- 知的障害教育の強みである合わせた指導と各教科との接続については、生活単元学習や遊びの指導と教科の目標とをどうやって結びつけ、評価すればよいかと戸惑う先生方もいることが想像されるため、第3節の教育課程の編成やカリキュラム・マネジメントの項目等において、理念や留意事項を明記するとよいのではないか。
- 知的障害教育における合わせた指導は、指導の形態の一つではあるものの、教育課程の編成の基本的な考え方があってのことだとすると、「教育課程の編成」においても知的障害教育における教育課程の編成の基本的考え方が分かりやすく示されていることが必要かもしれない。第1章・第2章の両方で押さえて、その意味や考え方としての連続性が分かりやすく示されることが必要ではないか。
- 個別の教育支援計画と個別の指導計画について、「教育課程の編成」のところで合わせて記載することとするのは、非常に分かりやすくよい。
- 個別の指導計画と個別の教育支援計画は、学校教育において指導を行うための計画と、学校のみならず関係者同士が連携して支援を行う計画とで趣旨が異なるものであり、学校の役割を保護者も正しく理解する趣旨からも、保護者にとって指導と支援が混在しない形で整理することが重要ではないか。
- 個別の教育支援計画は、学外の関係機関との連携を図るために作成されるものであり、子供の学びが学外の活動や卒業後の豊かな生活に生かされるためにも、必要な連携を図ることは重要だが、個別の教育支援計画は教育課程を個別に具体化するものではなく、また、個別の教育支援計画の目標が学校として編成する教育課程に直接関与するものでもない。個別の教育支援計画と個別の指導計画の関係を示し、区別・活用を促すことは重要と考えるが、「教育課程の編成」への位置づけはなじまないのではと考える。
- ICTの活用について、障害による学習上または生活上の困難さの改善の観点から記載することに賛同。ただし、障害の状態に合わせて端末や教材・教具を最適化するという一方で、困難さの改善というのは児童生徒が主体的に学べる学習環境を教育課程の実施段階で保障することであると考えるため、主体性の観点を強調してもよいのではないか。
- 障害による学習上または生活上の困難さの改善の観点からのICT活用については、個別最適な学びの保障に繋がる可能性が大いにあるのと同時に、対話的な学びのための活用が十分に検討されなければ学びの個別分断化に繋がる傾向はどうしてもあるため、通常の教育と同じ程度の表現にとどめてもよいのではないか。

- ICT活用について、読み書きに困難がある際の活用や、入出力方法の選択肢が増えるということ、コミュニケーション支援としての活用といった例が記載できると、それが主体的・対話的で深い学びにつながる基盤になるということのイメージが持ちやすいのではないか。
- 現行の特別支援学校学習指導要領では、不登校の位置づけが曖昧であり、それを位置づけることは大変大切である。実際、学校現場では、登校困難の子供が一定数おり、その支援を含めることは意義がある。
- 「特別支援学校」表記から「場合」といった表記に変更することについて、学校としての対応ではなく、重複障害も含めて個のニーズに応じた対応になることにも繋がると考える。そのため、学校に子供を合わせるのではなく、子供のニーズに学校を合わせるという表現も含み込んでいただけるとよい。
- 「特別支援学校」表記から「場合」といった表記にするのであれば、訪問教育や、重複障害の児童生徒への対応をする場合、という形で、同じ枠組みの中に位置づけてはどうか。これらについても、教育課程の編成上に係る重要な事項であり、より体系的に整理・提示することが必要ではないか。
- 医療的ケアは自立活動の大事な部分になるということについて、特別支援学校においてはもちろんのことで、昨今小・中学校における在籍も増えてきていることから、関係機関や看護師との連携というような軸だけではなく、自立活動として踏み込んで明確に示す必要があると考える。

【特別支援学校高等部の充実】

- 高校のインクルーシブ化をせずに、特別支援学校高等部の質向上や魅力化に取り組むことは、特別支援学校高等部に通う子供をさらに増加させることにつながってしまわないか。特別支援学校高等部に通う子供たちが社会に出て障害のない人たちと一緒に過ごしていくということを踏まえたとき、必要な合理的配慮を知っていくことなども含め、実践的に障害のない人とどうやって共に生きていくのかということ学ぶ必要性があるのではないか。
- 高等学校と特別支援学校高等部における交流及び共同学習においても、特に共同学習の側面を丁寧に実践していくことが示されることが必要。例えば職業教育やキャリア教育との関連など、交流の側面ではなくて、教育課程を丁寧に重ね合わせる取組をしていくことが実は重要であるといった記述はどこかにほしい。
- 特別支援学校でつくるスクール・ポリシーは、やはりインクルーシブな教育をどう進めているかといったところを示していかないといけないと思う。
- 多くの特別支援学校は通学区域が設定されていて、希望者全員入学の制度の中で

運営されている。高等学校のように、入試の前にスクール・ポリシーを参考に受験する学校を選択できない状況にもあるのに、これをつくるという点については、特に普通科においては学校間格差が広がらないような十分な配慮が必要。

- スクール・ポリシーについては、ある程度、どのようなことを示していくのかという枠組みを提示していく必要があるのではないかと。また、区域外通学や地域外通学についても柔軟に考え、スクール・ポリシーを提示する以上は学校を選べるという状況が作れるとよい。
- スクール・ポリシーについては、生徒に視覚的に分かりやすく提示することが大事ではないか。生徒も学校に係る当事者であるため、生徒にも分かるように定めること等を示していただきたい。
- 本来、通常の学校がもう少しインクルーシブであれば十分学べたような子供たちも、少なからず特別支援学校に入っているような状況もあるだろう。特別支援学校はその地域における全ての子供たちの学びを保障している場ともいえるものであり、スクール・ポリシーについては、こうした点も踏まえた上で、慎重に検討する必要があるように思う。
- 教育課程を通じて計画的にキャリア教育を行っていくこと、また、知的障害教育における職業教育を中学部から 6 年間を見通した上で指導することについては賛同。中学校の特別支援学級の生徒の多くが特別支援学校高等部に入学してくる実態を踏まえると、中学校の特別支援学級において、特別支援学校の中学部の職業科を参考に、自立と社会参加を目指した指導を行うことを中学校の学習指導要領にも示していただきたい。
- キャリア教育に関しては、制度等に係る知識を身につけるという点について、福祉制度の利用や合理的配慮の申請、建設的対話のためのセルフアドボカシーを学ぶことが重要。
- 総合的な探究の時間と関連づけていくことについては、生徒が自らの在りようとして社会との関わりを考える上で、さらに、社会の中で役割を果たすことを通して自分らしく生きていくことを実現していく上でも大変有効であり、賛成する。
- 生徒自身が学んでいることを振り返り、対話を通してその意味に気づけるよう、キャリア・パスポートの活用について、個別の諸計画との関連づけを含め、進めていく必要があると考える。
- 地域社会等との連携協働、コミュニティ・スクール、知事部局との繋がりなど、もろもろの要点が押さえられている。これらが学習指導要領または解説に明確に示されると、それを根拠として、キャリア教育、地域社会等との連携・協働による学びの充実に向け、地方財政当局の理解が得やすくなると思うため、知事部局に向け

た発信についても考慮いただきたい。

- 就労が難しい重度障害、重度重複障害のある子供たちの社会生活の充実においても、キャリア発達の視点は大切。特に高等部段階における生涯にわたる学びの基盤となる力の育成、生涯学習の機会に繋がる取組をさらに充実していただきたい。
- 特に産業教育の改善・充実に当たっては、知的障害の子供が高等学校段階における進路選択の幅が狭まる状況があることも踏まえ、特別支援学校高等部と高等学校の連携についても検討する必要があるのではないか。教科の専門性確保という観点からは、高等学校あるいは他の特別支援学校の教員が巡回指導やオンラインを活用した指導などの形で教科の専門性を担保できるような体制整備も重要ではないか。
- 特別支援学校学習指導要領において科目の内容を示す専門教科を保健医療、理療、理学療法、理容・美容のみとして、その他については設置者、学校の裁量に委ねるということは、裁量権を広げる反面、全国的な専門教科の薄まりとして逆機能する可能性が懸念されるため、標準的なカリキュラム例などを示す必要があると考える。
- 聴覚障害の特別支援学校においては、数は少ないとはいえ、クリーニングや印刷などの専門教科を設けている学校もあるため、特別支援学校学習指導要領において科目の内容を示す専門教科を絞ることについては丁寧な説明をお願いしたい。
- 職業に関する専門教科の整理充実について、いわゆる準ずる課程においては学校設定教科・科目の工夫によって効果的に進めることが現実的であるため、その考え方を具体的に示すことが必要。
- 知的障害教育における職業教育は、情報活用能力の強化との関連も大事。

【交流及び共同学習】

- 障害のある子供が通常の学級の子供の教材にならないよう、障害のある子供にとって共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育む「交流及び共同学習」であるかという視点で企画・検証していただきたい。また、通常の学級の子供にとっての学びが「障害のある人は大変なので優しくしたいと思う」などの感想でとどまらないよう、自己学習の重要性についても追記いただきたい。
- 学習指導要領上、交流及び共同学習は学校運営上の留意事項に記載されていることから、多くの教員にとっては管理職向けの部分としか捉えられていない部分があるのではないかと。交流及び共同学習の大切さを多くの教員に理解していただくには、例えば、指導計画の作成等に当たっての配慮事項等に、交流及び共同学習の視点が盛り込まれると、多くの先生方の意識が高まるのではないかと。
- 重層的な指導・支援や困難さの背景を大切にすることとも繋がる、つまり通常の学級における日常的な教育の取組と連動しない限り、交流及び共同学習は充

実していかないのではないか。重層的な指導・支援や困難さの背景を丁寧に見ていくことが交流及び共同学習の基盤となるものであることを学習指導要領等に記載する必要があるのでないか。

- 交流及び共同学習の計画的・継続的な実施に当たっては、両校の教育課程をどうすり合わせたのか、教員同士の打ち合わせの頻度や形式などのプロセス・連携の手順が、学習指導要領解説や交流及び共同学習ガイドなどに記載されるとよいのではないか。

【特別支援学校のセンター的機能の充実】

- センターの機能の活用状況は地域差が大きく、地域差を埋めるためにも、デジタル学習基盤を活用した取組など、特別支援学校の具体的な活用についてしっかりと示していただきたい。
- センターの機能を活用することによるメリット、具体的な手続きのフロー、活用の具体的な成果などについて、学習指導要領解説等においてポイントを記載してはどうか。
- 教職員の業務負担や人的資源の制約が課題であり、特別支援学校と小・中学校等の互いの役割と責任範囲を明確にしなければ、学校による対応の質や量に格差が生じかねない。実現性の確保の観点からも、小・中学校の校内委員会を中心とした校内体制を充実させることや、特別支援教育推進のための全体計画の作成など、小・中学校等の学習指導要領の学校運営上の留意事項に記載すべきではないか。
- 特別支援学校側については、小・中学校等における学校文化の理解に努めた上で、通常の学級における集団を対象とした授業やサポートの意識化とそのための専門性の向上が望まれる。そのような意味で特別支援学校による巡回指導、巡回通級は効果的と考えられる。

【小規模化・少人数化が進む特別支援学校への対応】

- 小規模であることのさらなる教育的価値や、小規模であるからこそできることであることなど、小規模化・少人数化によるメリットについても、事例を通して十分に紹介していけるとよいのではないか。

令和8年5月28日
特別支援教育WG
参考資料2

特別支援教育ワーキンググループ 参考資料集

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

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

◆ 特別支援教育とは、障害のある子供の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善・克服するため、適切な指導や必要な支援を行うもの。

視覚障害・弱視

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

聴覚障害・難聴

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

知的障害

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

肢体不自由

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

病弱・身体虚弱

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

言語障害

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

情緒障害

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

自閉症

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

学習障害(LD)

全般的に知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論するといった学習に必要な基礎的な能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難に直面している状態

注意欠陥多動性障害(ADHD)

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

障害のある子供の学びの場と教育課程

小・中・高等学校

通常の学級

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

通級による指導

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

対象障害種

言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱

児童生徒数 (R5)

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

教育課程

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

特別支援学級 (小・中)

- 小・中に在籍する障害のある児童生徒に対して、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行う学級

対象障害種

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

児童生徒数 (R7)

約419,700人
(小:約299,200人、中:約120,500人)

教育課程

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

特別支援学校

- 障害のある児童生徒に対して幼・小・中・高に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とした学校

対象障害種

視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱

幼児児童生徒数 (R7)

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

教育課程

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

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

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

特別支援学校等の児童生徒の増加の状況(H17 →R7)

義務教育段階の全児童生徒数

(平成17年度) (平成27年度) (令和7年度)

1,088万人 ⇨ 1,009万人 ⇨ 911万人

特別支援教育を受ける児童生徒数

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

特別支援学校

視覚障害 聴覚障害 知的障害
 肢体不自由 病弱・身体虚弱

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

小学校・中学校

特別支援学級

知的障害 肢体不自由
 身体虚弱 弱視 難聴
 言語障害 自閉症・情緒障害

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

通常の学級 (通級による指導)

言語障害 自閉症 情緒障害
 弱視 難聴 学習障害
 注意欠陥多動性障害
 肢体不自由 病弱・身体虚弱

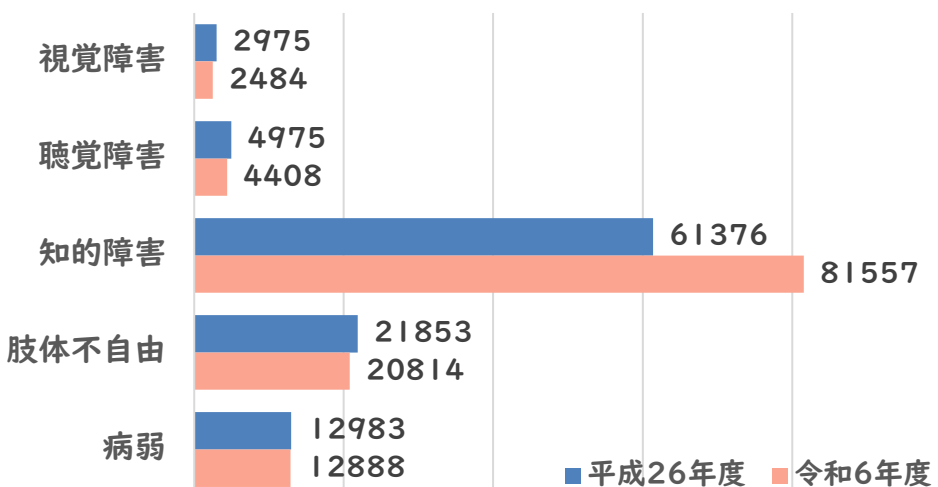
3.9万人 ⇨ 9.0万人 ⇨ 20.1万人
0.4% ⇨ 0.9% ⇨ 2.1%
 (注)

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

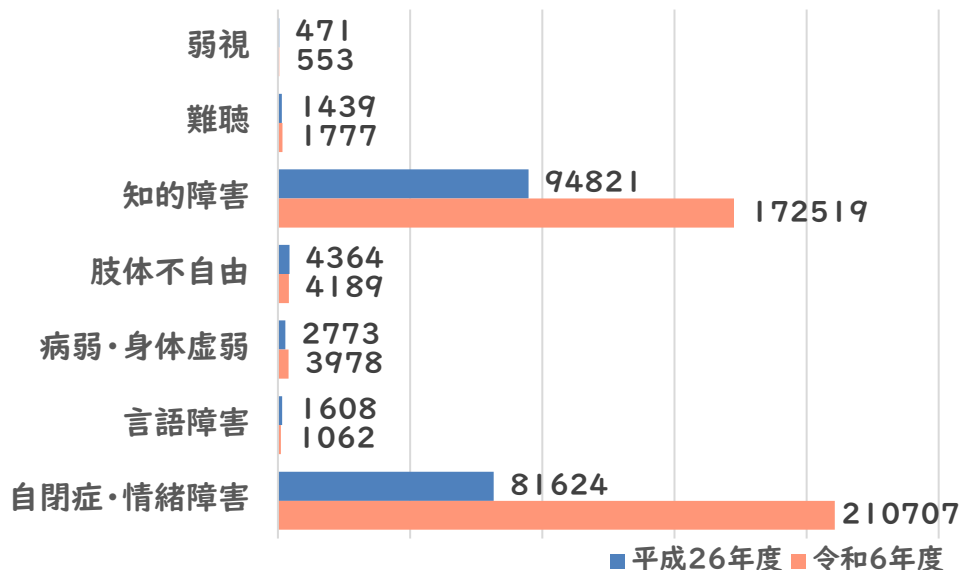
義務教育段階で特別支援教育を受ける児童生徒の推移（学びの場・障害種別）

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

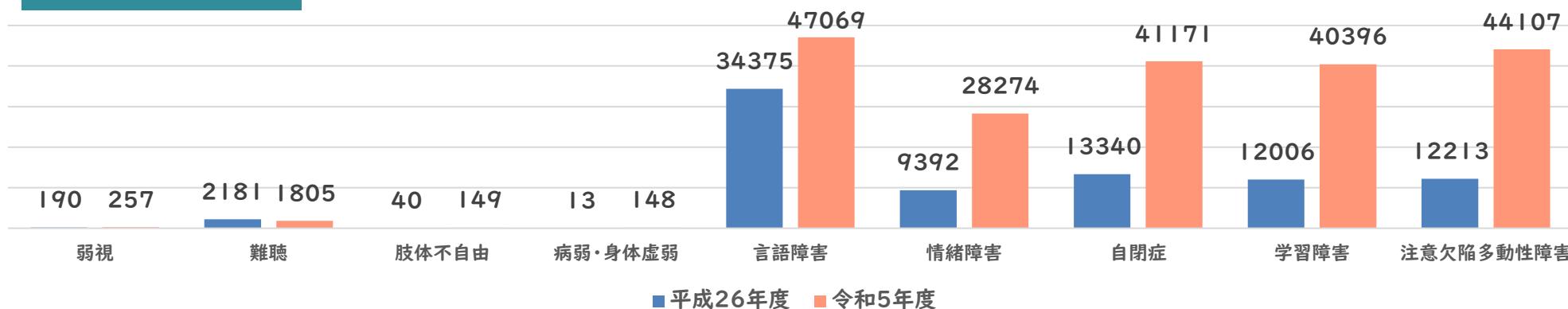
特別支援学校



特別支援学級



通級による指導



インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の考え方について

障害者の権利に関する条約(第24条)

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

障害者基本法(第16条)

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

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(平成24年 初等中等教育分科会報告)

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

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

- 特別支援教育は、障害のある子供の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、子供一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの。また、特別支援教育は、発達障害のある子供も含めて、障害により特別な支援を必要とする子供が在籍する全ての学校において実施されるもの。
- 障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念を構築し、特別支援教育を進展させていくために、引き続き、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に教育を受けられる条件整備、障害のある子供の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備を着実に進めていく必要がある。

障害のある児童生徒の就学先決定の仕組み・手続きの流れ

時期

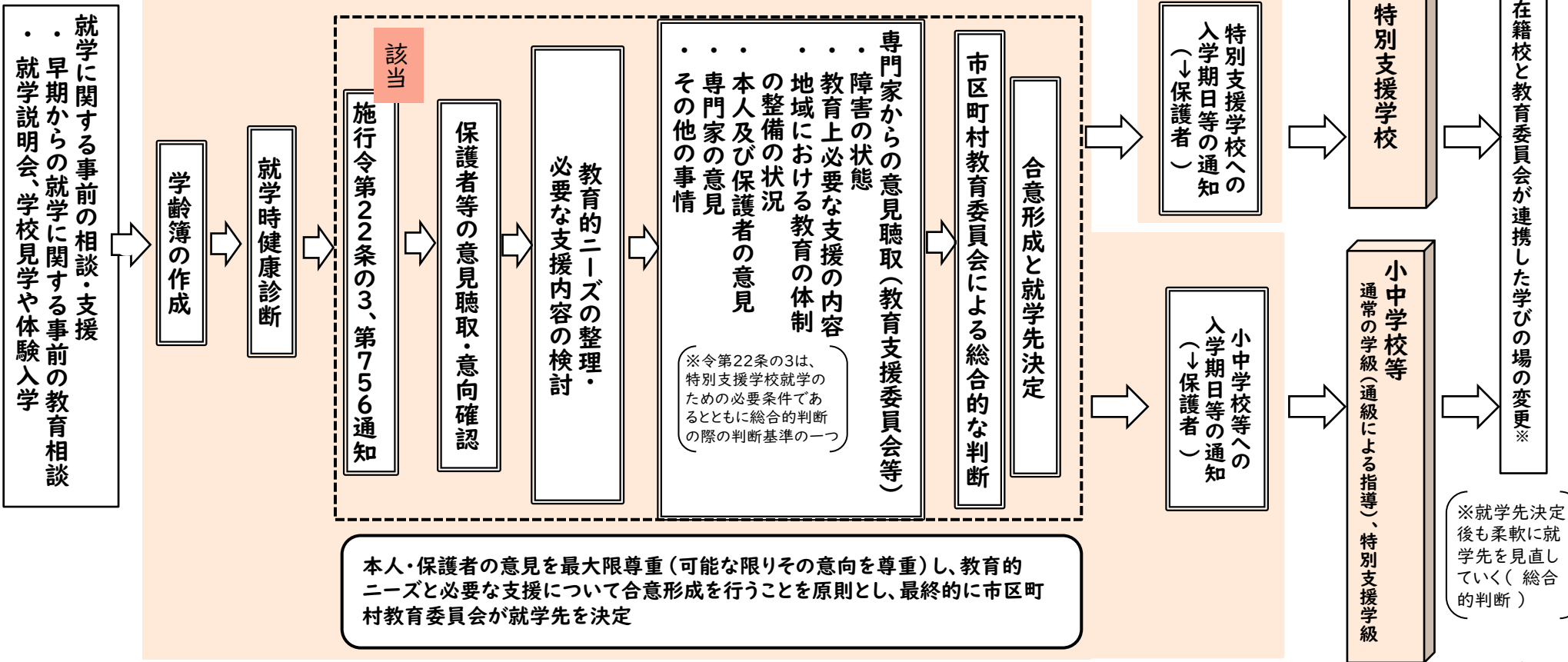
10/31 11/30
まで まで

1/31
まで

4/1

市区町村教委

都道府県教委

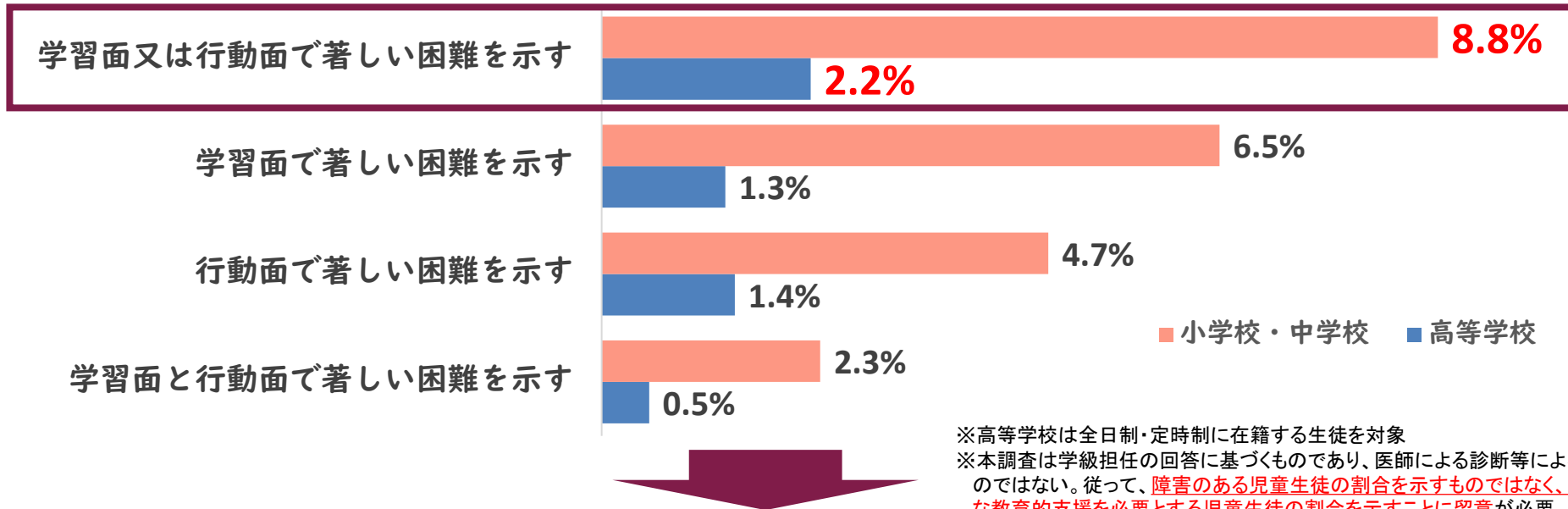


情報の引継ぎ／個別の教育支援計画の作成・活用

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

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

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



「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の支援の状況（推定値）

1. 現在、通級による指導を受けている児童生徒の割合



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



「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の支援の状況

3. 「個別の教育支援計画」が作成されている児童生徒の割合



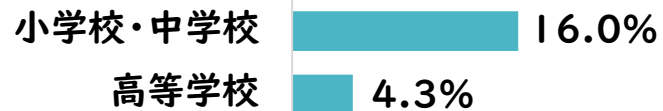
4. 「個別の指導計画」が作成されている児童生徒の割合



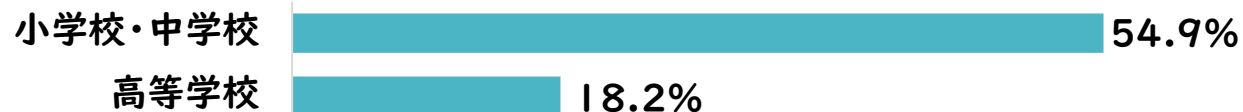
5. 授業時間以外の個別の配慮・支援（補習授業の実施、宿題の工夫等）を受けている児童生徒の割合



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



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



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

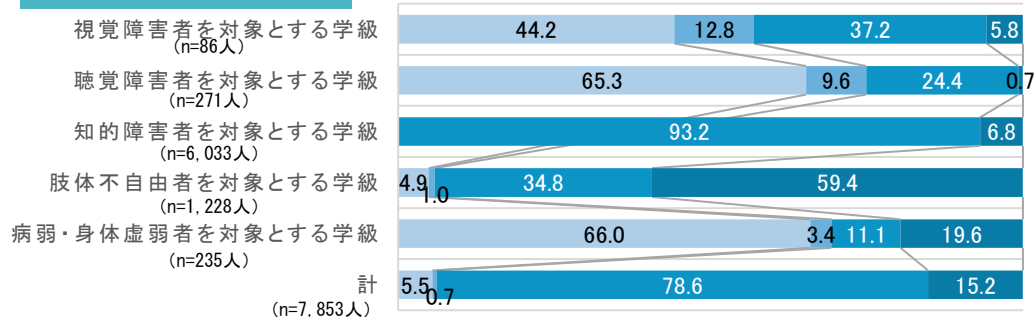


《特別支援学校》教育課程の編成の状況（学級の種類別・教育課程の内容別の在籍人数）

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

<小学部 第6学年>

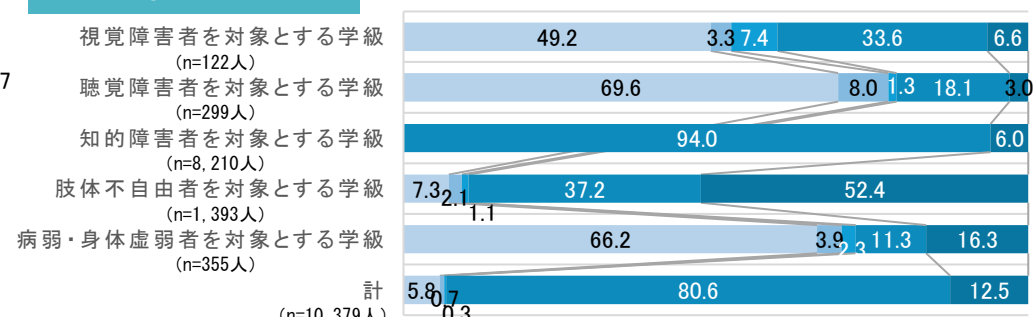
(%)



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

<中学部 第3学年>

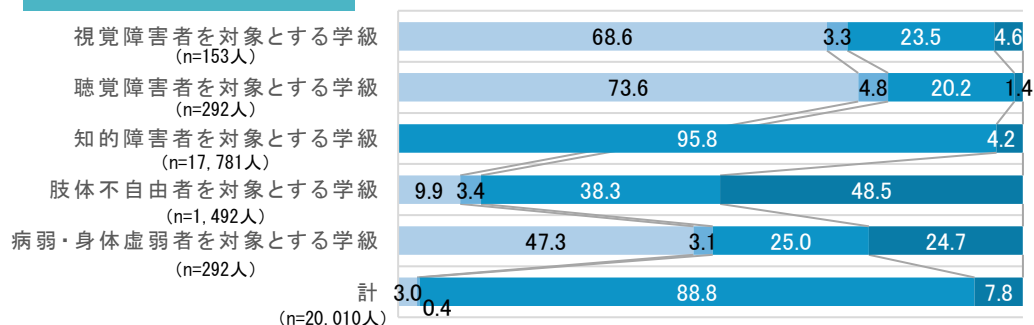
(%)



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

<高等部 第3学年>

(%)



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

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

令和7年度「教師不足」に関する実態調査結果 概要（特別支援学校関係）

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

「教師不足」の状況（5月1日時点）

（参考）令和3年度5月1日時点

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

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

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

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

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

令和7年度「教師不足」に関する実態調査結果 概要（特別支援学級関係）

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

（3）小・中学校の学級担任の雇用形態別内訳（5月1日時点）

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

（注1）表中の（）内は合計に対する割合を表す。

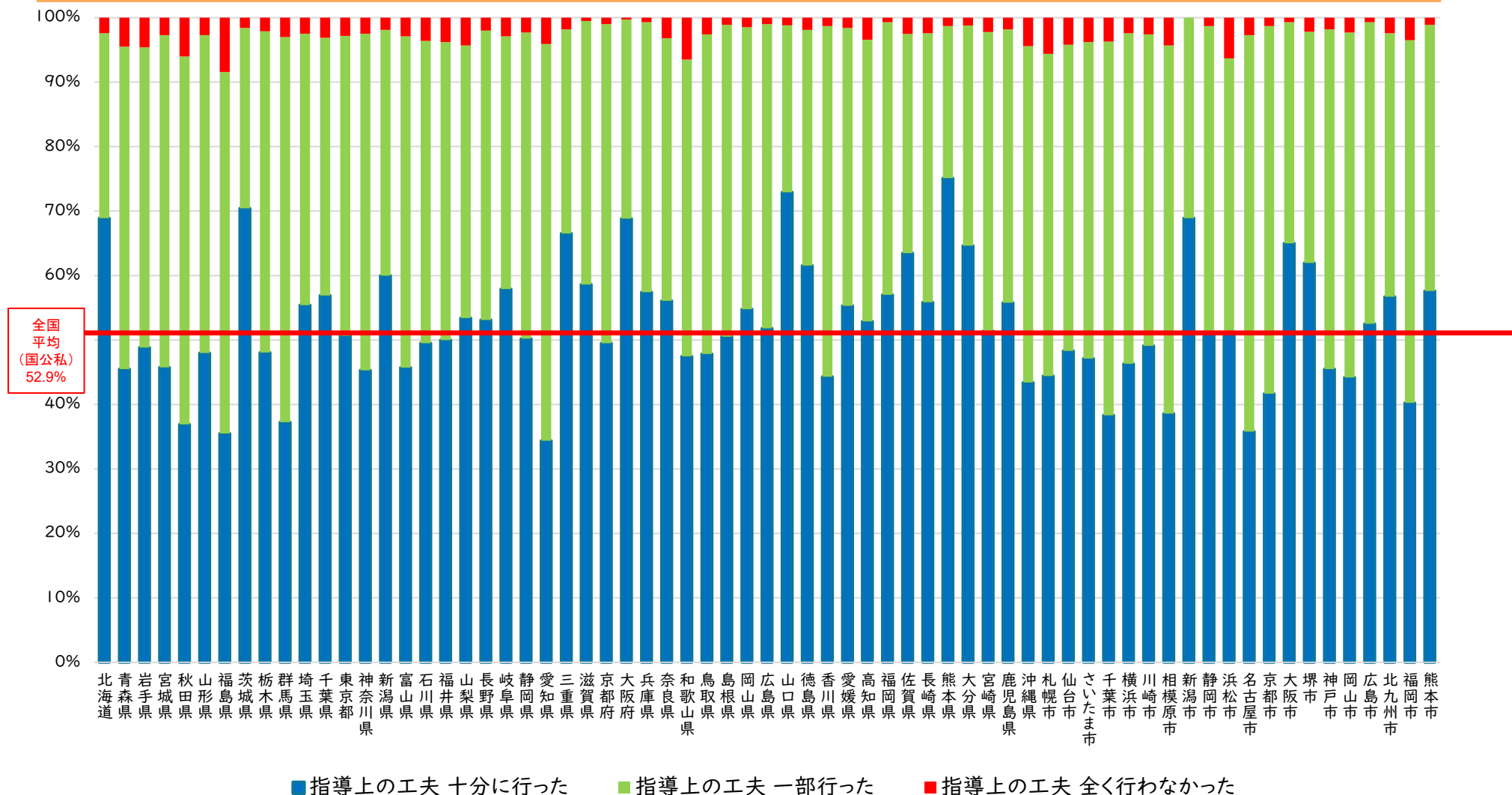
（注2）「うち産休・育休代替教員等」には産休代替教員、育児休業代替教員、配偶者同行休業代替教員の数を計上。

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

障害のある児童を念頭に置いた指導上の工夫の実施状況

【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

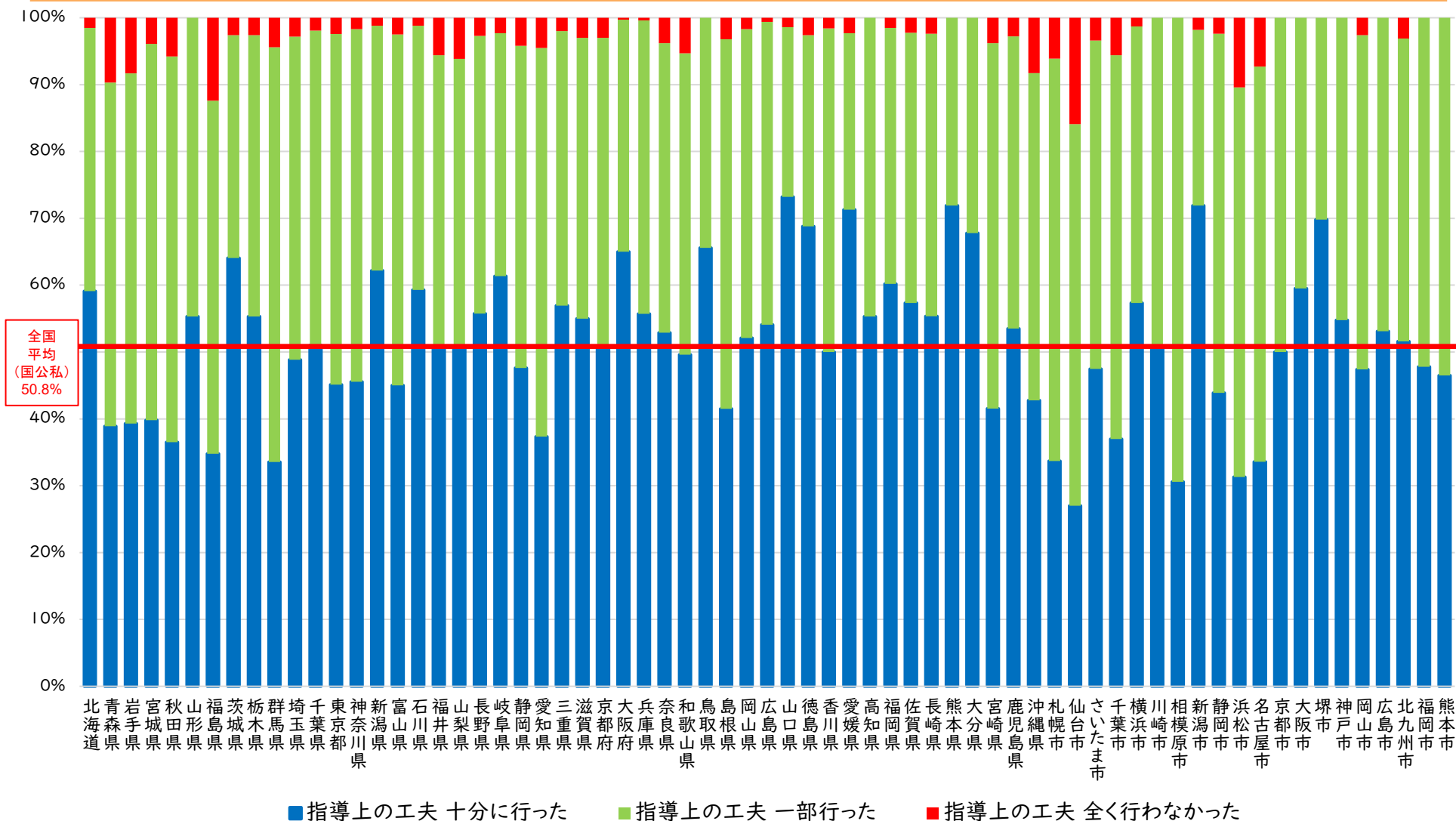
○授業の中で、障害のある児童を念頭に置いた指導上の工夫（板書の工夫、発問や説明の仕方の工夫、教材の工夫、黒板の周囲の掲示物を減らすなど教室内の刺激の調整等）を「十分に行った」小学校は52.9%となっている。他方、「一部行った」小学校が44.3%、「全く行わなかった」小学校が2.8%となっている。（国公立結果）



障害のある生徒を念頭に置いた指導上の工夫の実施状況

【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

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



校内委員会の機能強化について

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

主な機能・役割

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

児童等の教育的ニーズを踏まえ、必要な支援を把握し対応策を検討する。その際、

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

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

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

校内委員会にかかる課題

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

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

小学校・中学校		28.7%
高等学校		20.3%

（出典）令和4年度通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査

学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒であっても、特別な教育的支援の必要について、そもそも、校内委員会での検討自体がなされていないことが考えられる。

特別支援教育コーディネーターの指名について

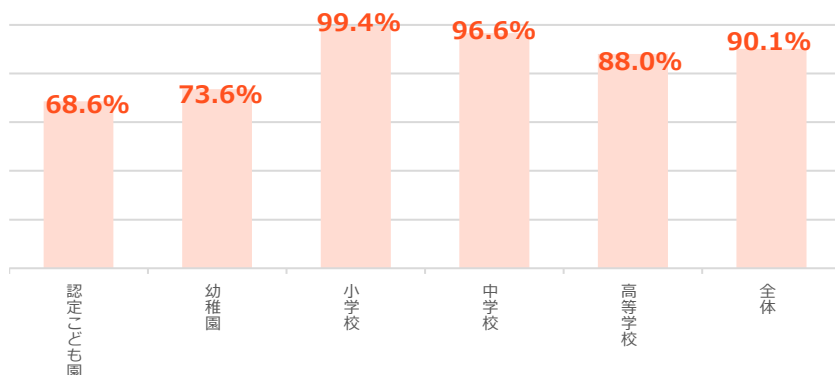
特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、**校内委員会において中心的な役割を果たす**と共に、外部の専門家や関係機関との連絡調整や**保護者からの相談窓口など広範な任務を担う**。

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

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

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

特別支援教育コーディネーターの指名率 (国公私計)



(出典) 令和5年度特別支援教育体制整備状況調査

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

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

主務教諭の職の設置と 特別支援教育コーディネーター

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

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

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

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

学習指導要領

小学校学習指導要領

第1章 総則 第4 児童の発達の支援

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

第2章 国語 第3 指導計画の作成と内容の取扱い

障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

※中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領においても同様の記述。また国語以外の各教科等においても同様の記述。

<学習指導要領解説における例示（小学校 国語編）>

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

・文章を目で追いながら音読することが困難な場合には、自分がどこを読むのかが分かるように教科書の文を指等で押さえながら読むよう促すこと、行間を空けるために拡大コピーをしたものを用意すること、語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きされたものを用意すること、読む部分だけが見える自助具（スリット等）を活用することなどの配慮をする。

障害者差別解消法（平成25年法律第65号）

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

差別の解消の推進に関する対応指針(文部科学省告示)

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

<対応指針における例示>

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

教育課程の編成・実施における合理的配慮について整理する必要

個別の合理的配慮

本人・保護者との合意形成を踏まえた

情報提供方法の変更

課題の量の変更

学習時間の変更

試験の受検方法の変更

指導内容の変更

など

基礎となる環境整備

教職員や周囲の児童生徒の理解

自分に合った学び方を選択できる環境

誰もが参加しやすい授業の工夫

など

デジタル学習基盤の活用

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

【1-1-2 学習内容の変更・調整】

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

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

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

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

【1-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮】

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

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

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

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

【1-2-2 学習機会や体験の確保】

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

1-2-2 学習機会や体験の確保

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

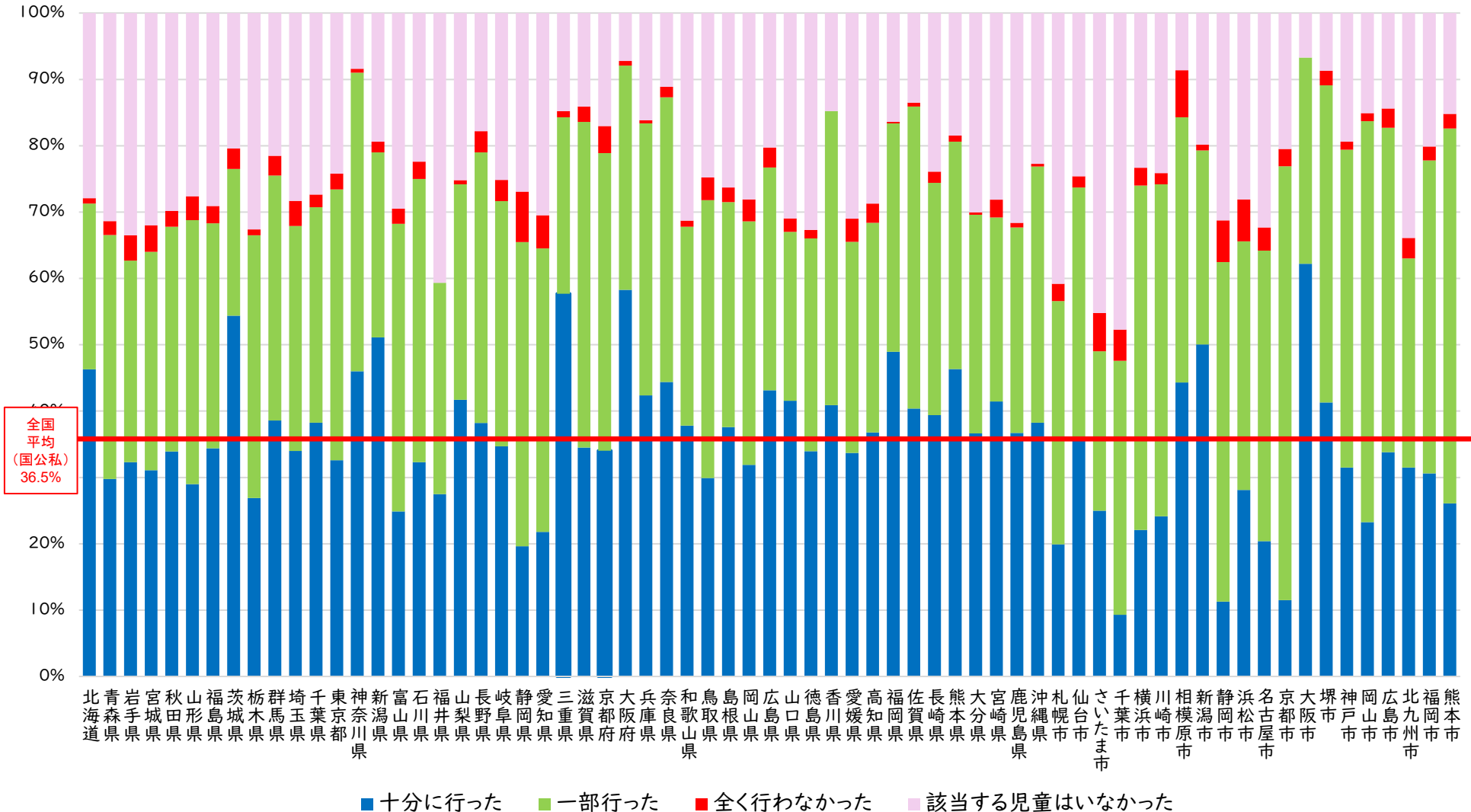
視覚障害	見えにくさからの概念形成の難しさを補うために、実物や模型に触る等能動的な学習活動を多く設ける。また、気付きにくい事柄や理解しにくい事柄（遠かったり大きかったりして触れないもの、動くものとその動き方等）の状況を説明する。さらに、学習の予定を事前に知らせ、学習の過程や状況をその都度説明することで、主体的に状況の判断ができるように指導を行う。
聴覚障害	言語経験が少ないことによる、体験と言葉の結び付きの弱さを補うための指導を行う。（話し合いの内容を確認するため書いて提示し読ませる、慣用句等言葉の表記と意味が異なる言葉の指導等）また、日常生活で必要とされる様々なルールや常識等の理解、あるいは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

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

合理的配慮の提供の実施状況（人的支援に関する配慮の実施状況）

【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

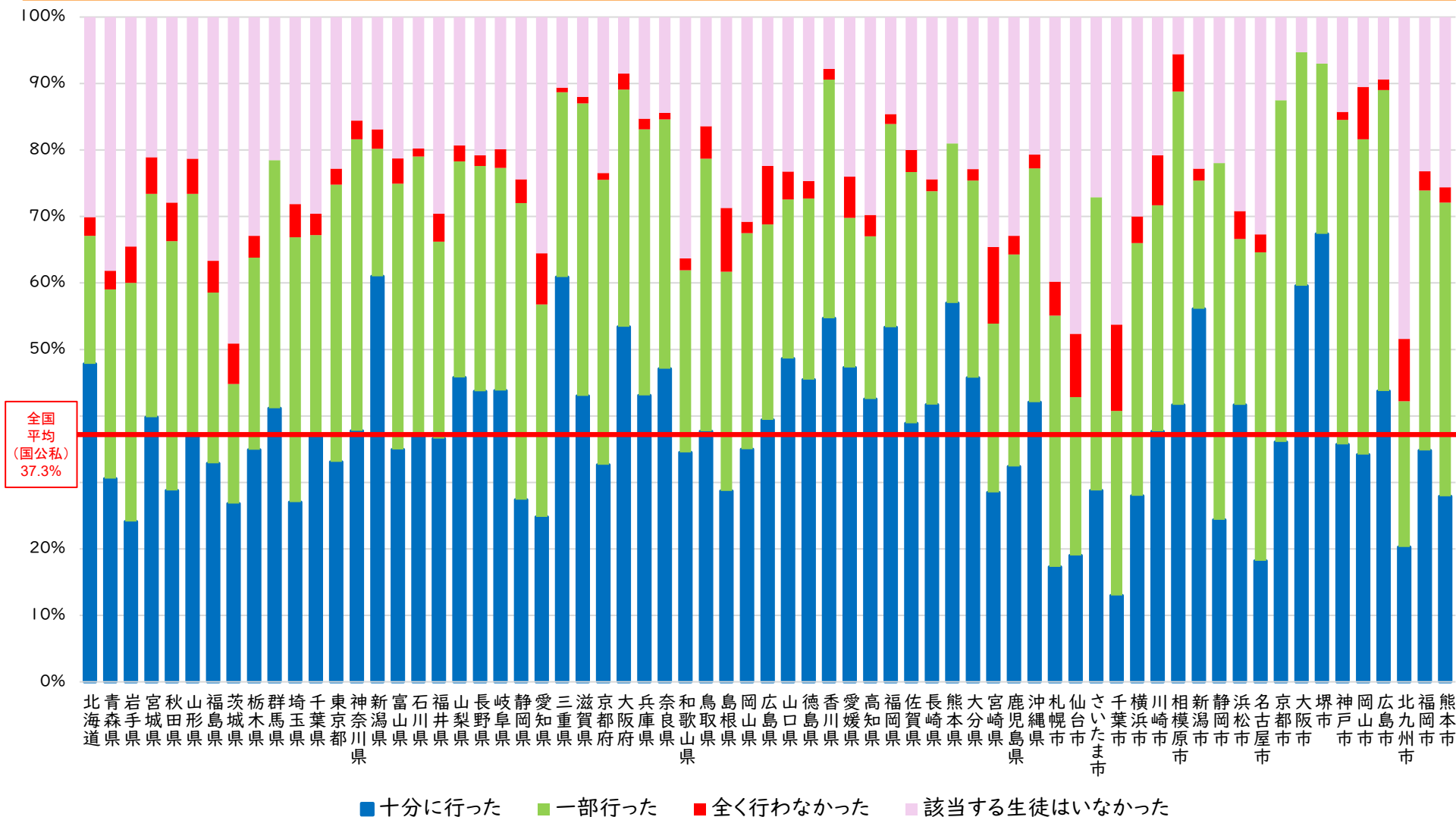
○発達障害を含む障害のある児童に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、人的支援の配慮（介助員や支援員による授業での個別支援等）を「十分に行った」小学校は36.5%となっている。他方、「一部行った」小学校が36.7%、「全く行わなかった」小学校が2.4%、「該当する児童はいなかった」小学校が24.4%となっている。（国公私立結果）



合理的配慮の提供の実施状況（人的支援に関する配慮の実施状況）

【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

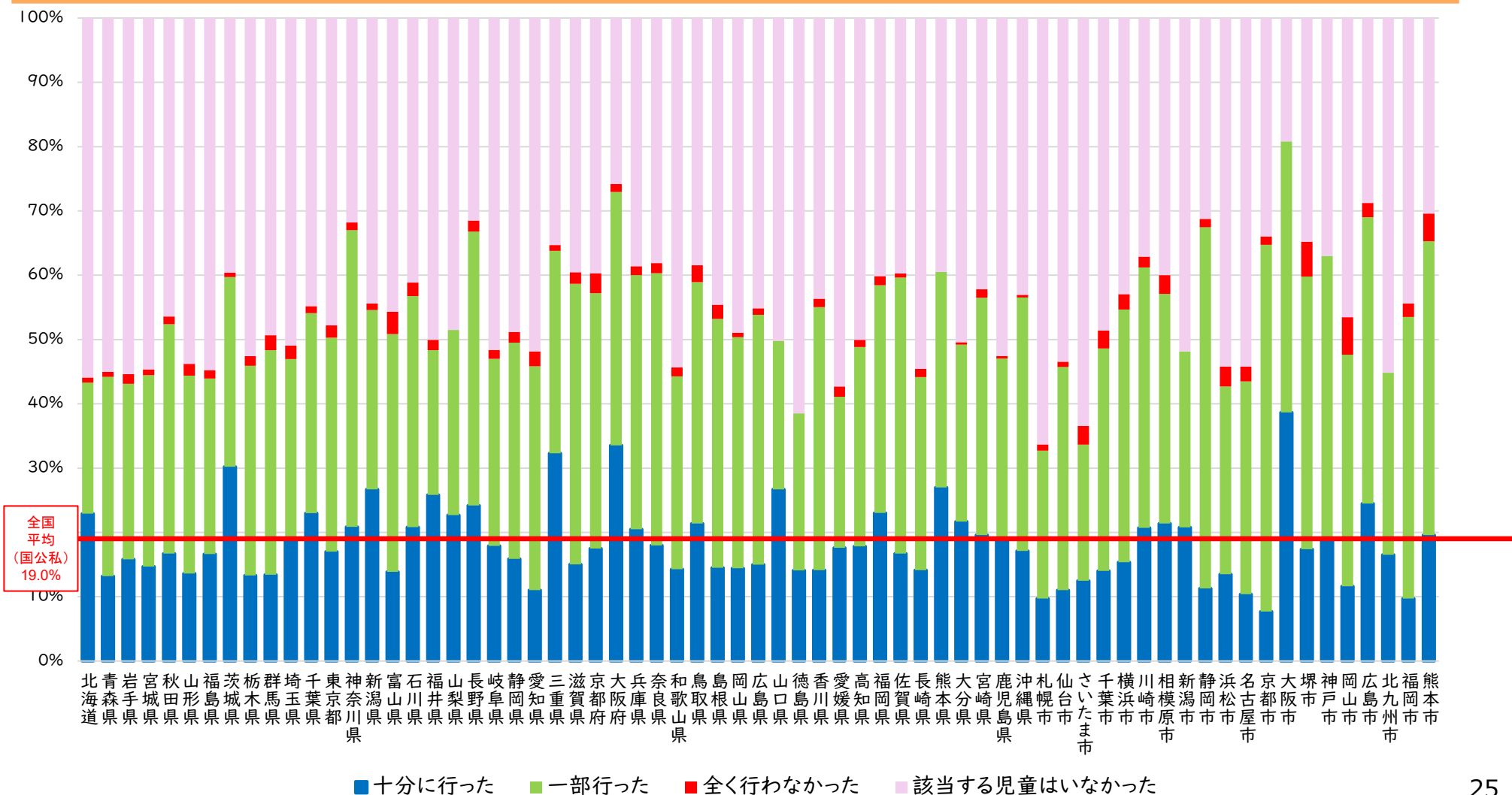
○発達障害を含む障害のある生徒に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、人的支援の配慮（介助員や支援員による授業での個別支援等）を「十分に行った」中学校は37.3%となっている。他方、「一部行った」中学校が32.6%、「全く行わなかった」が3.6%、「該当する生徒はいなかった」が26.4%となっている。（国公私立結果）



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

【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

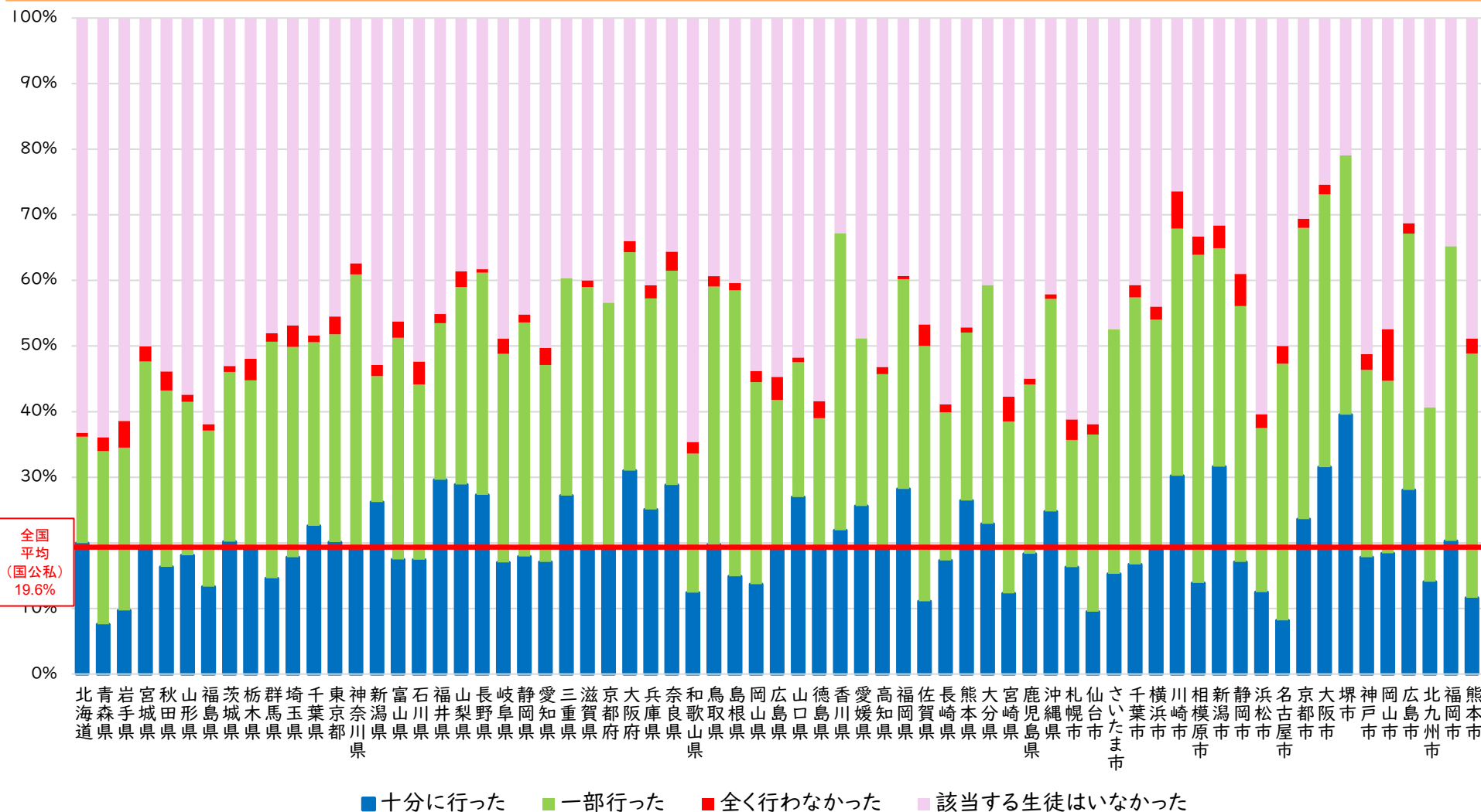
○発達障害を含む障害のある児童に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、情報の取得、利用及び意思の疎通への配慮（筆談、要約筆記、読み上げ、手話、点字、触覚による意思伝達、PC・タブレットなどのICT機器の活用、拡大コピー、拡大文字を用いた資料などによる情報保障等）を「十分に行った」小学校は19.0%となっている。他方、「一部行った」小学校が33.4%、「全く行わなかった」小学校が1.4%、「該当する児童がいなかった」小学校が46.1%となっている。（国公私立結果）



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

【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

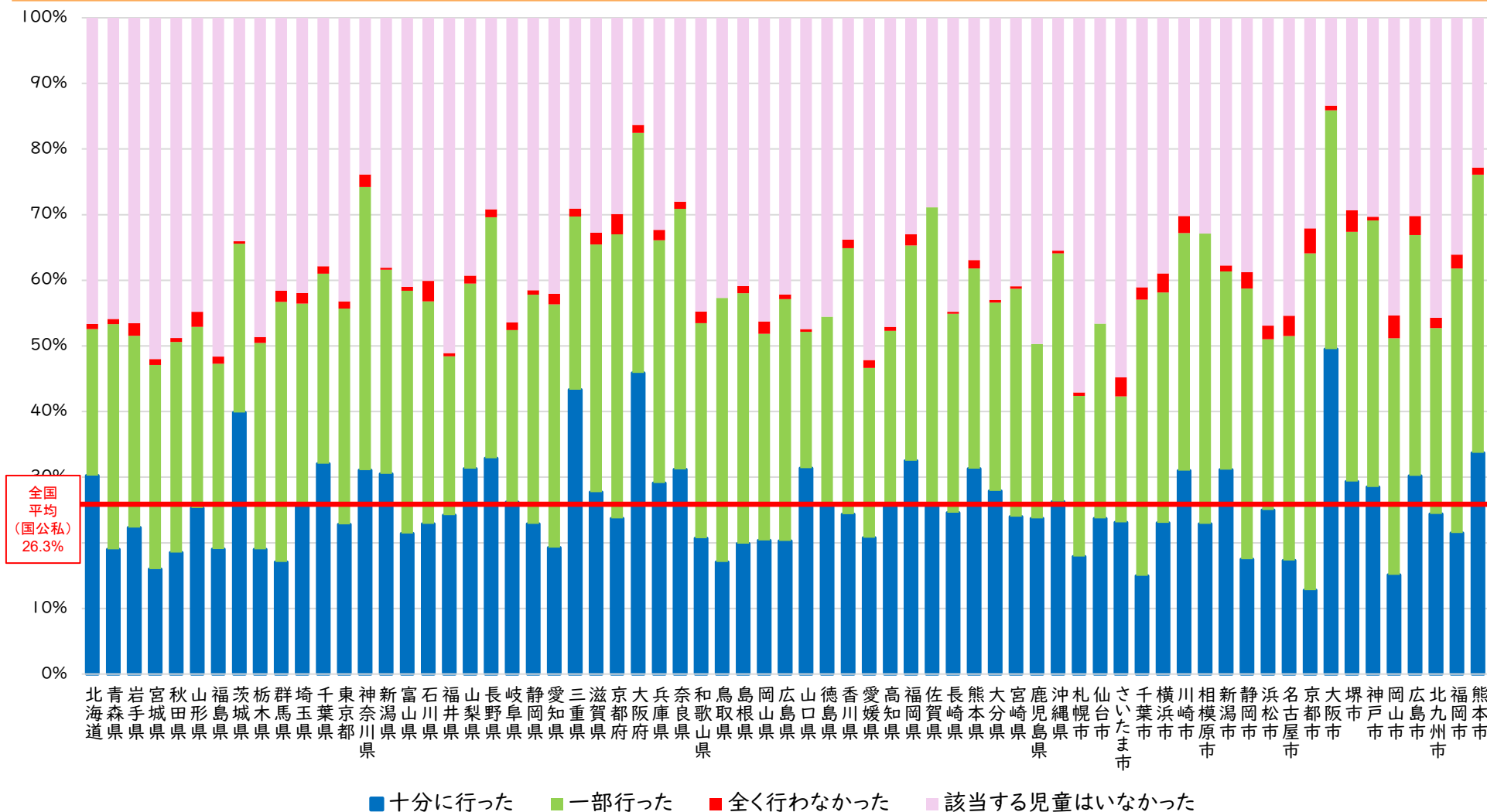
○発達障害を含む障害のある生徒に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、情報の取得、利用及び意思の疎通への配慮（筆談、要約筆記、読み上げ、手話、点字、触覚による意思伝達、PC・タブレットなどのICT機器の活用、拡大コピー、拡大文字を用いた資料などによる情報保障等）を「十分に行った」中学校は19.6%となっている。他方、「一部行った」中学校が29.4%、「全く行わなかった」中学校が1.8%、「該当する生徒はいなかった」中学校が49.1%となっている。（国公私立結果）



合理的配慮の提供の実施状況（ルール・慣行の柔軟な変更の実施状況）

【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

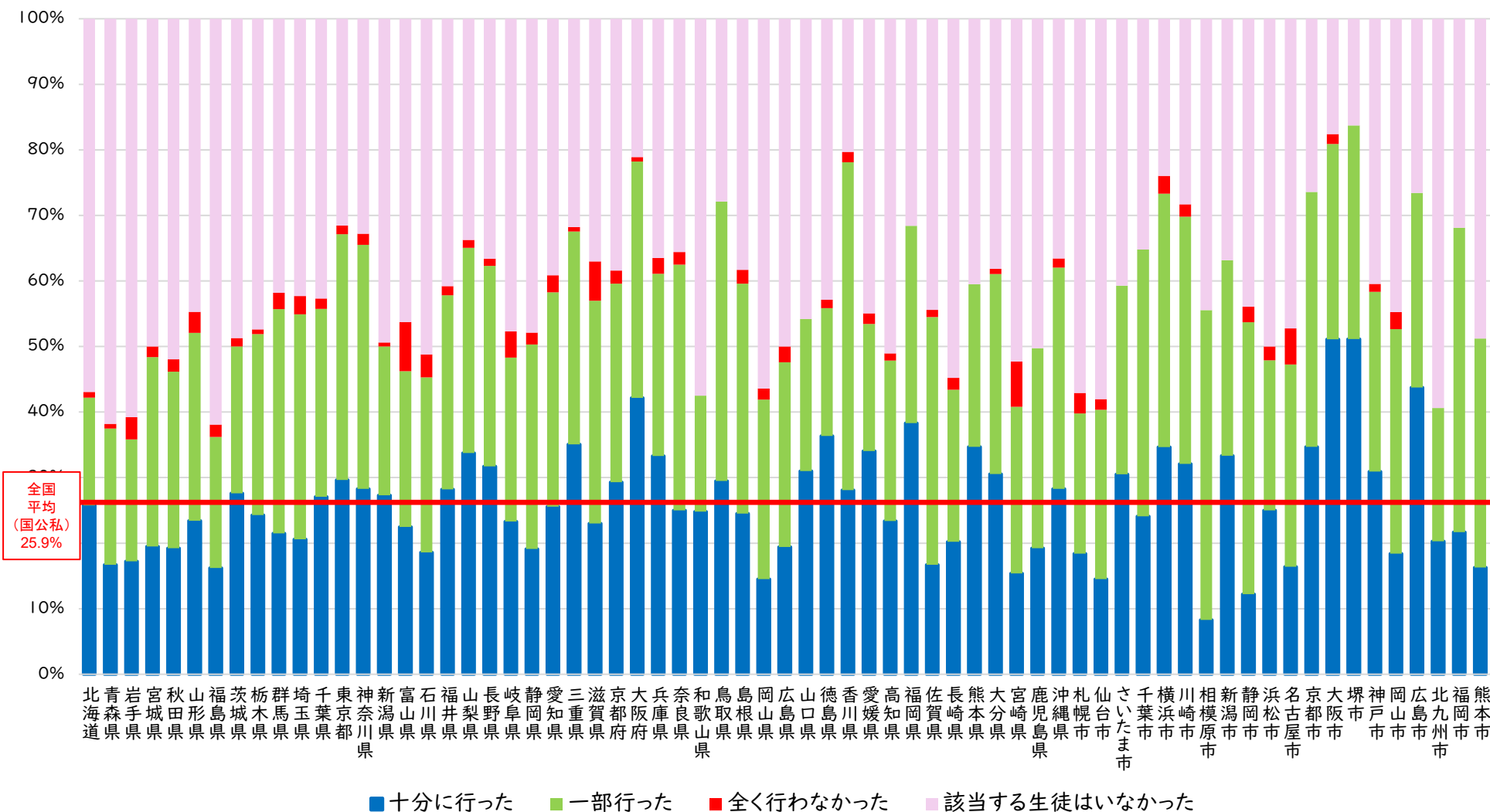
○発達障害を含む障害のある児童に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、ルール・慣行の柔軟な変更（代替問題や代替教材の準備、試験時間の延長、視覚障害者等に対する座席配置の工夫、肢体不自由・慢性的な病気のある児童に対する体育の授業における運動量の軽減等）を「十分に行った」小学校は26.3%となっている。他方、「一部行った」小学校が32.5%、「全く行わなかった」小学校が1.3%、「該当する児童はいなかった」小学校が39.9%となっている。（国公私立結果）



合理的配慮の提供の実施状況（ルール・慣行の柔軟な変更の実施状況）

【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

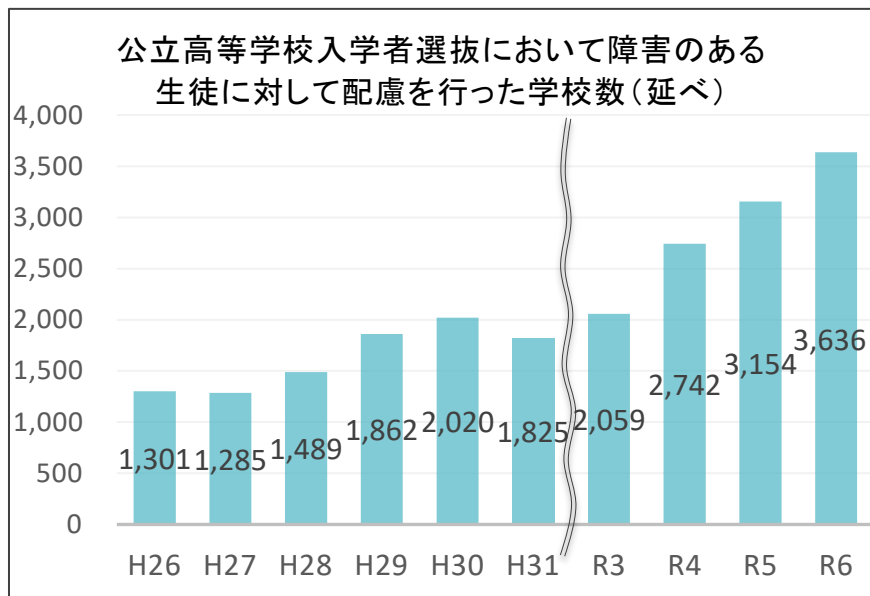
○発達障害を含む障害のある生徒に対する授業の中で、合理的配慮の提供として、ルール・慣行の柔軟な変更（代替問題や代替教材の準備、試験時間の延長、視覚障害者等に対する座席配置の工夫、肢体不自由・慢性的な病気のある児童に対する体育の授業における運動量の軽減等）を「十分に行った」中学校は25.9%となっている。他方、「一部行った」中学校は28.8%、「全く行わなかった」中学校は1.7%、「該当する生徒がいなかった」中学校は43.5%となっている。（国公立結果）



令和6年度公立高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査の結果について

(高校入試を実施する側に求められる対応)

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



入学者選抜実施要項等において示している内容

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

配慮に関する周知方法等

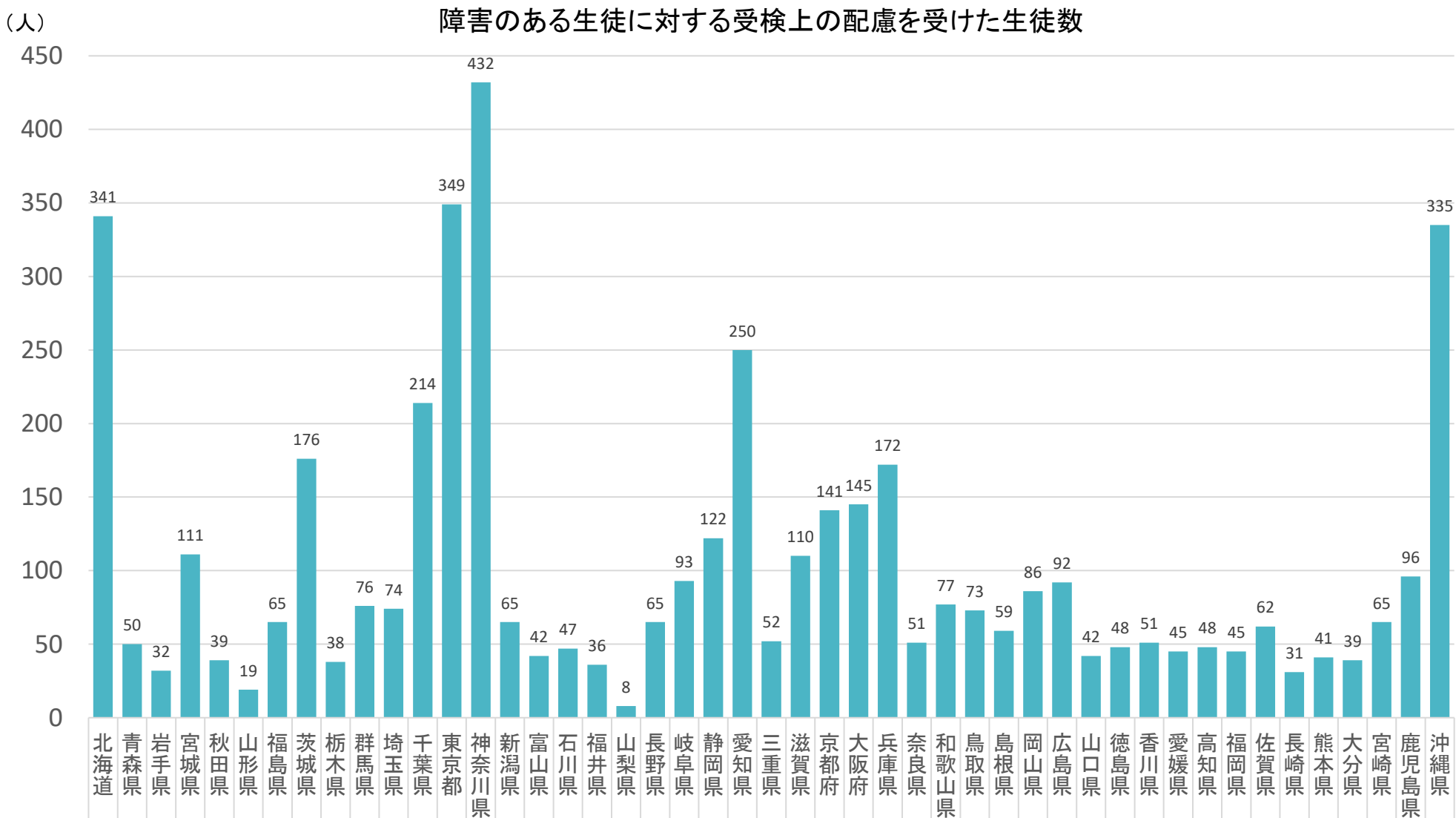
- 本人や保護者に対して申請の流れ等を示す資料を配布している。 14
- 相談窓口を設置し、そのことを本人や保護者に周知している。 6
- 具体的な配慮の例をホームページ等で紹介している。 14
- 突発的な事故により配慮が必要になった場合にも対応できるような体制を取っている。 36

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

令和6年度公立高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査

障害のある生徒に対する受検上の配慮の状況

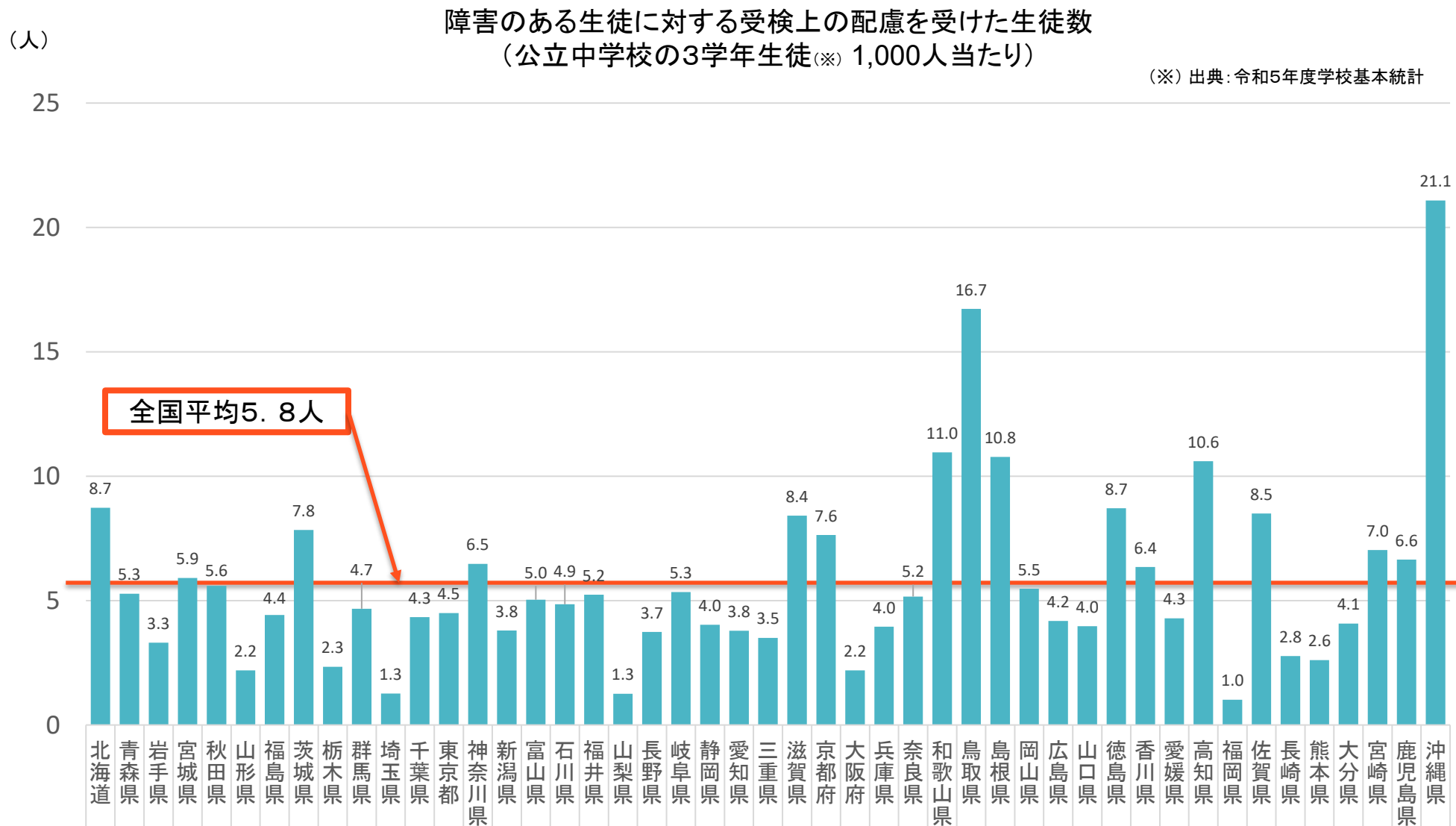
○令和5年度の公立高等学校入学者選抜において、障害のある生徒に対する受検上の配慮を受けた生徒数は全国で4,750人(前年度比+629人)



令和6年度公立高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査

障害のある生徒に対する受検上の配慮の状況

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



特別支援教育におけるデジタル学習基盤を活用した学びの姿（イメージ）

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

視点1：個別最適な学びと協働的な学びの実現

個別最適な学び

指導の個別化

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

学習の個性化

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

協働的な学び

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

【デジタル学習基盤による情報活用の飛躍的充実】

情報活用の場面

収集 判断 表現 処理
創造 発信 伝達

✕ 組み合わせ

充実の具体的な姿

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

組み合わせ

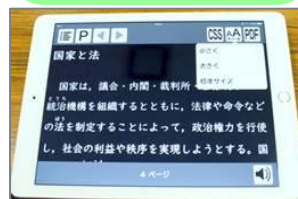
視点2：障害による学習上又は生活上の困難さの改善・克服に向けた活用

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

(活用例)

【視覚障害】

見え方に応じた表示



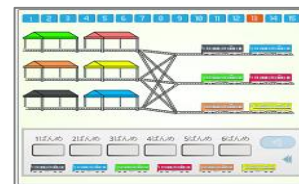
【聴覚障害】

音声を文字に変換



【知的障害】

抽象的な事柄を視覚的に理解



【肢体不自由】

身体の状態に応じた入出力機器



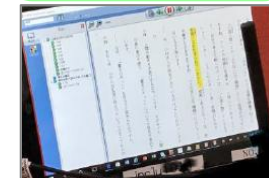
【病弱】

遠隔ロボットの活用



【発達障害】

読上げ機能や書き込み機能の活用



など

令和6年11月13日 中央教育審議会
デジタル学習基盤特別委員会資料 より

デジタル学習基盤の整備

多様な形式による
情報提供

一人一人に合った
教材の提供

合理的配慮の基礎となる環境整備

通信ネットワークを
活用した学習参加

自分に合った
入力・出力方法の活用



現状・課題

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

事業内容・スキーム

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

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

【補助割合】 10分の10

支援装置の代表例

聴覚障害

音声文字変換システム

視覚障害

点字ディスプレイ

点字プリンタ

肢体不自由

視線入力装置

ボタンマウス

病弱

遠隔口ポット

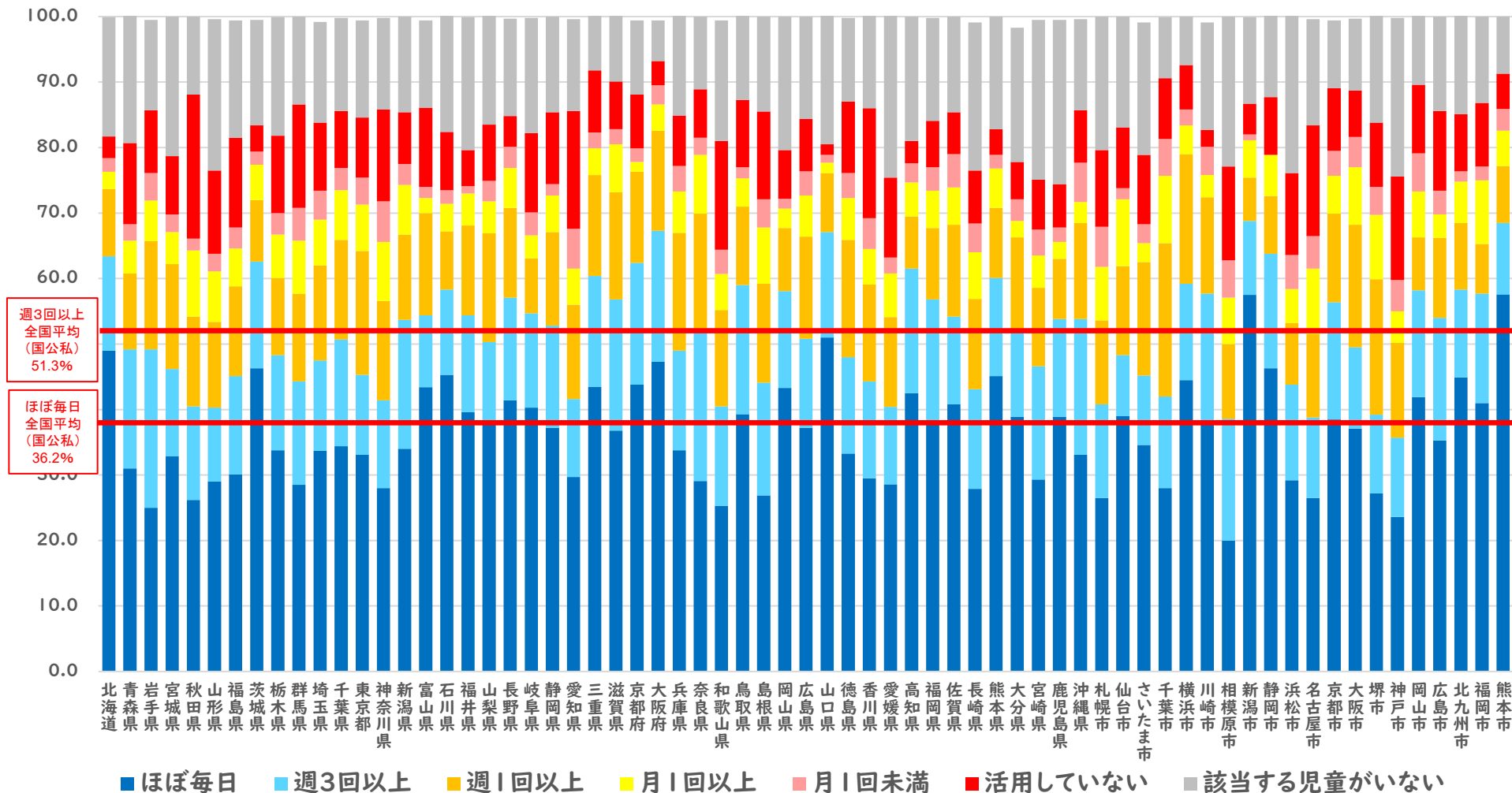
更新に係る費用とは

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

1人1台端末の活用状況（特別な支援を要する児童に対する学習活動等の支援）

【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

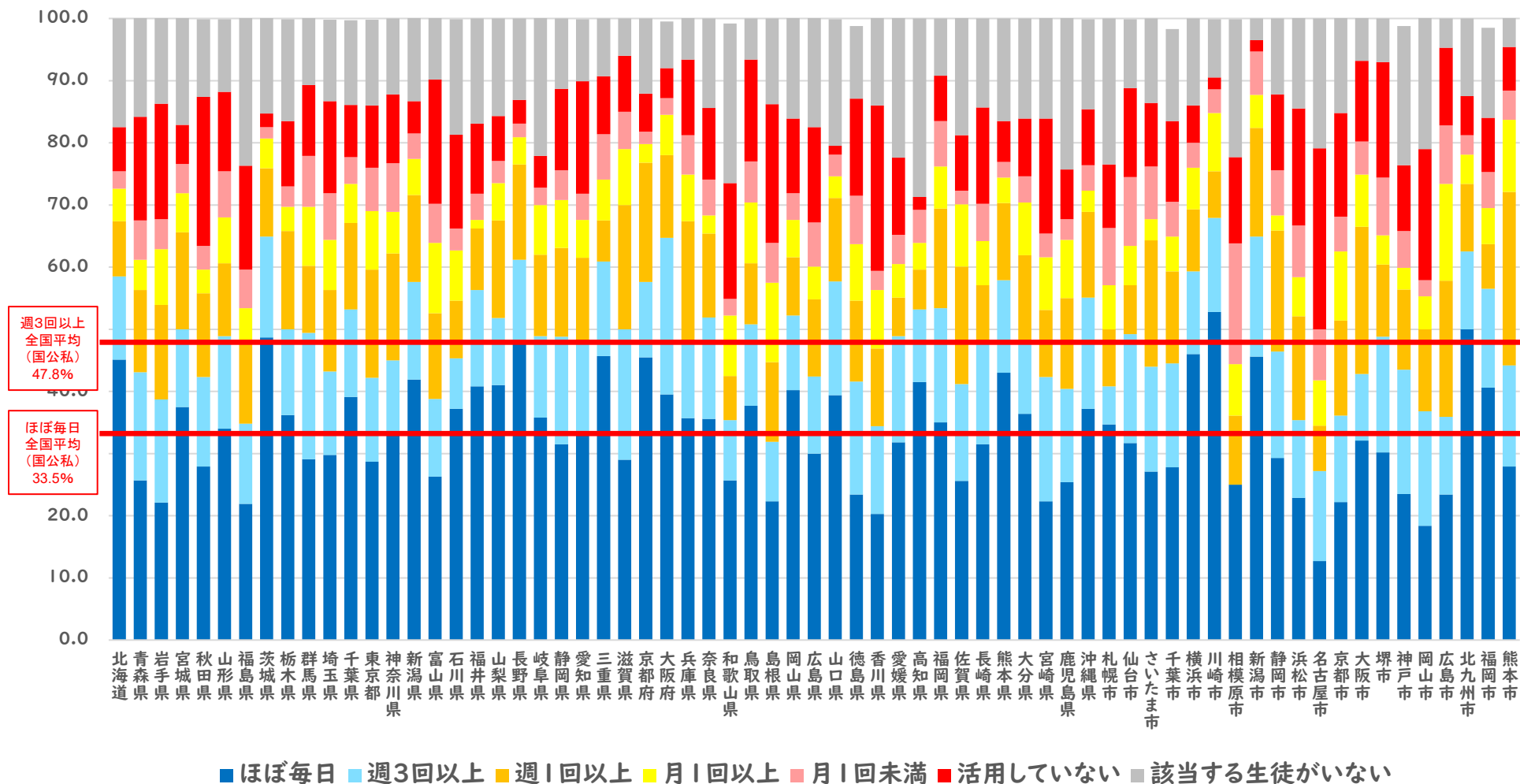
○ ICT機器を「ほぼ毎日」「週3回以上」活用する小学校は97%であるが、特別な支援を要する児童生徒に対する学習活動等の支援においてICT機器を「ほぼ毎日」「週3回以上」活用する小学校は51%（該当する児童がいる小学校数を分母に取った場合は61%）。（国公立結果）



1人1台端末の活用状況（特別な支援を要する児童に対する学習活動等の支援）

【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

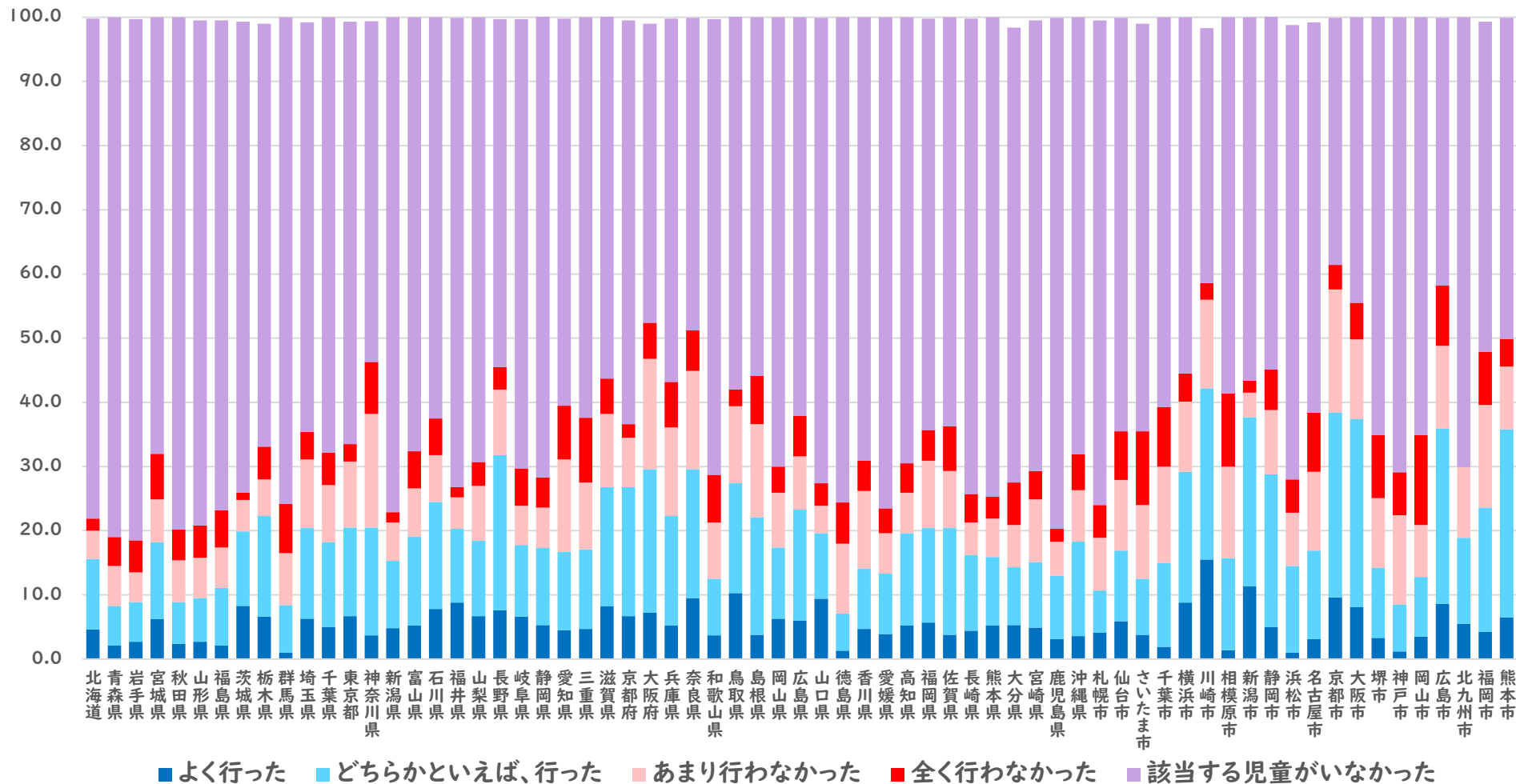
○ ICT機器を「ほぼ毎日」「週3回以上」活用する中学校は94%であるが、特別な支援を要する児童生徒に対する学習活動等の支援においてICT機器を「ほぼ毎日」「週3回以上」活用する中学校は48%（該当する生徒がいる中学校数を分母に取った場合は57%）。（国公私立結果）



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

【令和7年度：公立小学校（都道府県・指定都市別）】

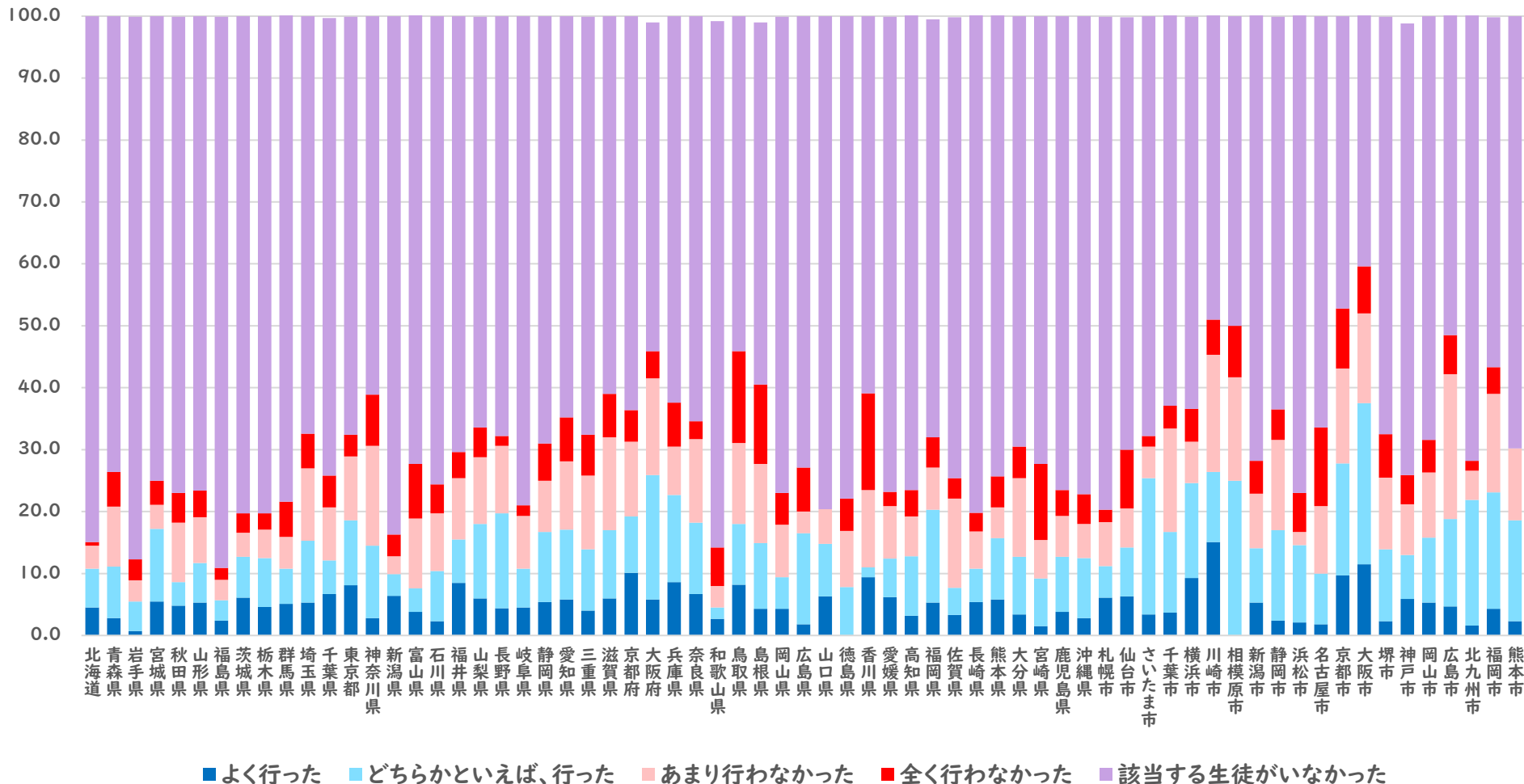
○障害のある児童が1人1台端末を活用する際、入出力支援装置等を活用し、障害種・障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた支援を「よく行った」「どちらかといえば、行った」小学校は19%、（該当する児童がいる小学校数を分母に取った場合は56%）。「該当する児童がいなかった」と回答した小学校は66%。（国公私立結果）



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

【令和7年度：公立中学校（都道府県・指定都市別）】

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



1人1台端末に装備されたアクセシビリティ機能の活用状況

【令和6年度：国公立 特別支援学校（小・中・高）・特別支援学級（小・中）】

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

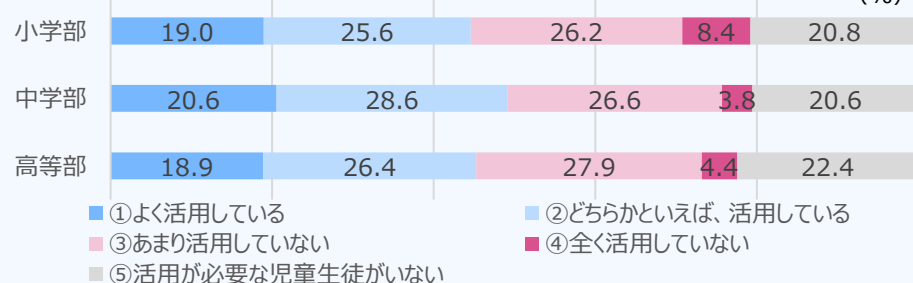
【設問】特別支援学校／特別支援学級に在籍する第6学年児童（小）・第3学年生徒（中・高）に対して、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた支援を行うため、児童生徒一人一人に配備されたPC・タブレットなどの端末に標準的に装備されているアクセシビリティ機能※を、どの程度活用していますか。

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

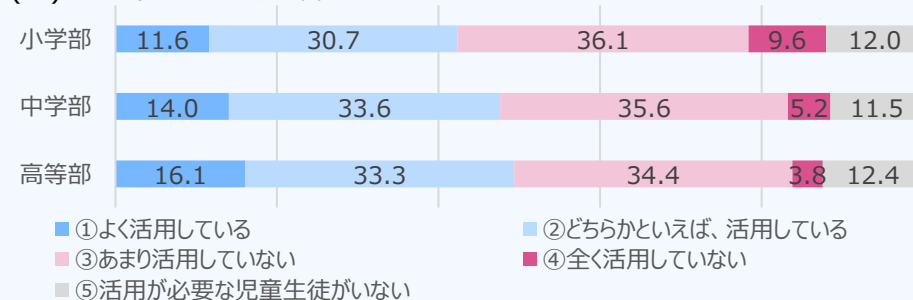
※特別支援学校高等部については、「生徒一人一人が使用するPC・タブレットなどのICT機器」について質問したもの。

特別支援学校（小・中・高）

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して (%)

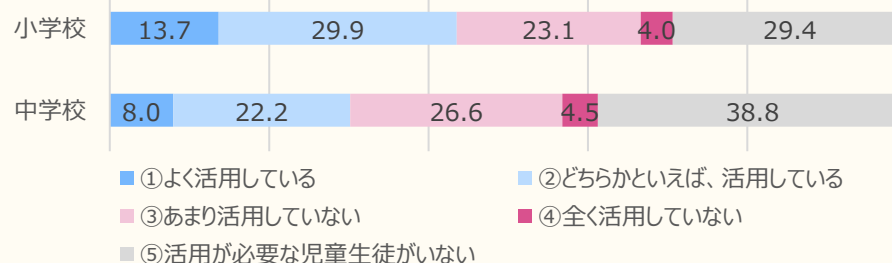


(ii) (i) 以外の教育課程の児童生徒に対して (%)



特別支援学級（小・中）

(%)



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

※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

入出力支援装置の活用状況

【令和6年度：国公立 特別支援学校（小・中・高）・特別支援学級（小・中）】

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

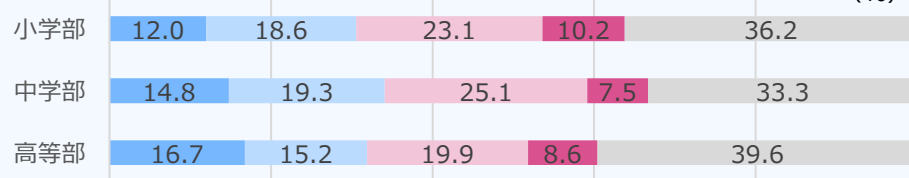
【設問】 特別支援学校／特別支援学級に在籍する第6学年児童（小）・第3学年生徒（中・高）に対して、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた支援を行うため、ICT機器の利用に当たり、入出力支援装置※をどの程度活用していますか。

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

※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

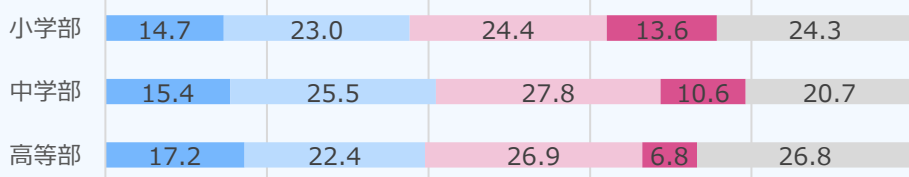
特別支援学校（小・中・高）

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して (%)



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

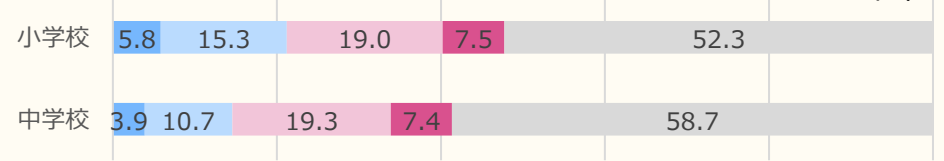
(ii) (i) 以外の教育課程の児童生徒に対して (%)



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

特別支援学級（小・中）

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して (%)



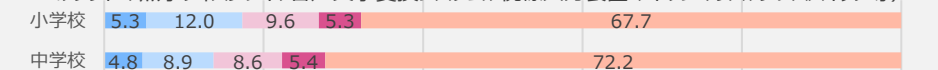
- ①よく活用している
- ②どちらかといえば、活用している
- ③あまり活用していない
- ④全く活用していない
- ⑤活用が必要な児童生徒がいない

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

＜参考＞ 令和6年度全国学力・学習状況調査 学校質問紙調査

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

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

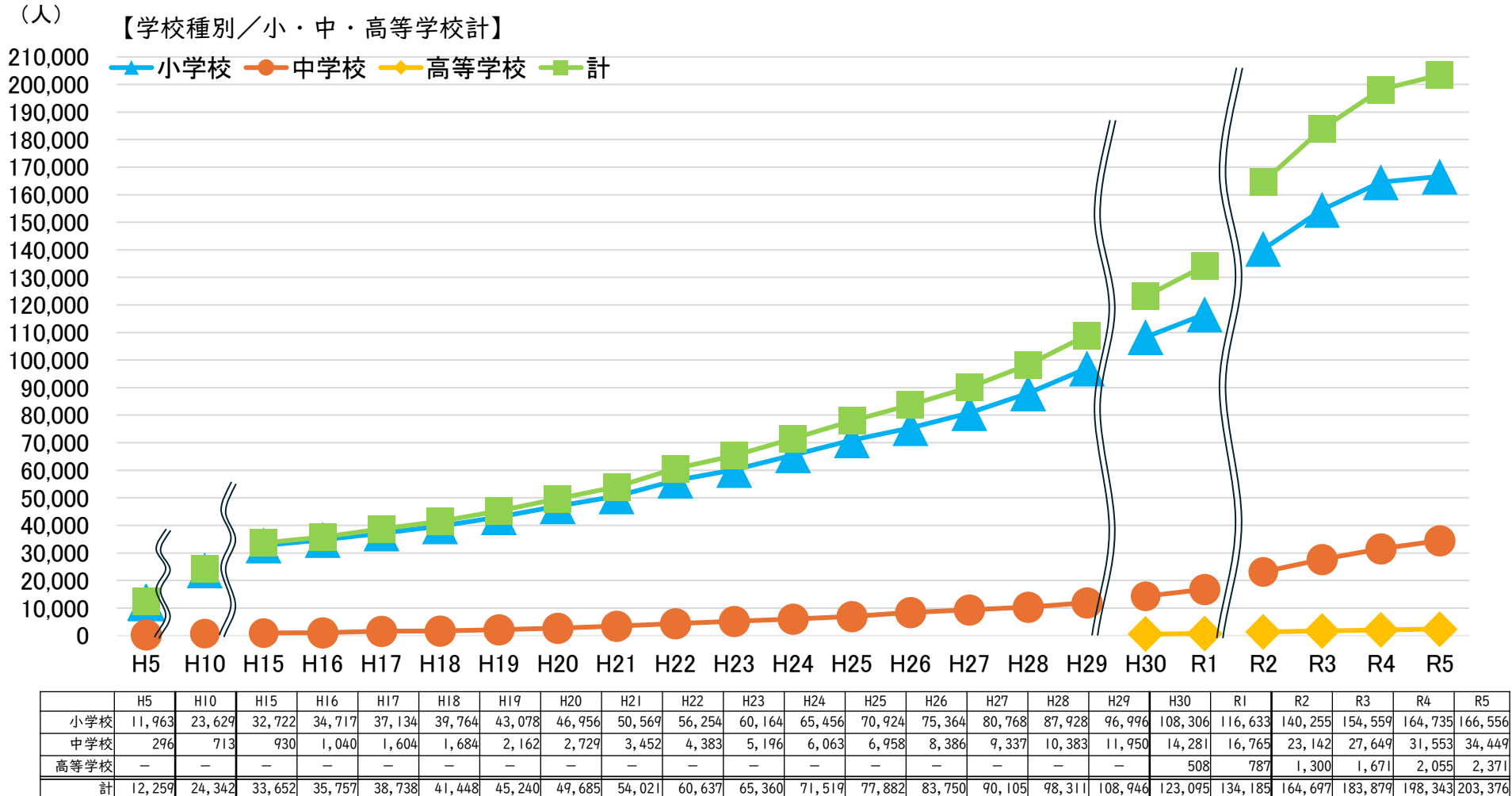


- ①よく行った
- ②どちらかといえば、行った
- ③あまり行わなかった
- ④全く行わなかった
- ⑤該当する児童生徒がいなかった

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

通級による指導を受けている児童生徒数の推移 【学校種別・国公立立計】

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



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

平成30年度から、国立・私立学校を含めて調査。

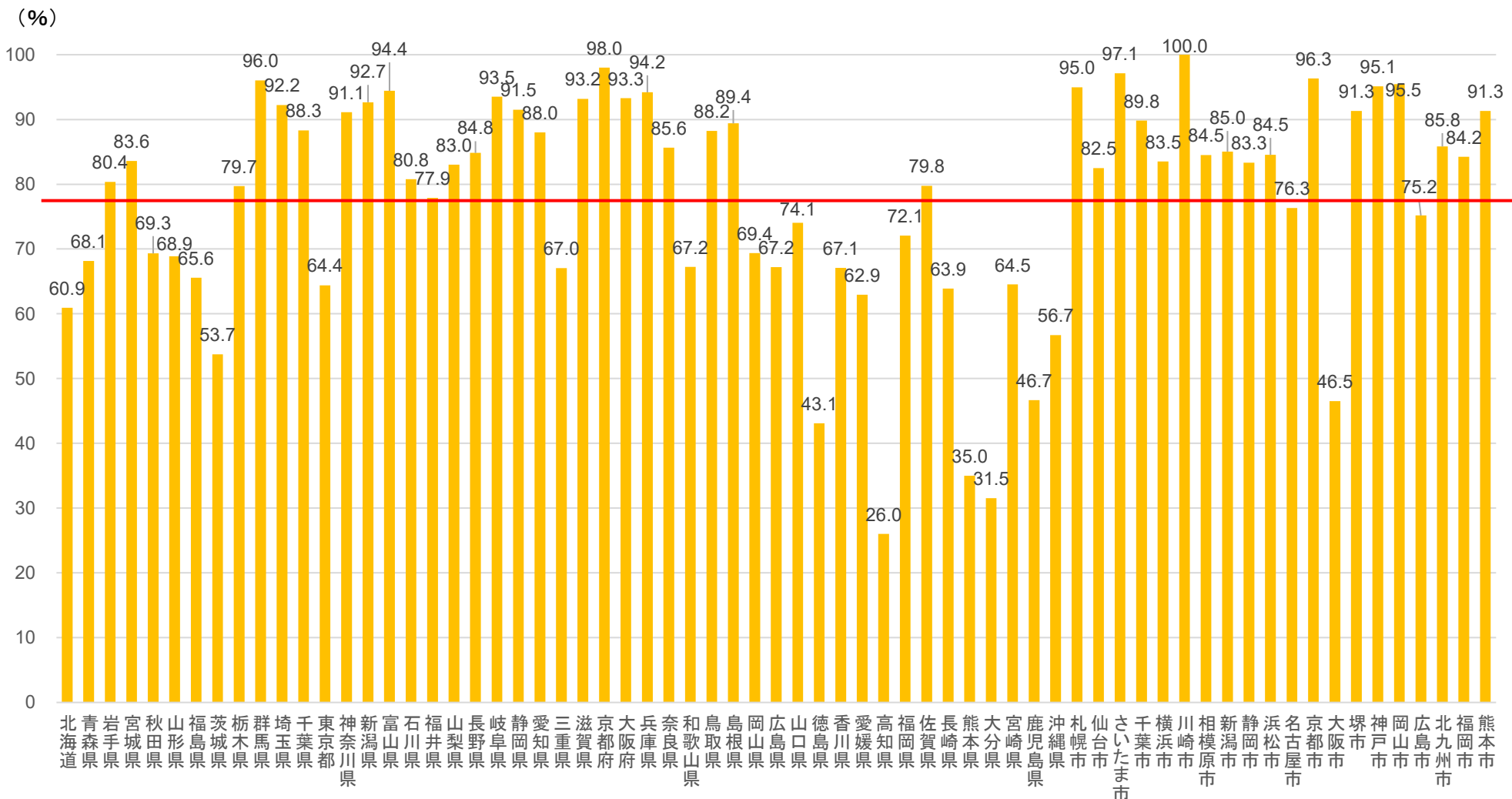
高等学校における通級による指導は平成30年度開始であることから、高等学校については平成30年度から計上。

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

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

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

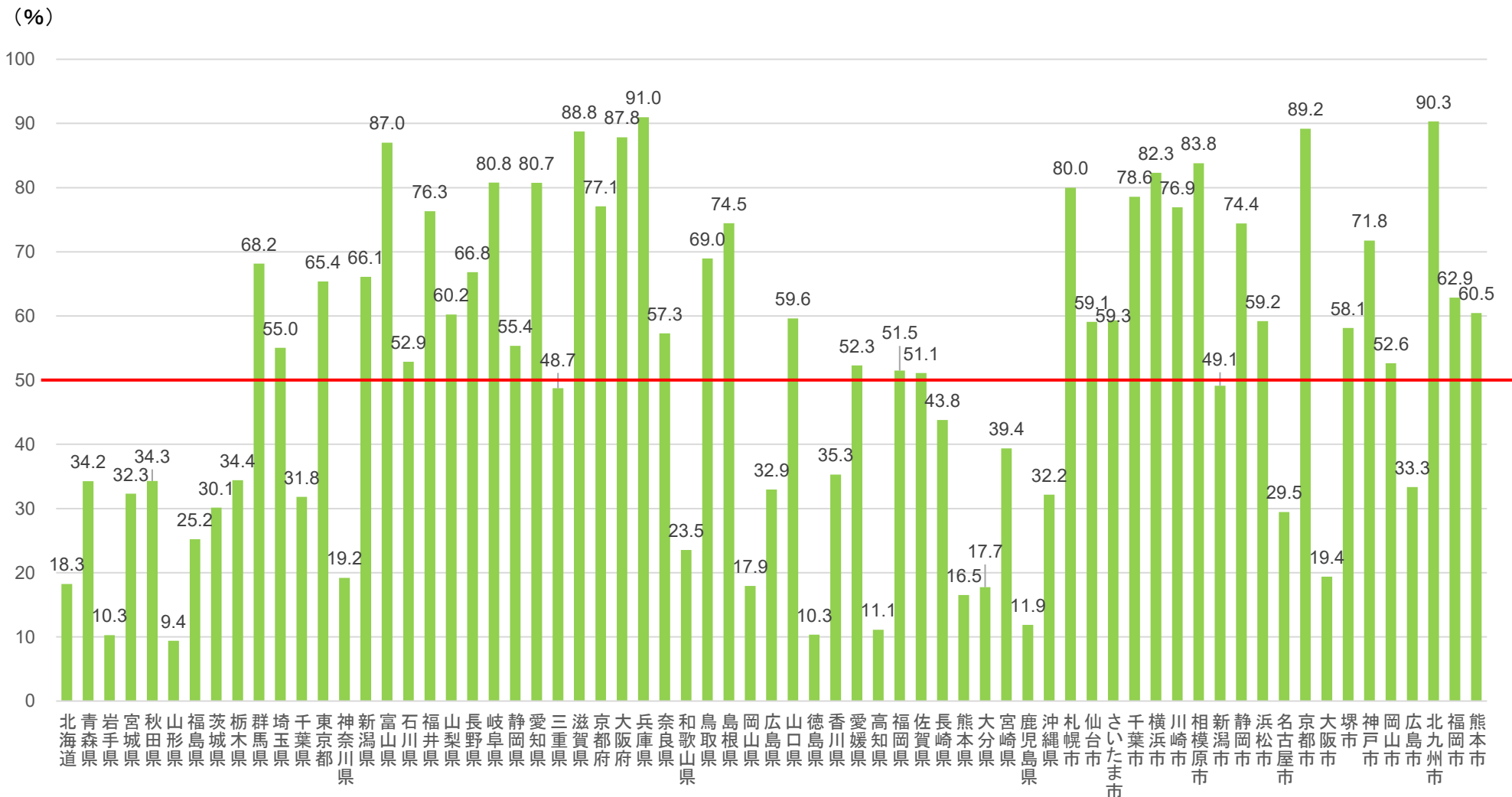
○公立の小学校数全体に占める、通級による指導を受けている児童生徒が在籍する学校数の割合は77.5%



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

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

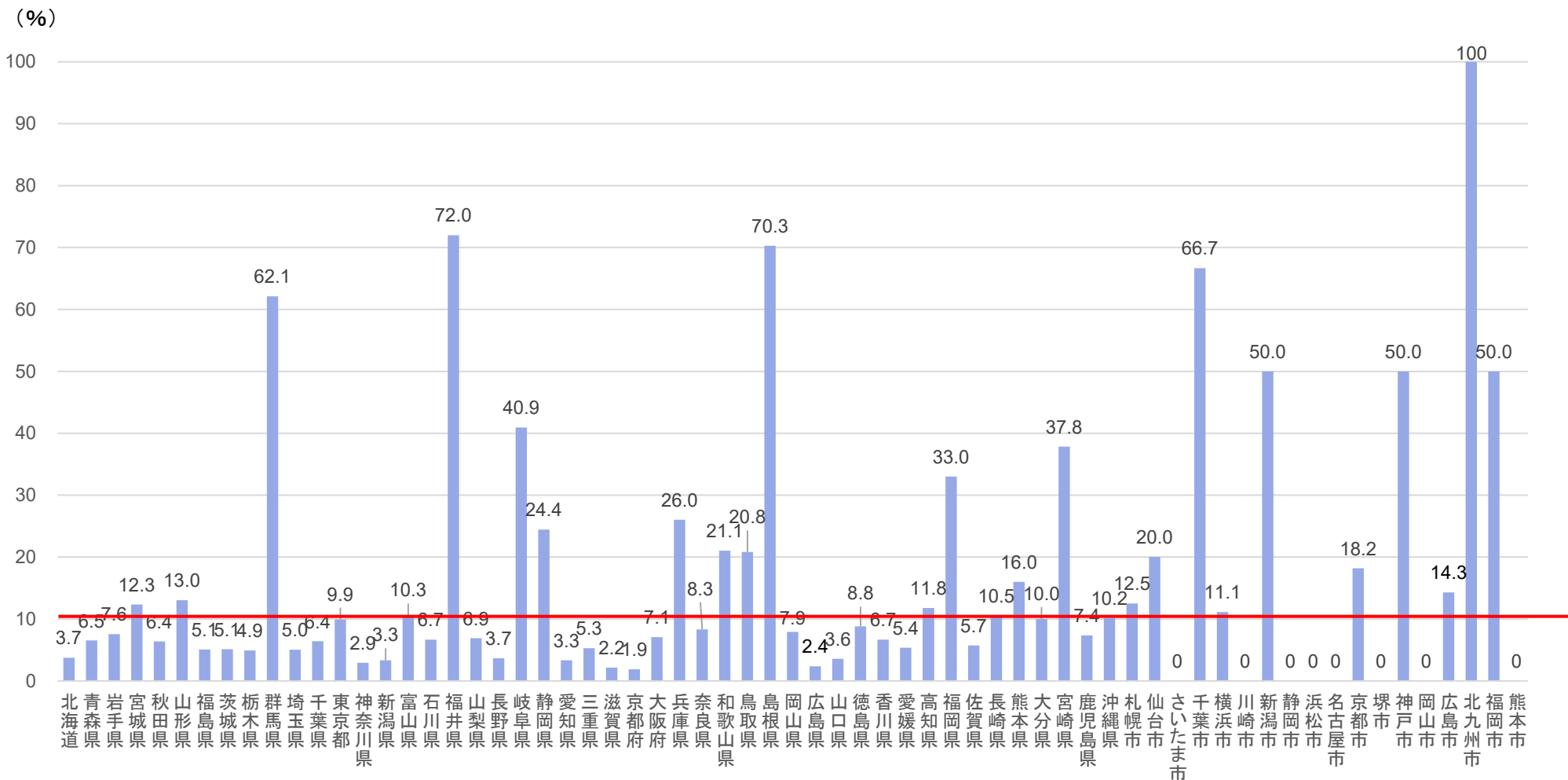
○公立の中学校数全体に占める、通級による指導を受けている児童生徒が在籍する学校数の割合は50.8%



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

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

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



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

《通級による指導》 令和4年度通級による指導実施状況調査結果概要



文部科学省

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

通級による指導を利用した児童生徒数（障害種別・授業時数別）



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

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

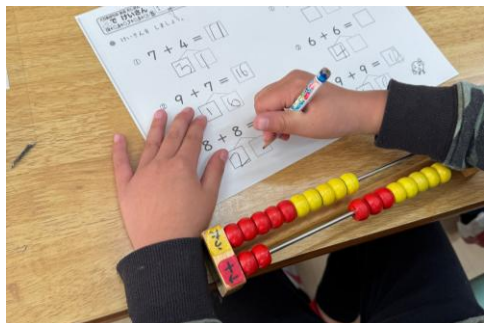
- 1 (略)
- 2 小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程における障害に応じた特別の指導に係る授業時間数は、規則第140条第1号から第5号まで及び第8号に該当する児童又は生徒については、**年間35単位時間から280単位時間まで**を標準とし、同条第6号*及び第7号**に該当する児童又は生徒については、**年間10単位時間から280単位時間まで**を標準とし、当該指導に加え、学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件に定める日本語の能力に応じた特別の指導を行う場合は、授業時間数の合計がおおむね年間280単位時間以内とする。
- 3 (略)

*学習障害者 (LD)
**注意欠陥多動性障害者 (ADHD)

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

通級による指導を生かした通常の学級における支援の充実例

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

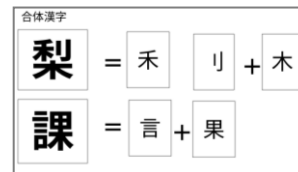


数の概念理解が苦手

↓
20玉そろばんを活用し、数を正確に捉え、たし算・ひき算の概念を理解する

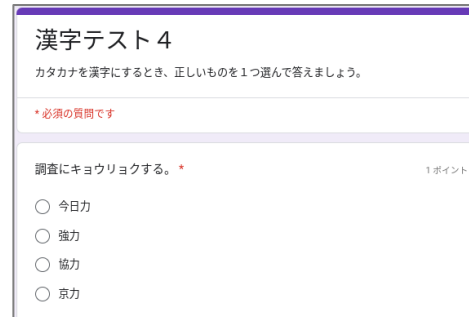


文章のどこを読めばいいか把握が難しい
↓
リーディングルーラーで読む部分を限定する



漢字を形として捉える傾向があり、新出漢字を覚えることが難しい

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



(事例提供：高知県香美市)

通級による指導の仕組み

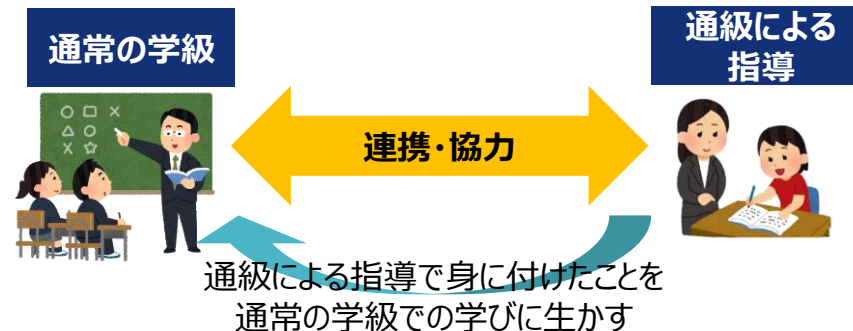
通常の学級に在籍し、大部分の授業を通常の学級で受けながら一部の時間で障害に応じた特別な指導を実施

【通級による指導に係る教職員定数の改善】

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

【通級による指導を受ける児童生徒数】

令和5年度実績 約20万3千人 (小・中・高合計)



通級による指導において各教科の指導を行う事例のイメージ

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

小学校1年 児童A

言語障害

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

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

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



<国語科>

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

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

中学校2年 生徒B

自閉症

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

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

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



<国語科>

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

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

中学校1年 生徒C

難聴

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

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

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



<英語科>

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

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

小学校4年 児童D

学習障害

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

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

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



<算数科>

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

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

障害の状態等

自立活動

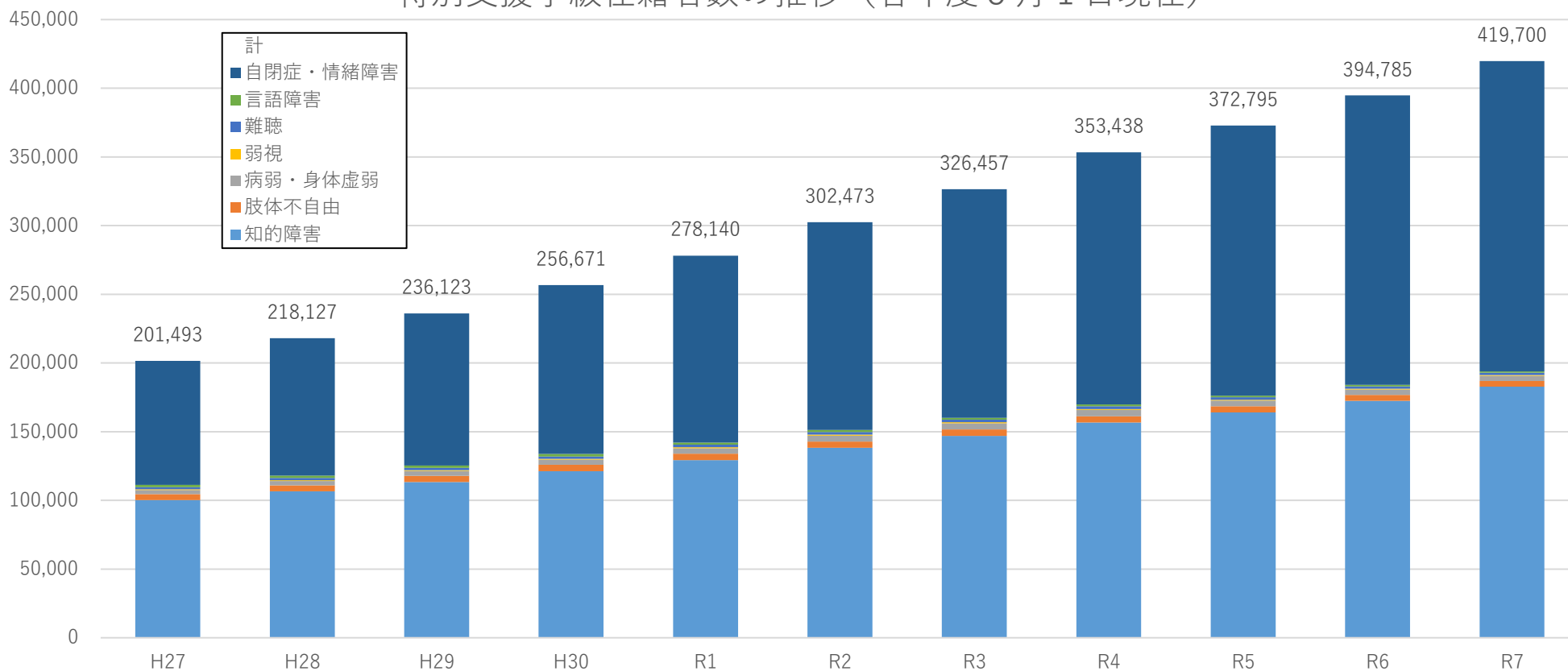
各教科
特に必要がある場合

通級による指導

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

特別支援学級の児童生徒数・学級数

(名) 特別支援学級在籍者数の推移 (各年度5月1日現在)



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

【令和7年度の状況】

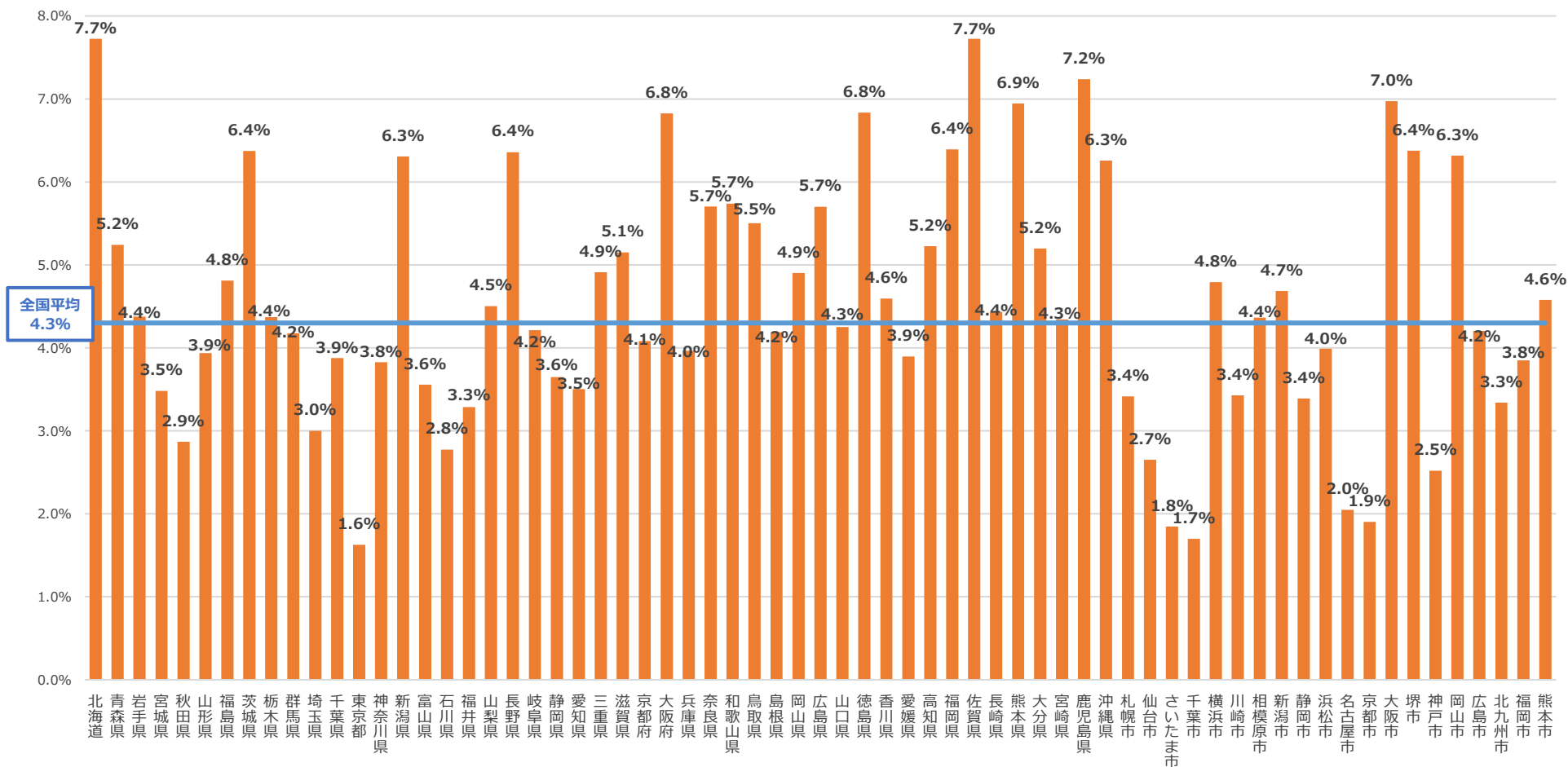
	知的障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	自閉症・情緒障害
学級数	35,573	2,980	2,737	504	1,303	514	41,210
在籍者数	182,885	4,056	3,727	559	1,777	840	225,856

(出典)学校基本調査

小・中学校等における特別支援学級在籍者の割合

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

小・中学校等の児童生徒数に特別支援学級在籍者が占める割合

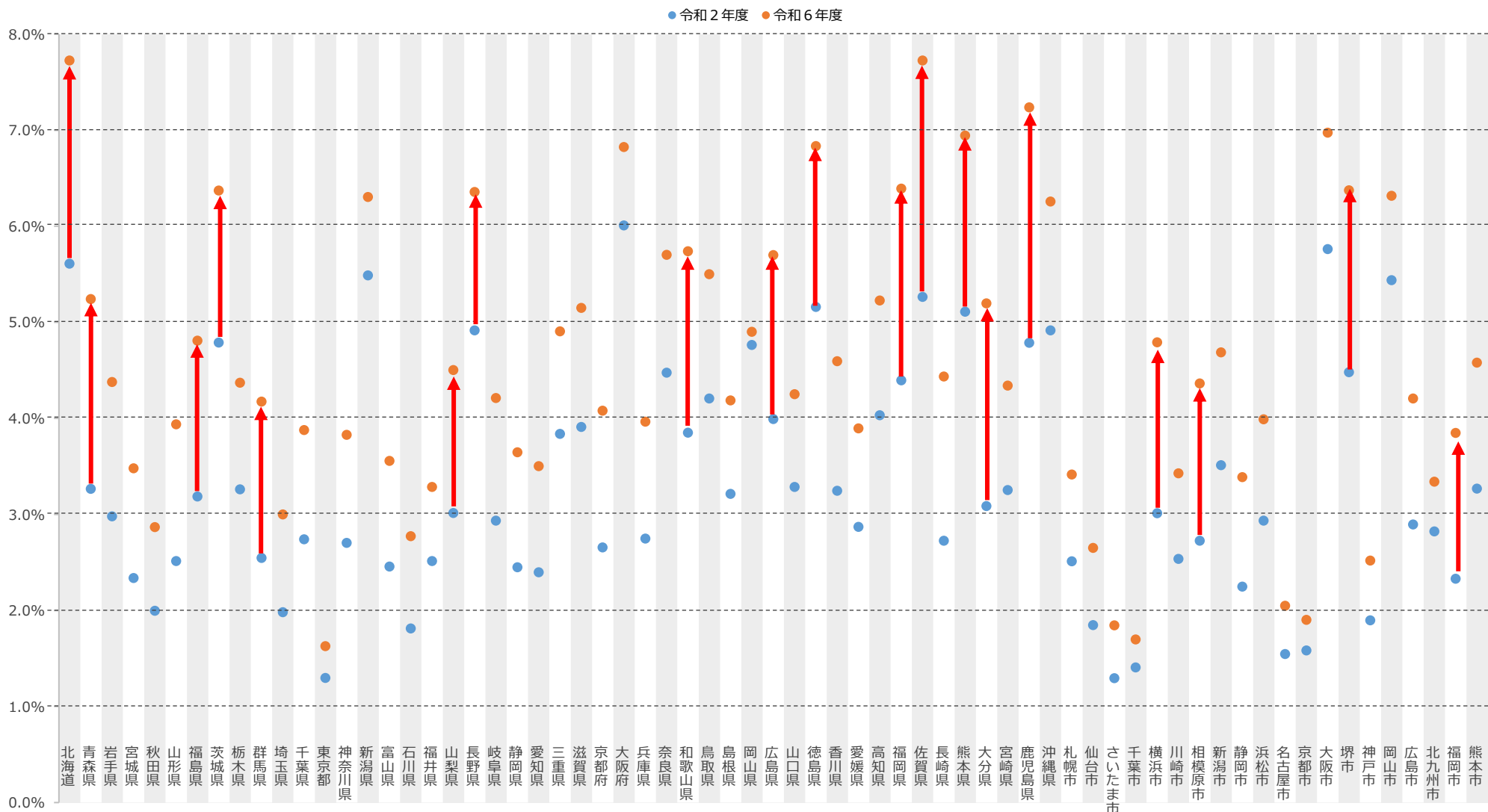


(注) 小・中学校等には義務教育学校及び中等教育学校前期課程も含む。

(出典) 令和6年度学校基本調査

小・中学校等における特別支援学級在籍者の割合の推移

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



(注) 小・中学校等には義務教育学校及び中等教育学校前期課程も含む。

(出典) 令和6年度学校基本調査

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

(1)調査対象：都道府県・市区町村教育委員会

(2)調査時点：令和4年5月1日時点

(3)主な調査事項

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

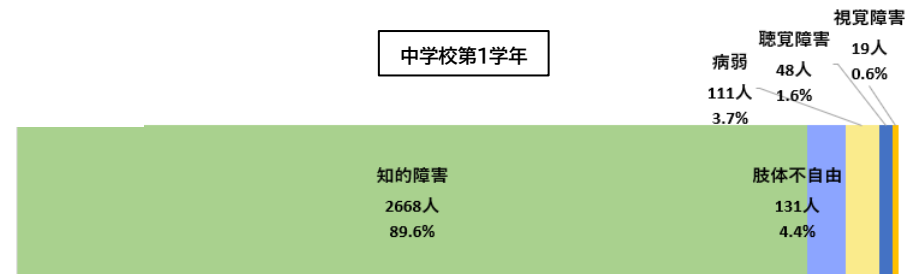
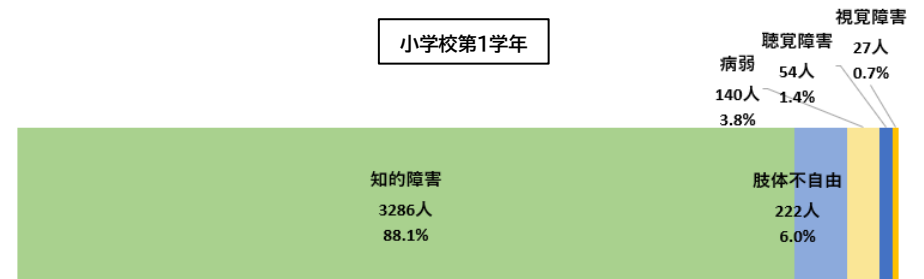
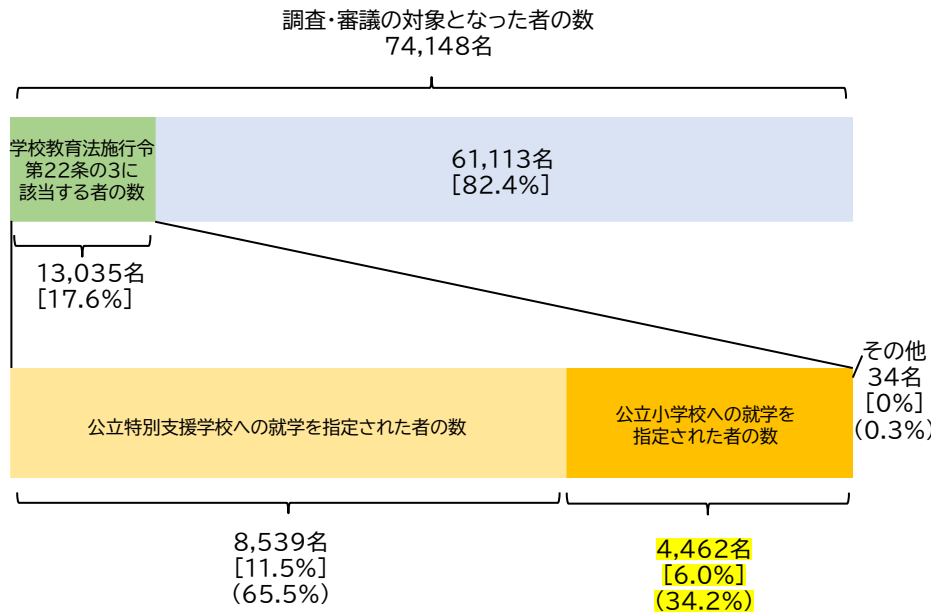
(4)主な結果概要

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

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

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

- 特別支援学級に在籍する児童生徒を障害種別に見ると、以下のとおり。

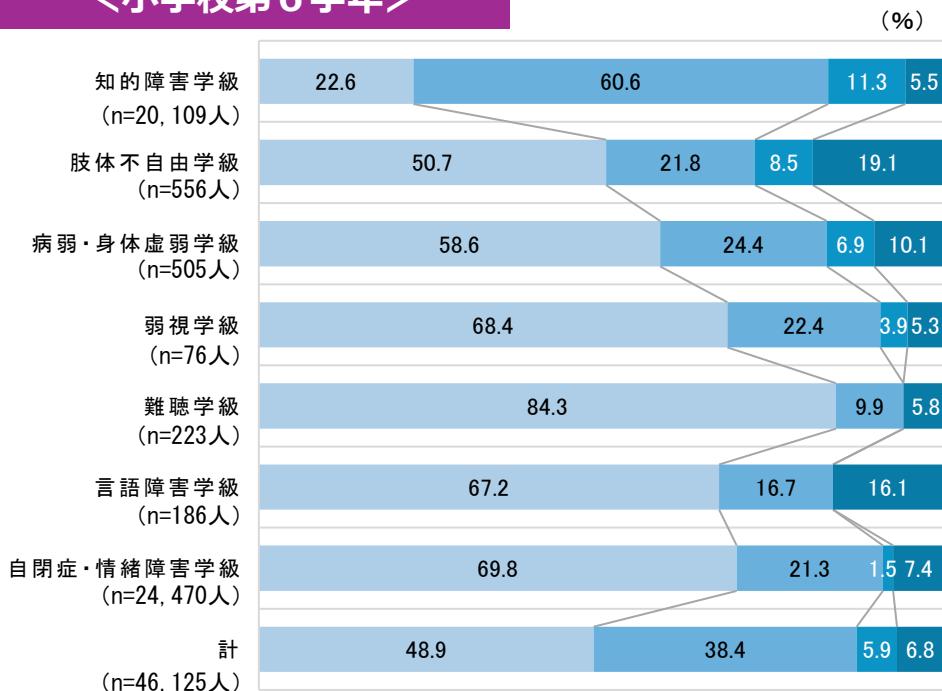


※ []内は調査・審議の対象となった者に対する割合。()内は学校教育法施行令第22条の3の規定に該当する障害の程度のある者に対する割合。
 ※ 「市区町村教育支援委員会等」には、名称が「教育支援委員会」や「就学指導委員会」以外であっても、児童生徒の教育的ニーズをきめ細かく把握し、これを就学先の決定に反映するため、また、その後の一貫した支援を行うための調査・審議機関を含む。
 ※ 「その他」の34名には、病弱・発育不完全により就学猶予・免除を受けている児童生徒等が含まれる。

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

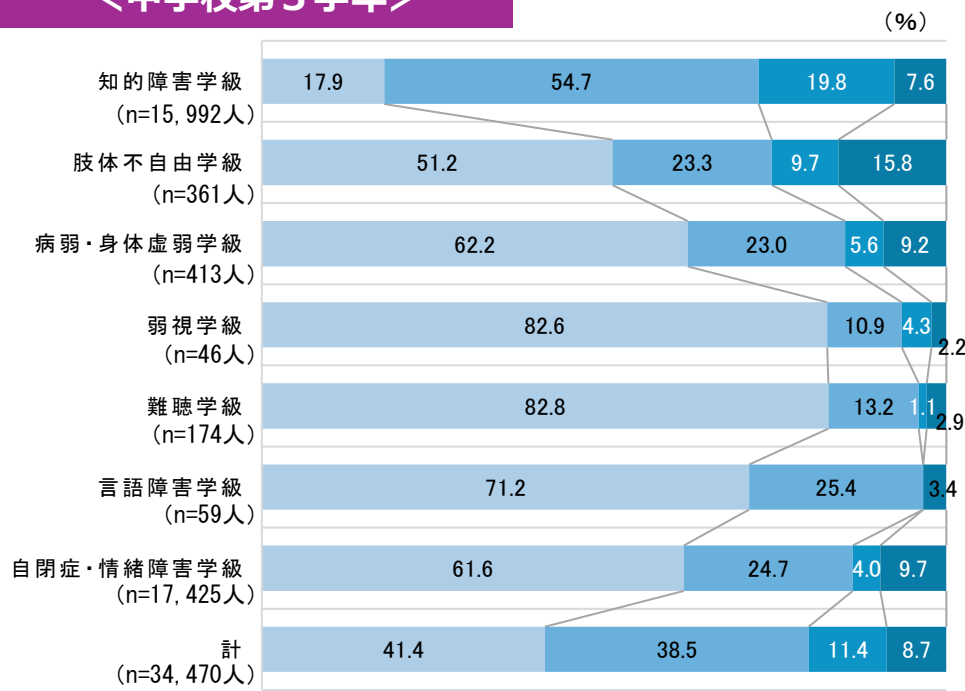
- 小学校、中学校ともに、知的障害学級においては、「下学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の児童が最も多い。
- 知的障害以外の障害種の学級においては、どの障害種においても「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の児童が最も多い。

＜小学校第6学年＞



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

＜中学校第3学年＞



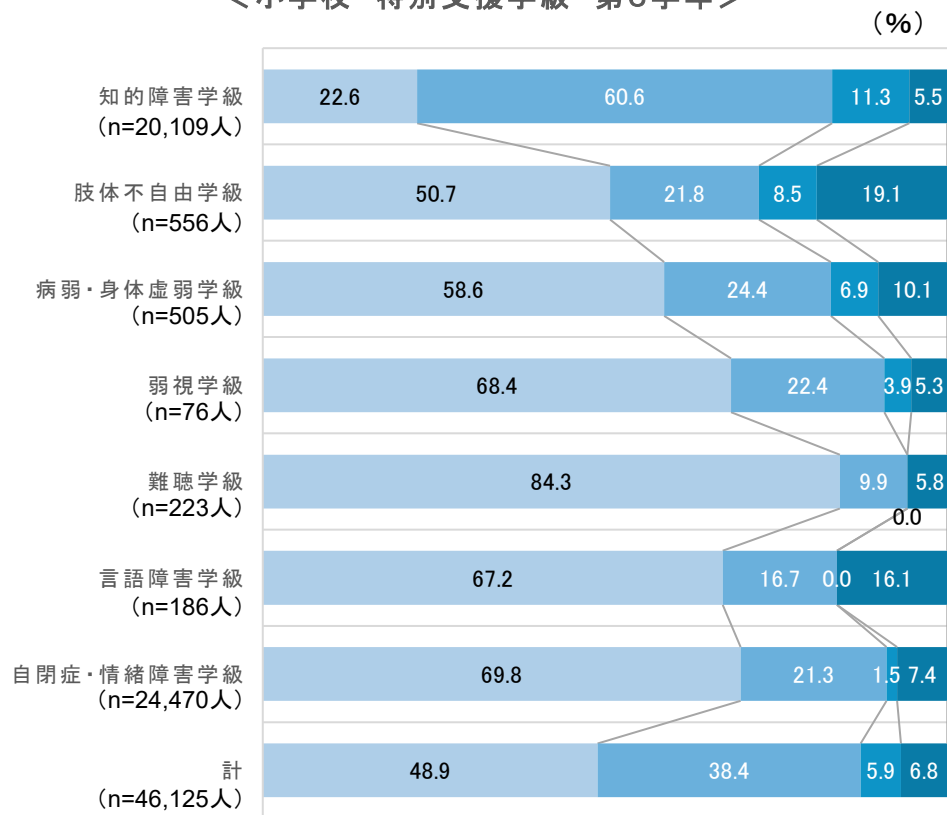
■(a) 当該学年の目標・内容中心
■(b) 下学年の目標・内容中心
■(c) 知的障害の教科中心
■(d) 自立活動中心

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

<小学校・特別支援学級> 学級の種類別・教育課程の内容別の在籍人数

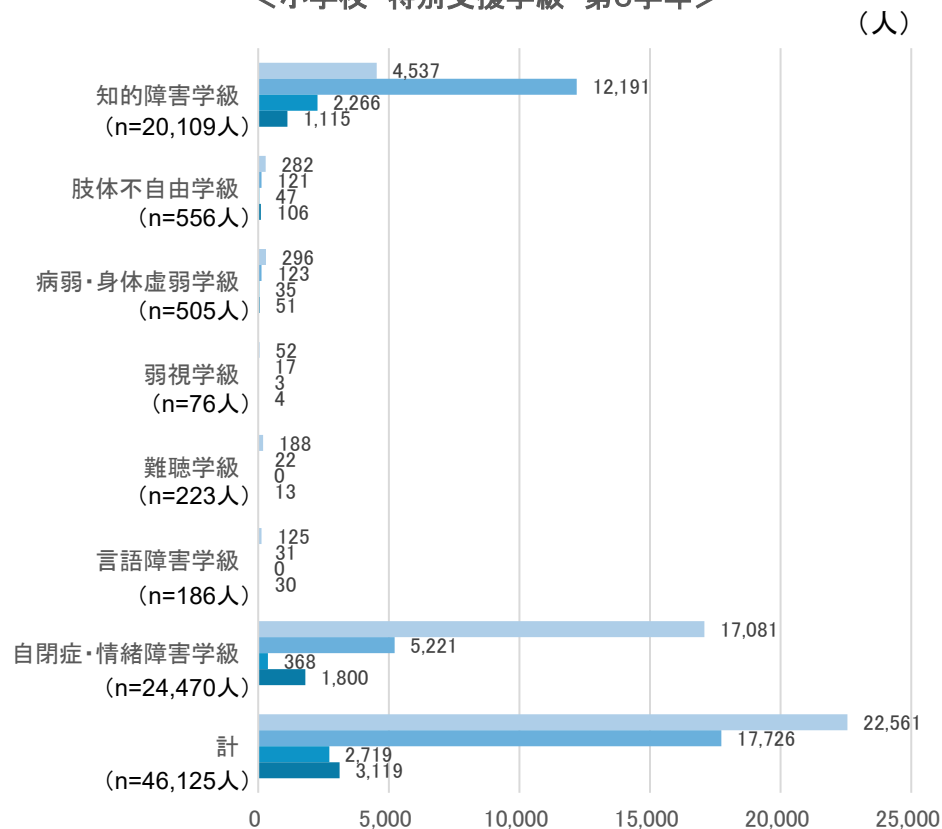
- 知的障害学級においては、「下学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の児童が最も多い。
- 知的障害以外の障害種の学級においては、どの障害種においても「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の児童が最も多い。

<小学校 特別支援学級 第6学年>



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

<小学校 特別支援学級 第6学年>



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

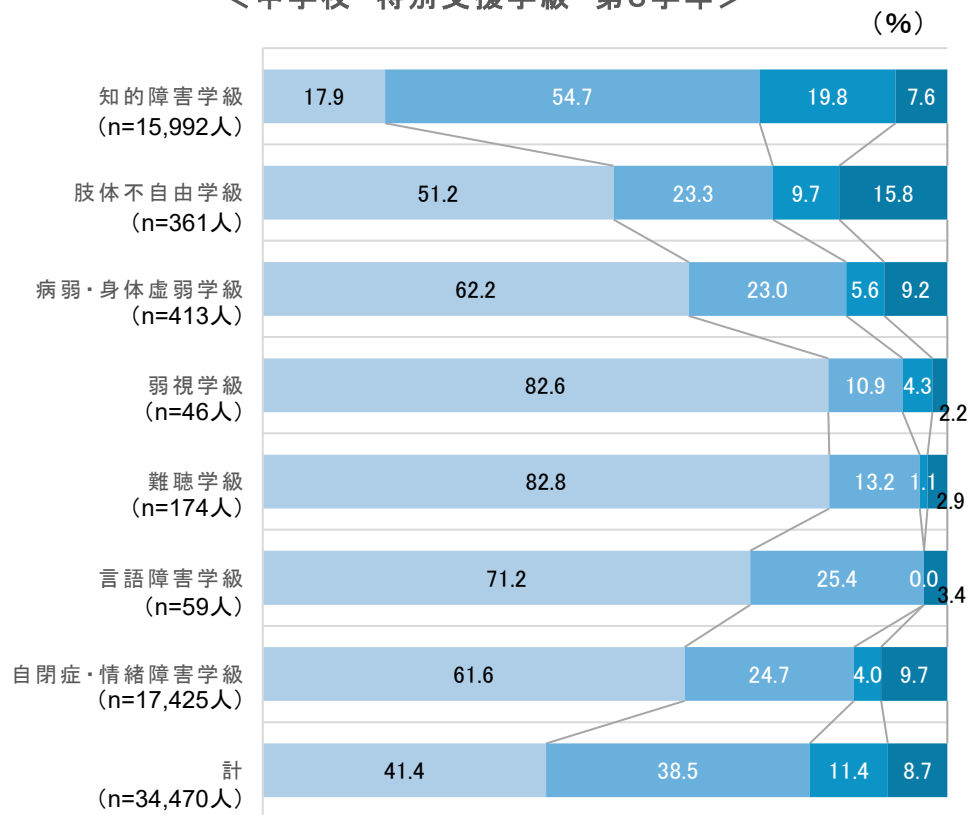
※ 令和6年5月1日時点で、特別支援学級に在籍している小学校第6学年児童の人数。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

<中学校・特別支援学級> 学級の種類別・教育課程の内容別の在籍人数

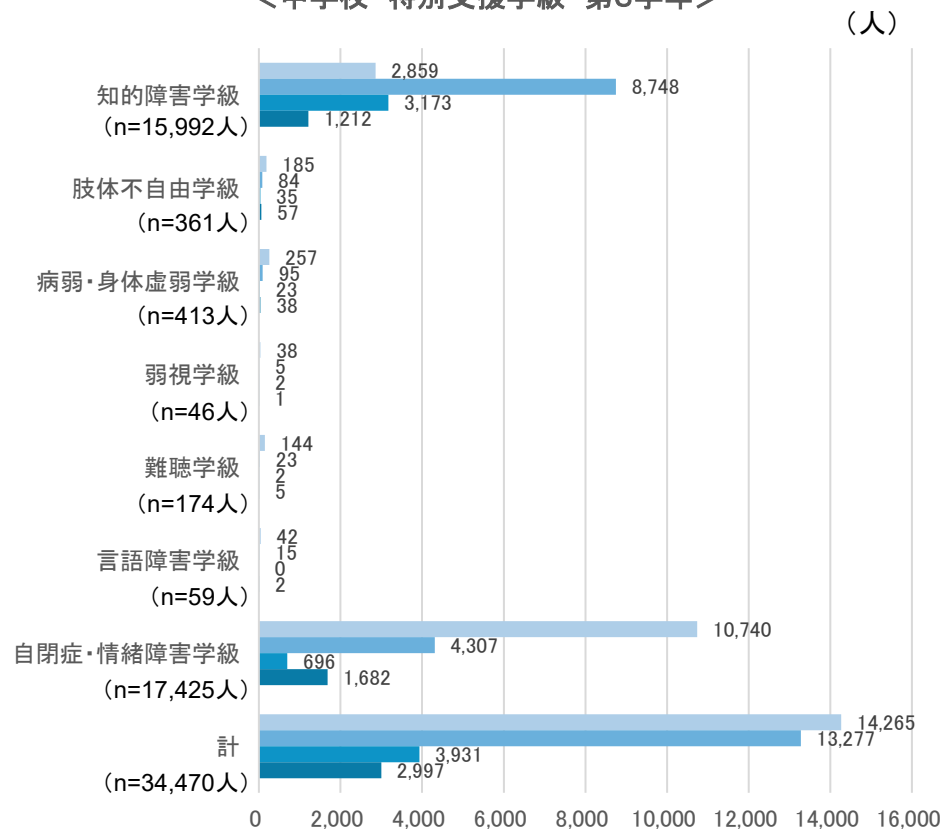
- 知的障害学級においては、「下学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の生徒が最も多い。
- 知的障害以外の障害種の学級においては、どの障害種においても「当該学年の目標及び内容を中心に編成している教育課程」の生徒が最も多い。

<中学校 特別支援学級 第3学年>



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

<中学校 特別支援学級 第3学年>



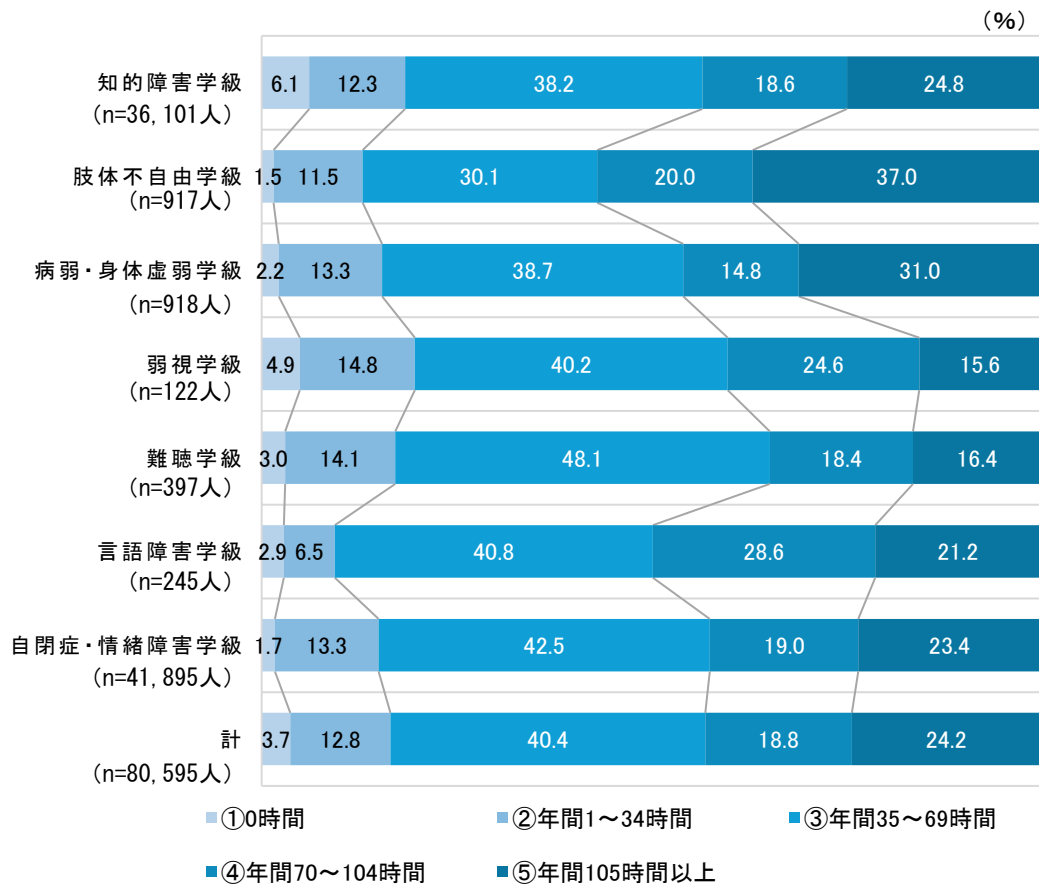
■(a) 当該学年の目標・内容中心 ■(b) 下学年の目標・内容中心
 ■(c) 知的障害の教科中心 ■(d) 自立活動中心

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

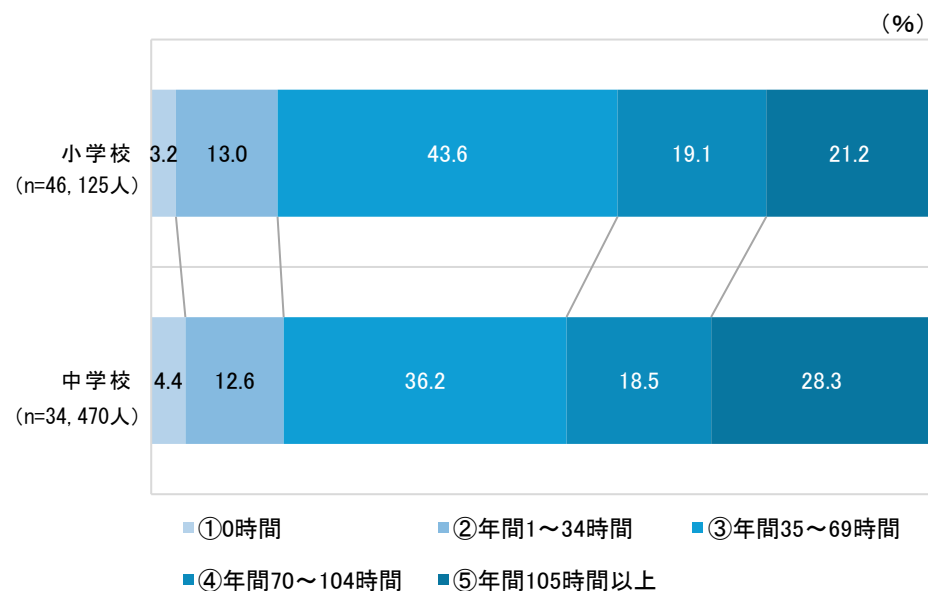
(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

《特別支援学級》教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

<障害種別 小・中学校合計>



<学校種別合計>



※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

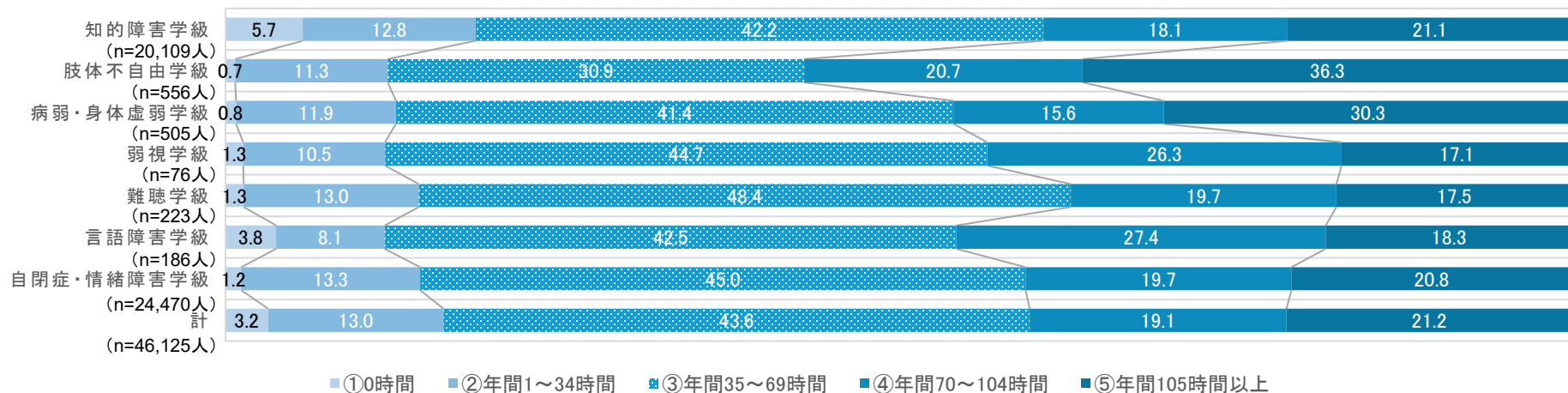
令和6年5月1日時点で、特別支援学級に在籍している小学校第6学年児童、中学校第3学年生徒について、令和6年度の教育課程編成において担当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

時間数は、小学校は45分、中学校は50分を1単位時間とした単位時間数。

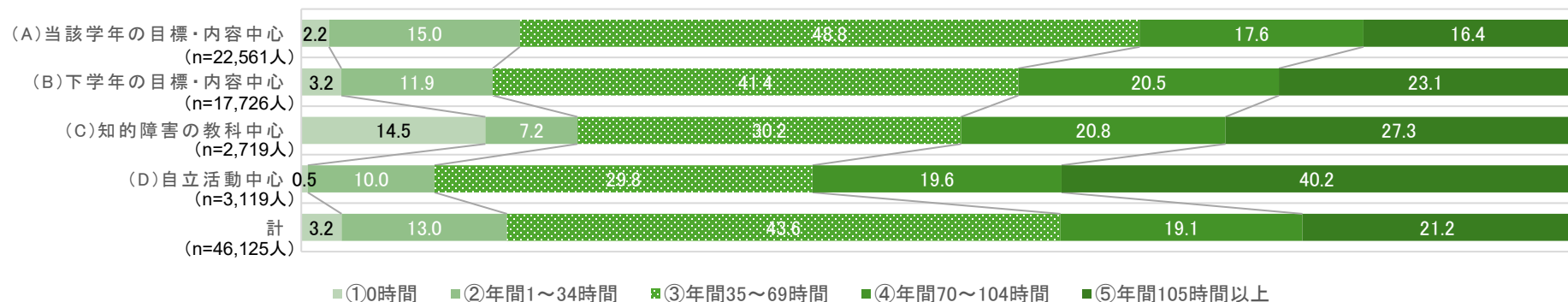
<小学校・特別支援学級> 教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

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

<小学校 特別支援学級 第6学年>



<小学校 特別支援学級 第6学年>



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

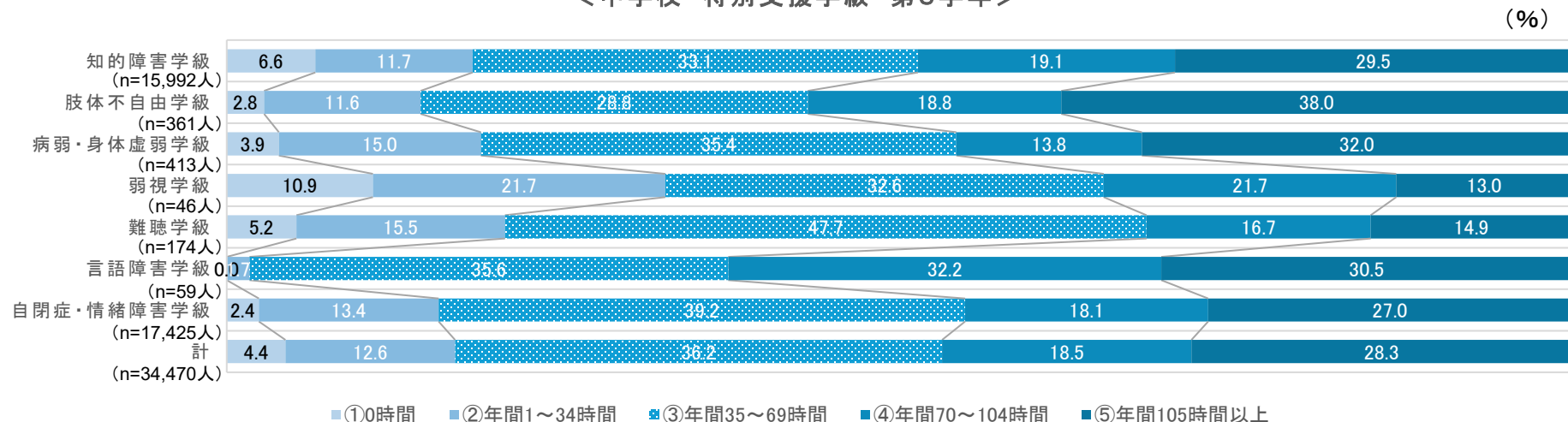
※ 時間数は、小学校は45分、中学校は50分を1単位時間とした単位時間数。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

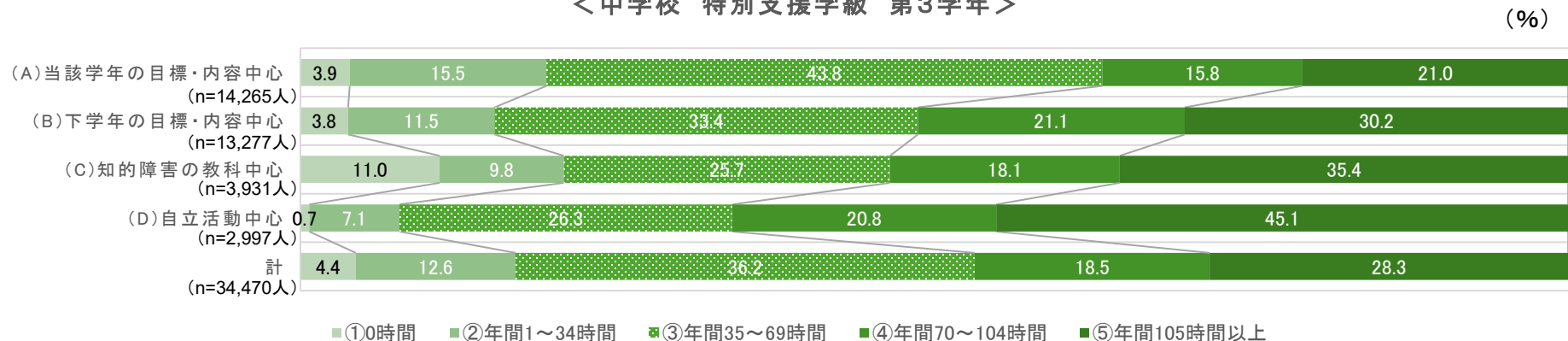
<中学校・特別支援学級> 教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

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

<中学校 特別支援学級 第3学年>



<中学校 特別支援学級 第3学年>



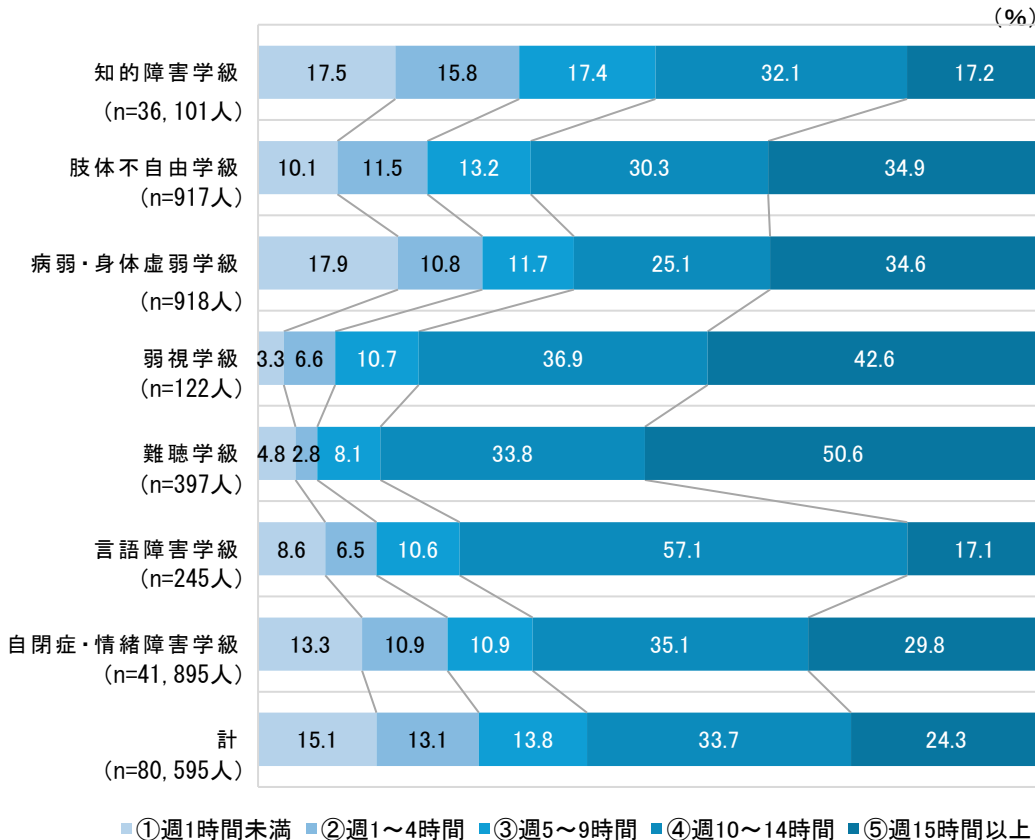
※ 令和6年度の教育課程編成において配当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

※ 時間数は、小学校は45分、中学校は50分を1単位時間とした単位時間数。

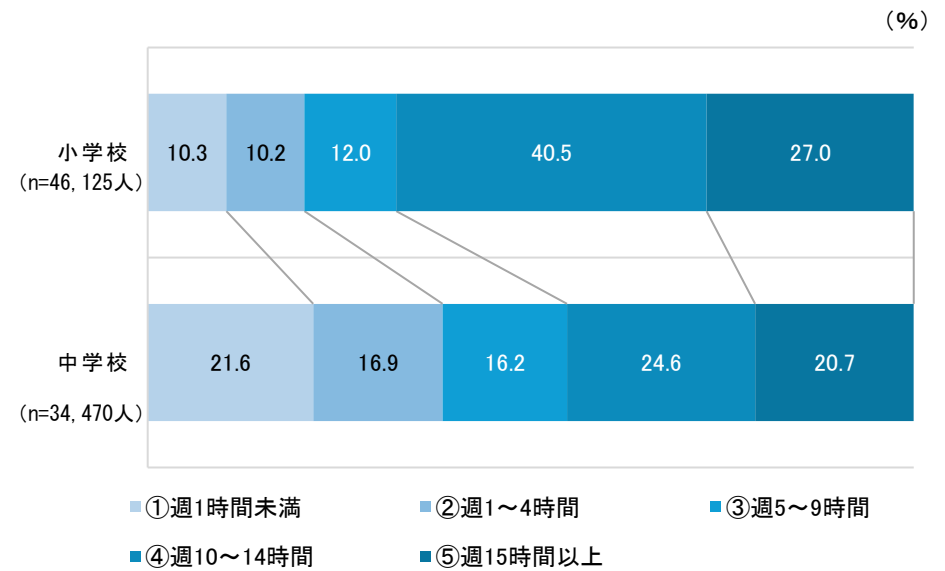
(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

《特別支援学級》 交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた授業時間数

<障害種別 小・中学校合計>



<学校種別合計>



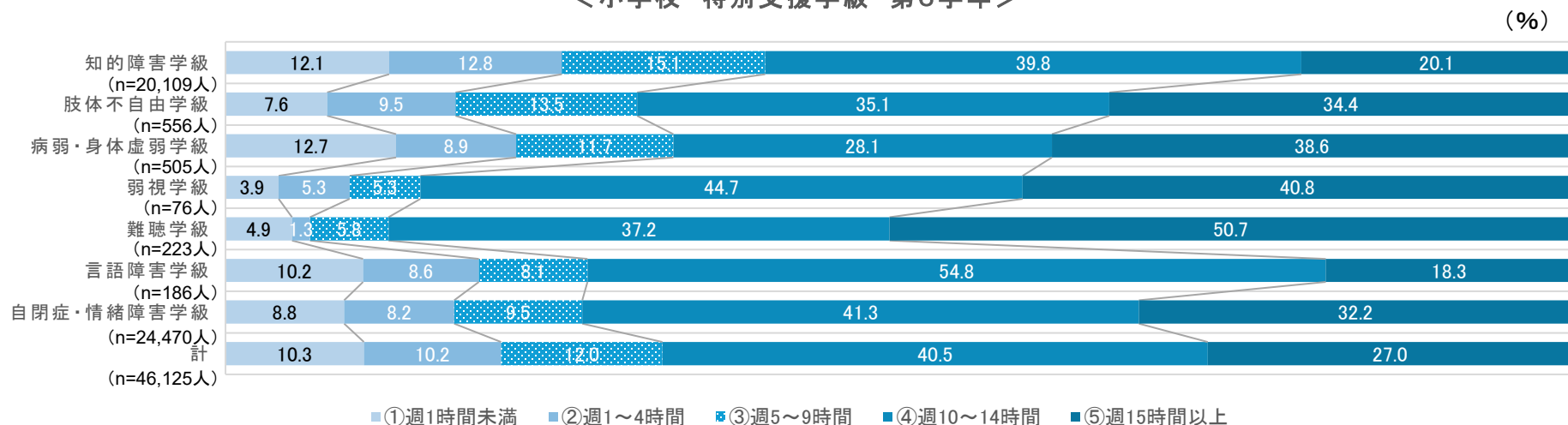
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

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

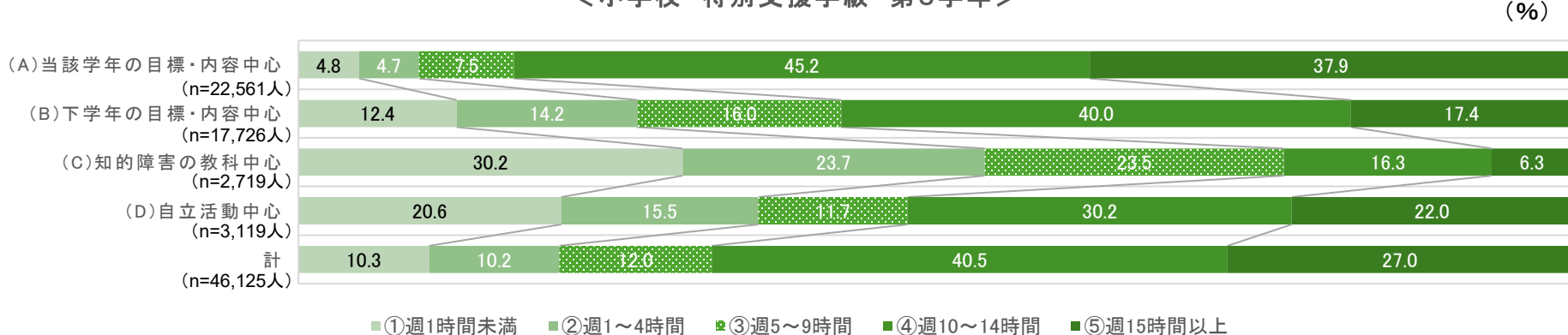
<小学校・特別支援学級> 交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた授業時間数

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

<小学校 特別支援学級 第6学年>



<小学校 特別支援学級 第6学年>

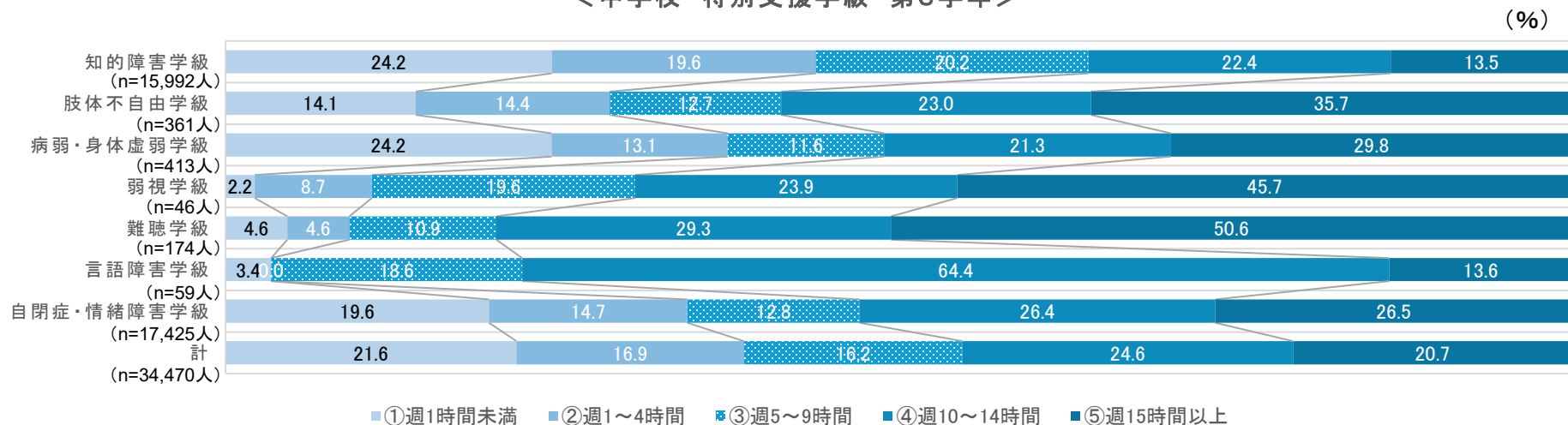


※ 4月から夏季休業開始前までの時期の平均的な週時程における、交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた週当たりの授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。本質問では、授業時数に含まれる各教科等のみを対象とし、朝の会、帰りの会や休み時間、学校行事等については対象としていない。

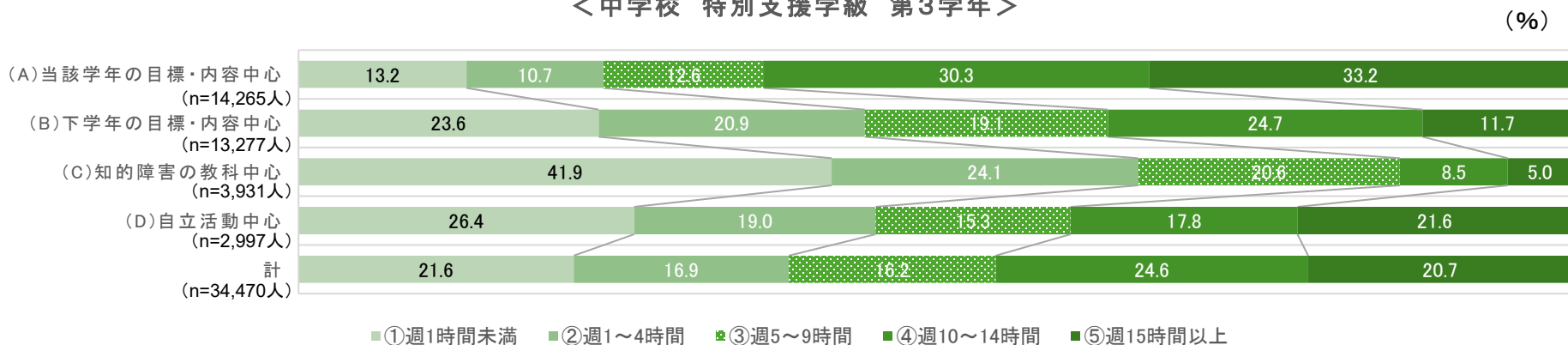
<中学校・特別支援学級> 交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた授業時間数

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

<中学校 特別支援学級 第3学年>



<中学校 特別支援学級 第3学年>



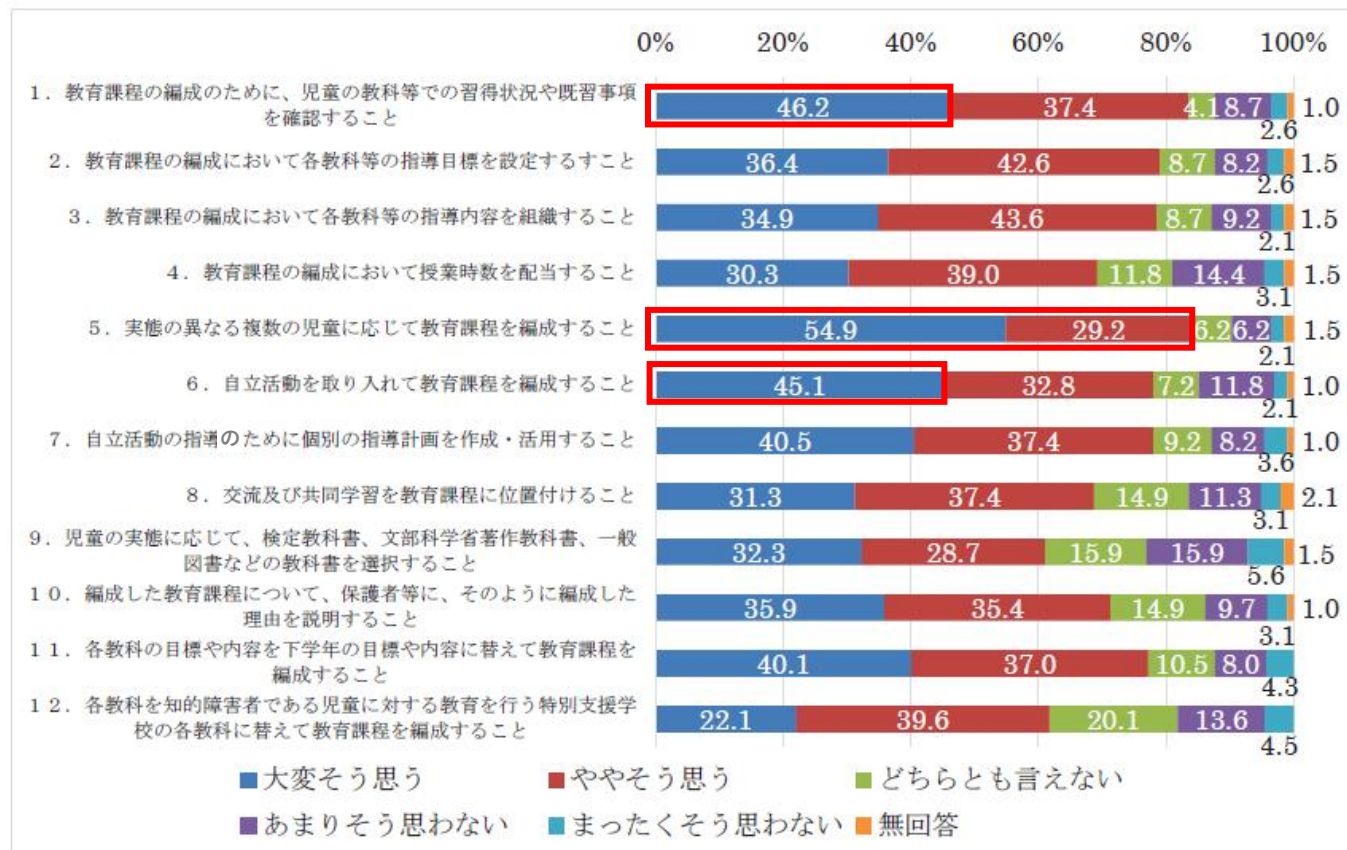
※ 4月から夏季休業開始前までの時期の平均的な週時程における、交流及び共同学習として通常の学級で指導を受けた週当たりの授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。本質問では、授業時数に含まれる各教科等のみを対象とし、朝の会、帰りの会や休み時間、学校行事等については対象としていない。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

特別支援学級の教育課程の編成・実施に関する課題 <小学校>

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

<小学校>

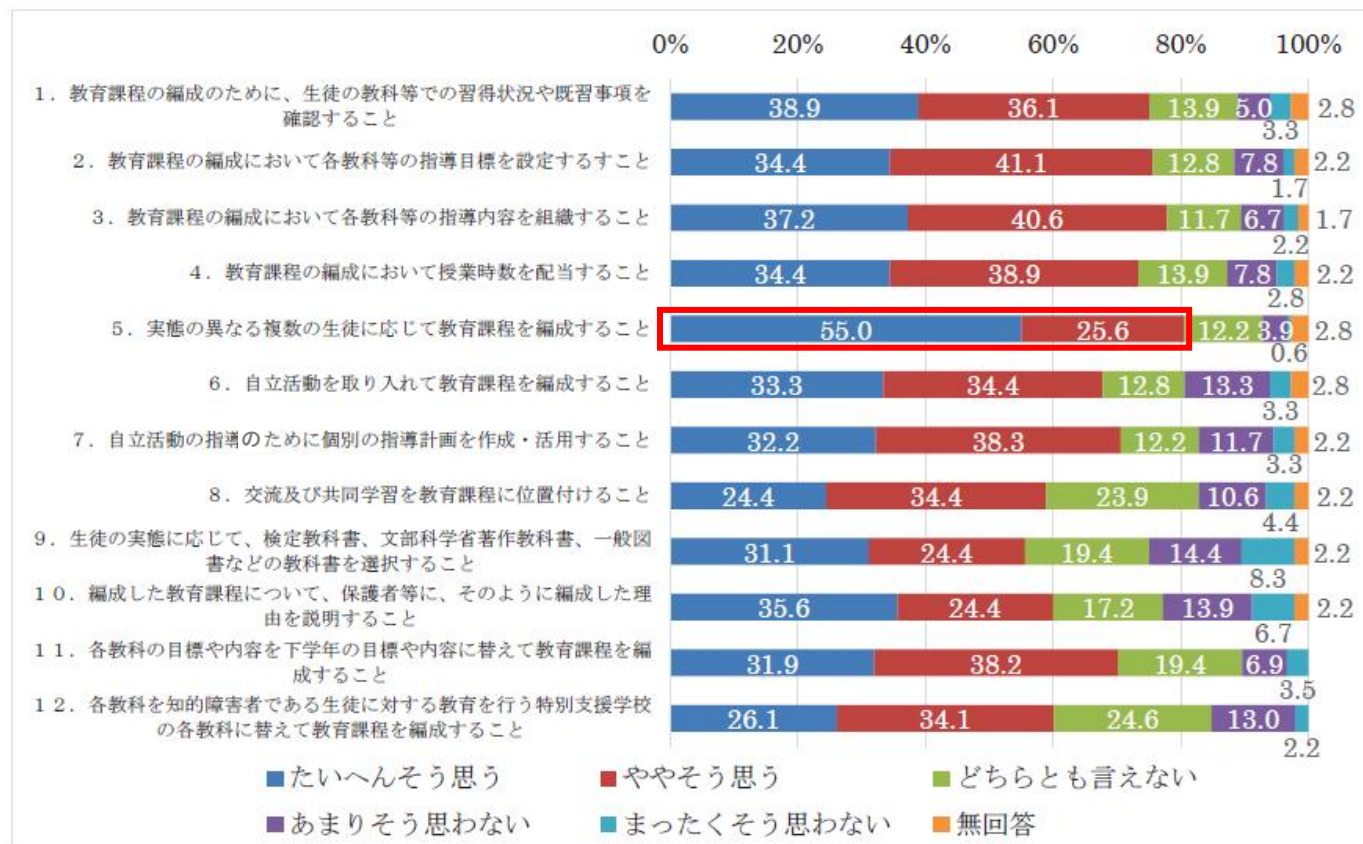


(項目11と項目12以外はn=195校、項目11はn=162校、項目12はn=154校)

特別支援学級の教育課程の編成・実施に関する課題 <中学校>

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

<中学校>

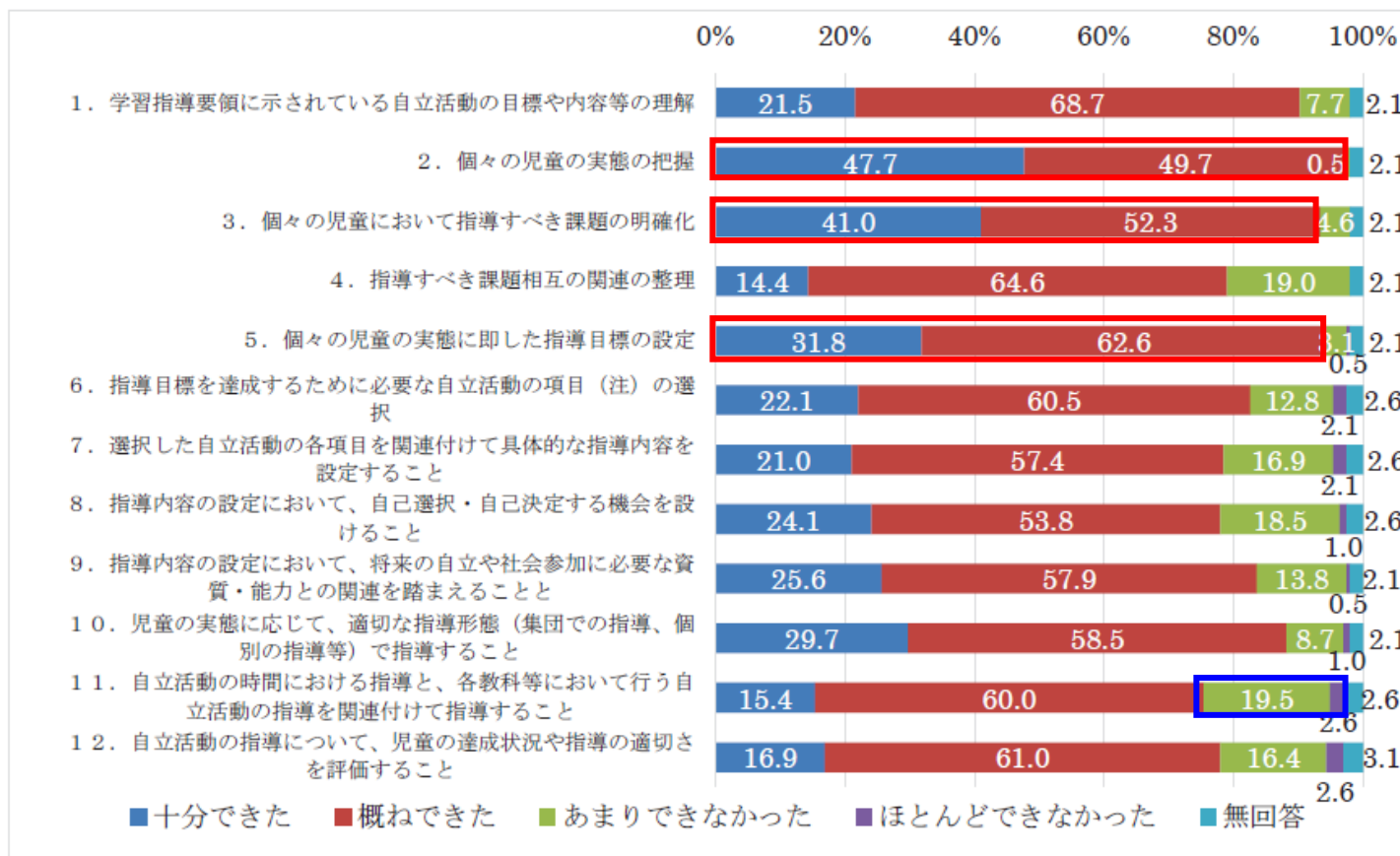


(項目11と項目12以外はn=180校、項目11はn=144校、項目12はn=138校)

特別支援学級における自立活動の指導 <小学校>

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

<小学校 6年児童の特別支援学級>

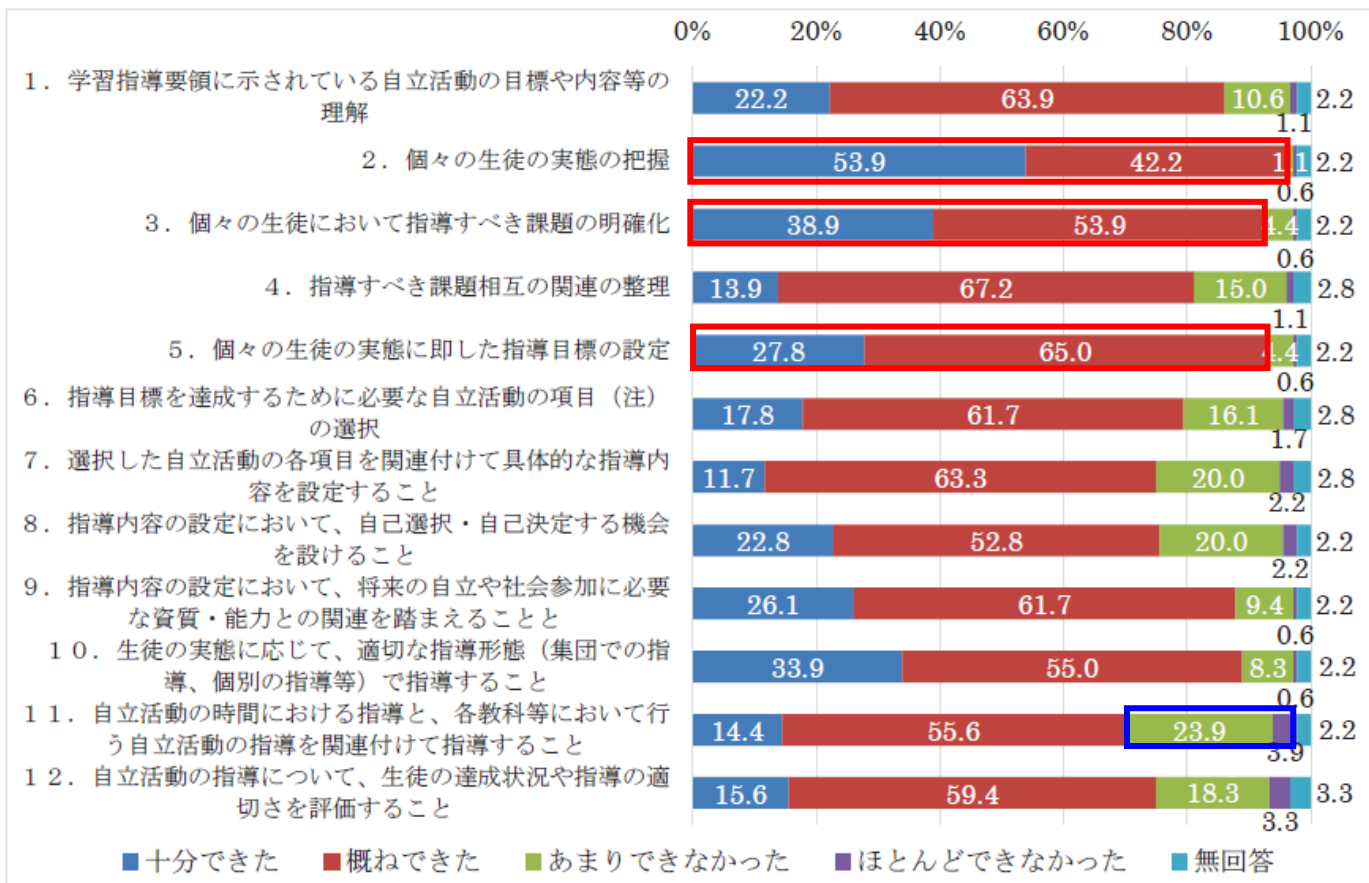


(n=195校)

特別支援学級における自立活動の指導 <中学校>

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

<中学校 3年生徒の特別支援学級>

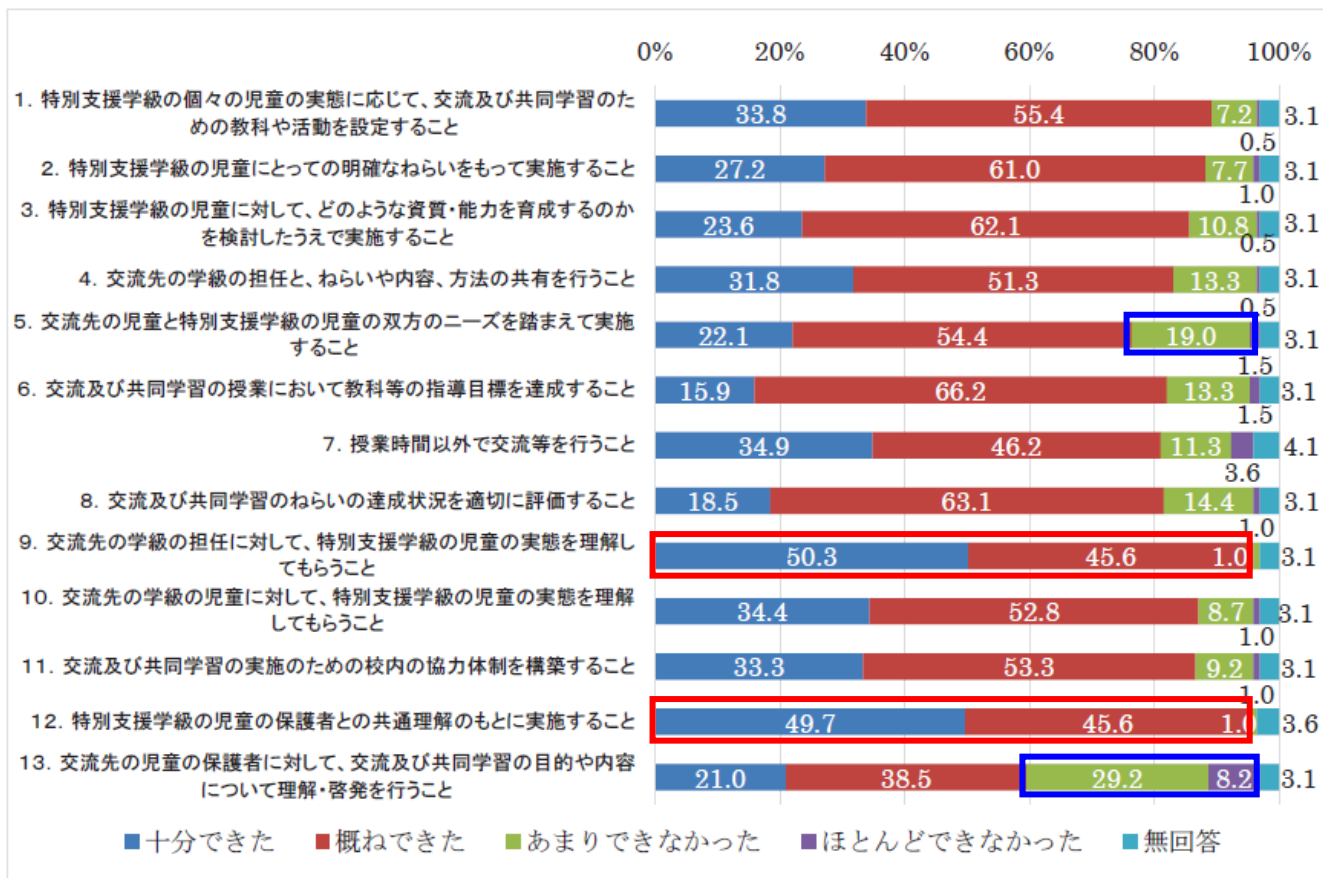


(n=180校)

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

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

<小学校 6年児童の特別支援学級>

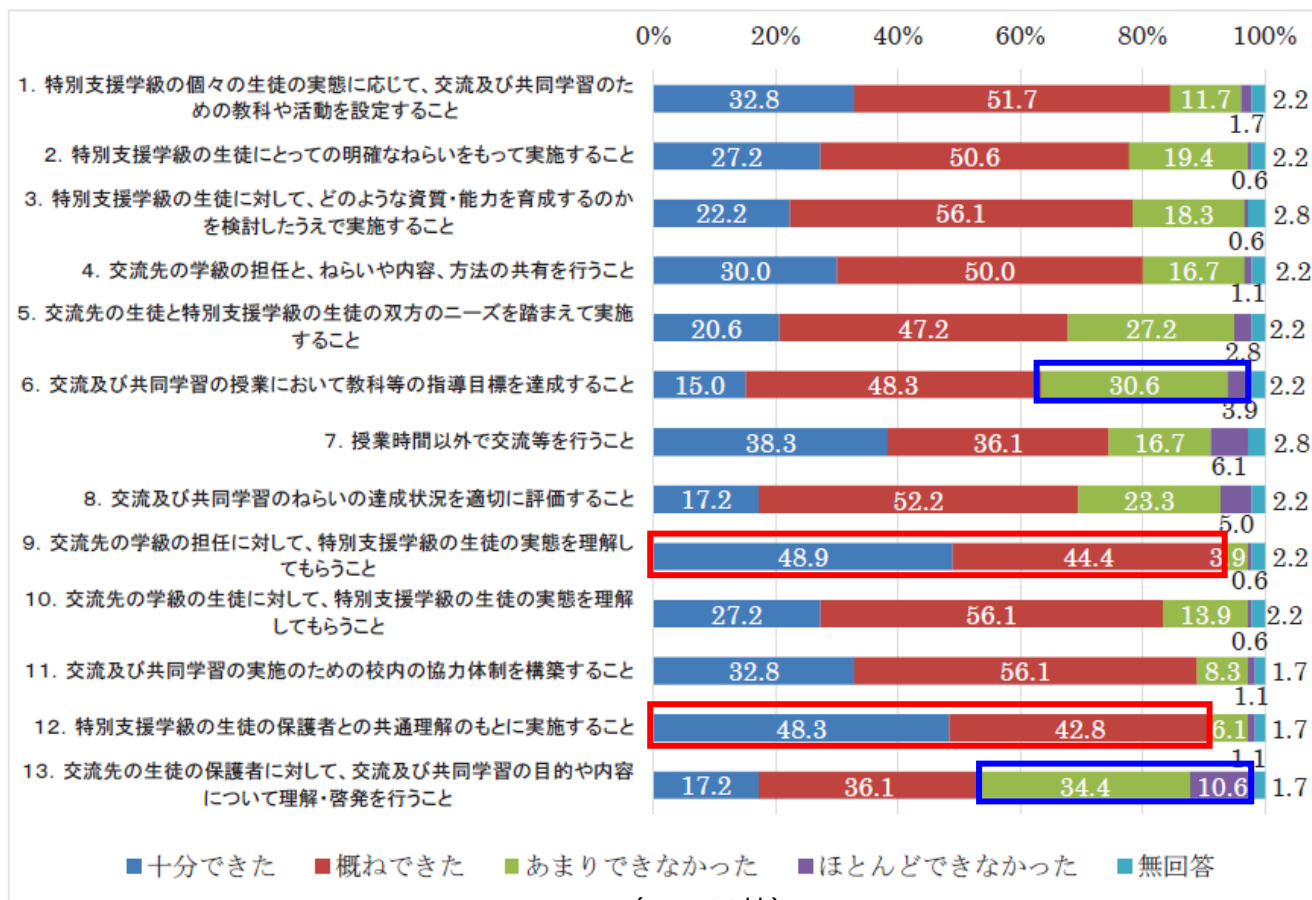


(n=195校)

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

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

<中学校 3年生徒の特別支援学級>



(n=180校)

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

高等学校における特別支援教育

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



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

高等学校における特別な教育的支援

通級による指導

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

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

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

個に応じた指導

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

合理的配慮の提供

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

校内委員会を中心とした組織的な対応

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

(特別支援教育の充実にに向けた関連施策)

高等学校における通級による指導の充実

【文部科学省の取組】

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



高等学校における特別支援教育体制整備

【文部科学省の取組】

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

特別支援学校のセンター的機能の活用

【文部科学省の取組】

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

教員への支援・研修協力、
通級による指導の実施 等

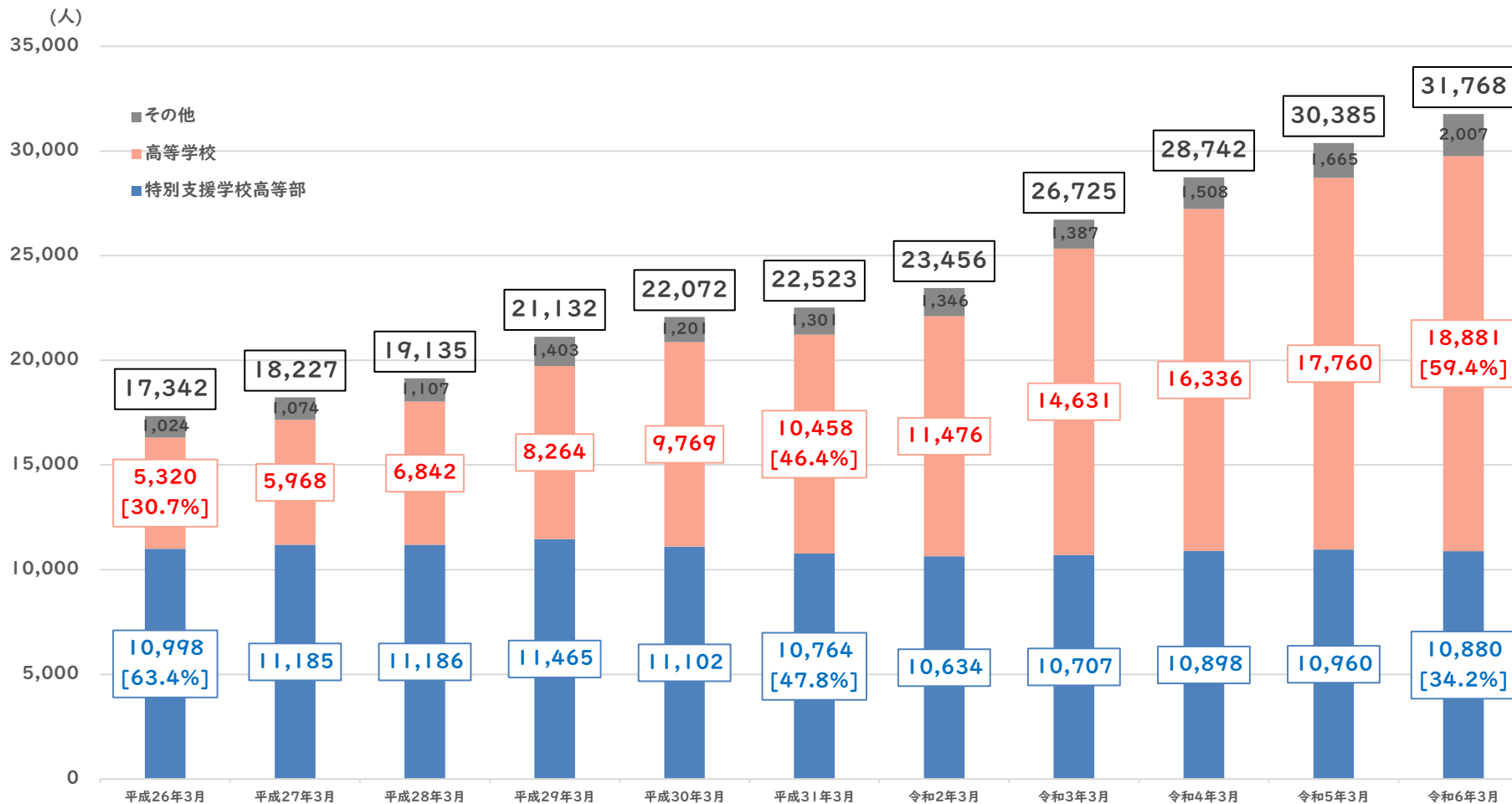


特別支援学校

中学校で特別支援学級に在籍した生徒の卒業時の状況

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

中学校の特別支援学級卒業生で高等学校に進学した人数及び割合の推移



(注) 高等学校には中等教育学校後期課程及び高等専門学校を含む。

(出典) 令和6年度学校基本調査

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

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

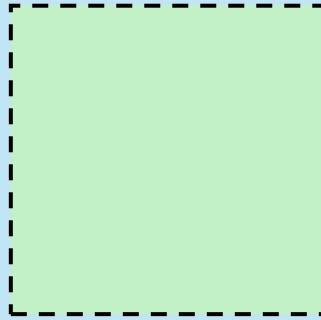
小学部

中学部

高等部

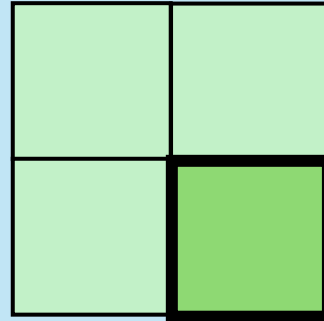
現状

各教科等



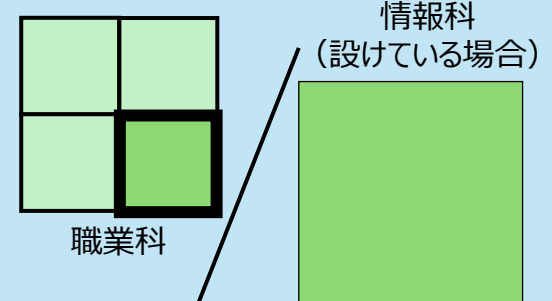
- ① 各教科等の学習活動を通じて学ぶ（どこで何を学ぶか明記なし）

職業・家庭科 職業分野



- ② 職業・家庭科（職業分野）の内容の一領域（B情報機器の活用）で学ぶ

職業科に加え情報科

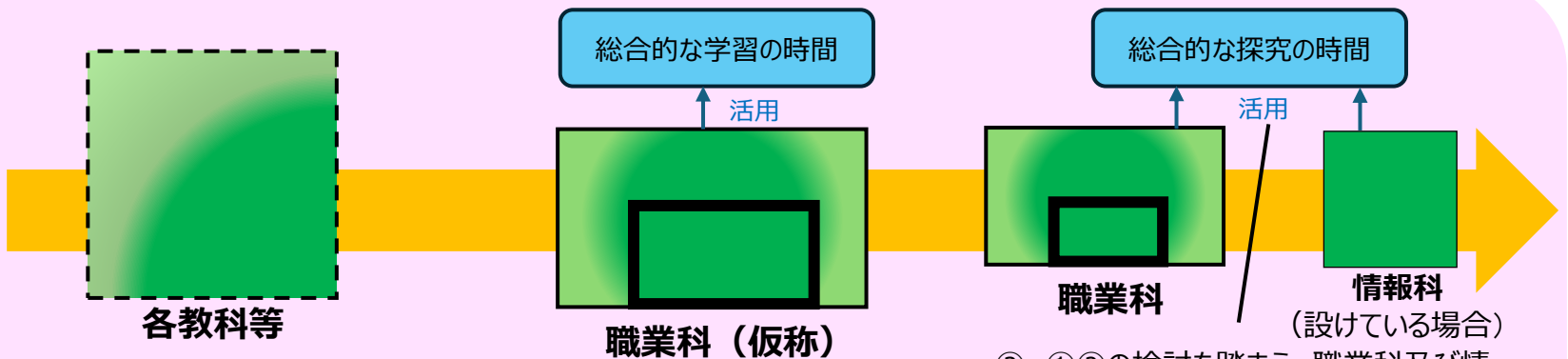


- ③ 職業科を中心に学ぶ。情報科を設けている場合は、情報科においても学ぶ。

- ・リアルな学びをデジタルで支える
- ・探究的な学びと連携して育成

これらの視点から内容を充実・体系化

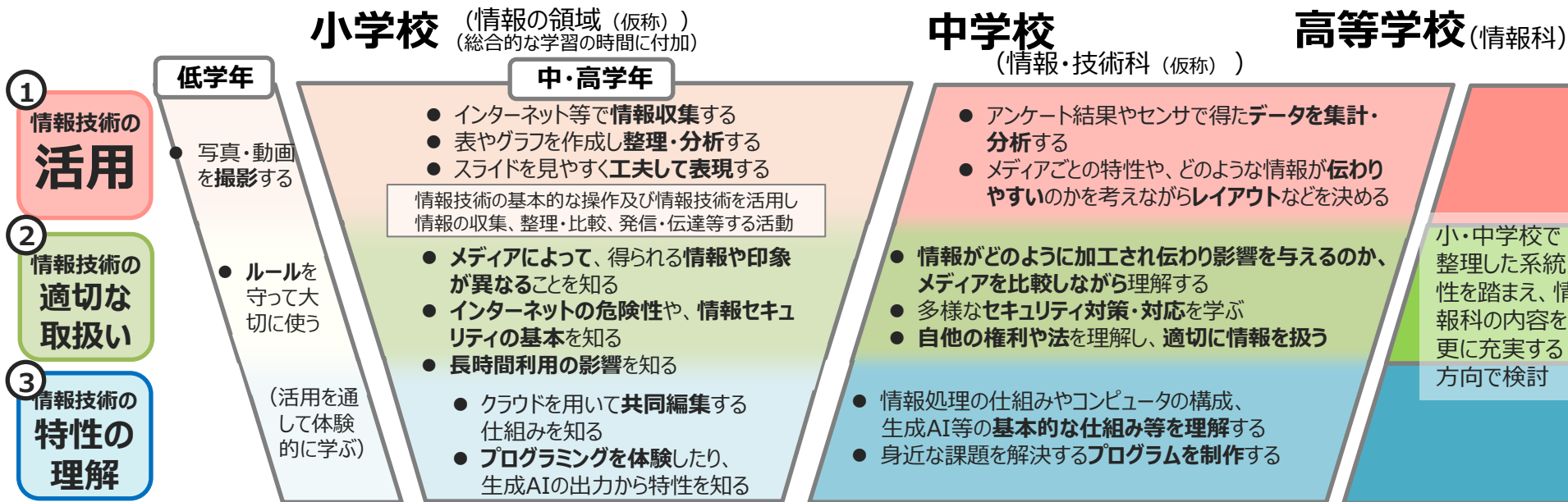
改善の方向性



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

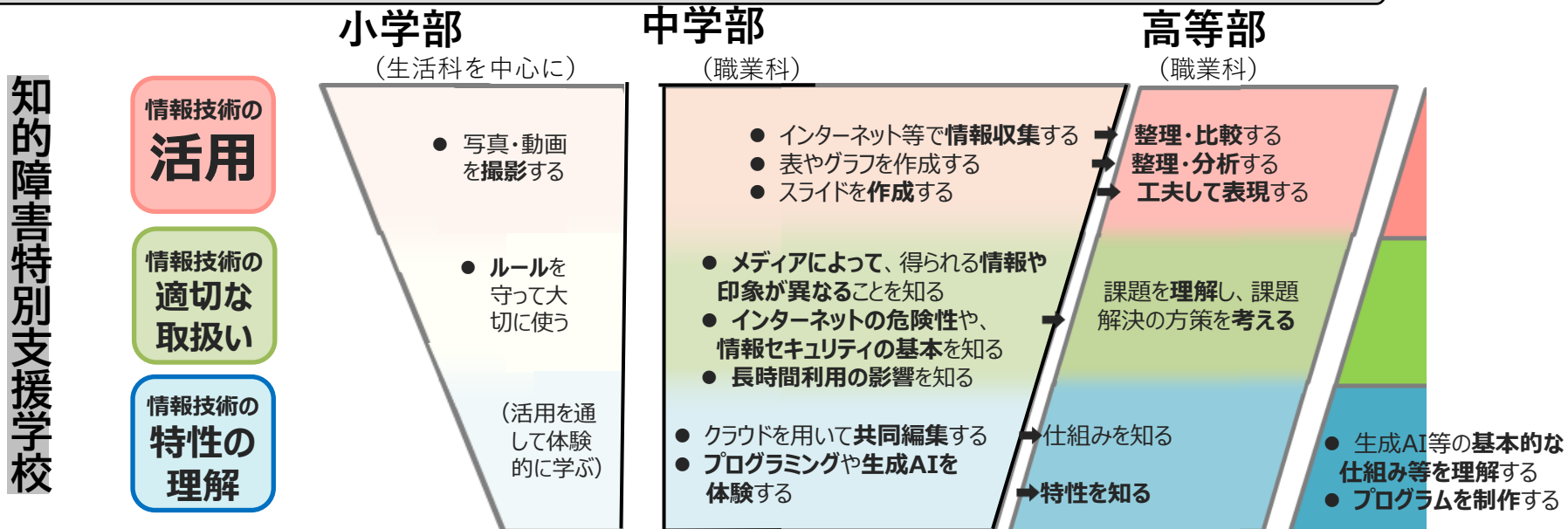
- ② 職業科の内容（B情報機器の活用）を充実させ、深め、広げ、探究的な学びの力を支える。

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



教育課程企画特別部会「論点整理」P53より抜粋

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



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

特別支援学校（知的障害）「生活科」について

生活科の経緯

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

生活科の本質的意義及び特質

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

生活科の目標・内容

【目標】

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

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

【内容】

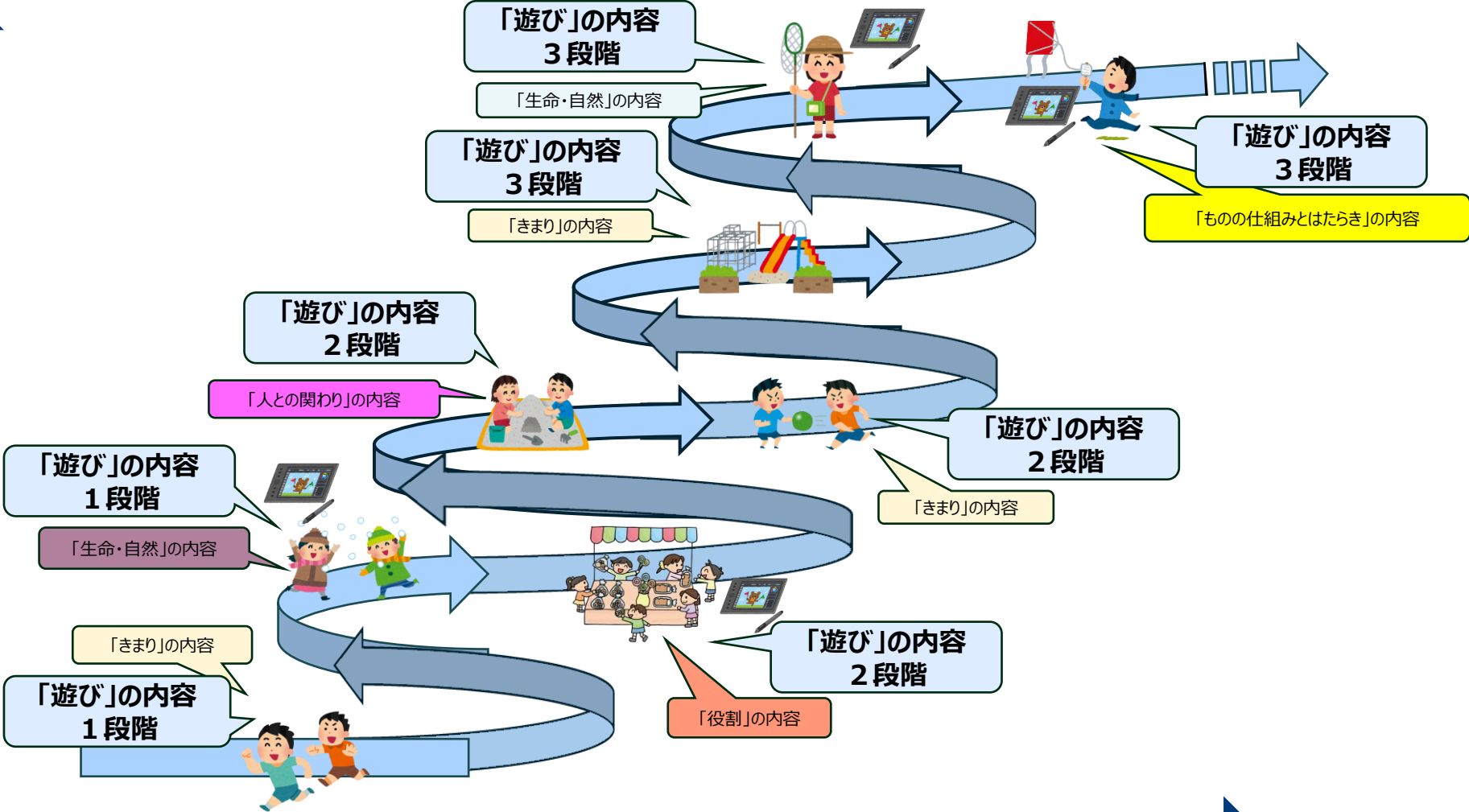
ア	基本的な生活習慣	キ	手伝い・仕事
イ	安全	ク	金銭の扱い
ウ	日課・予定	ケ	きまり
エ	遊び	コ	社会の仕組みと公共施設
オ	人との関わり	サ	生命・自然
カ	役割	シ	ものの仕組みと働き

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

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

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

学習の
積み重ね



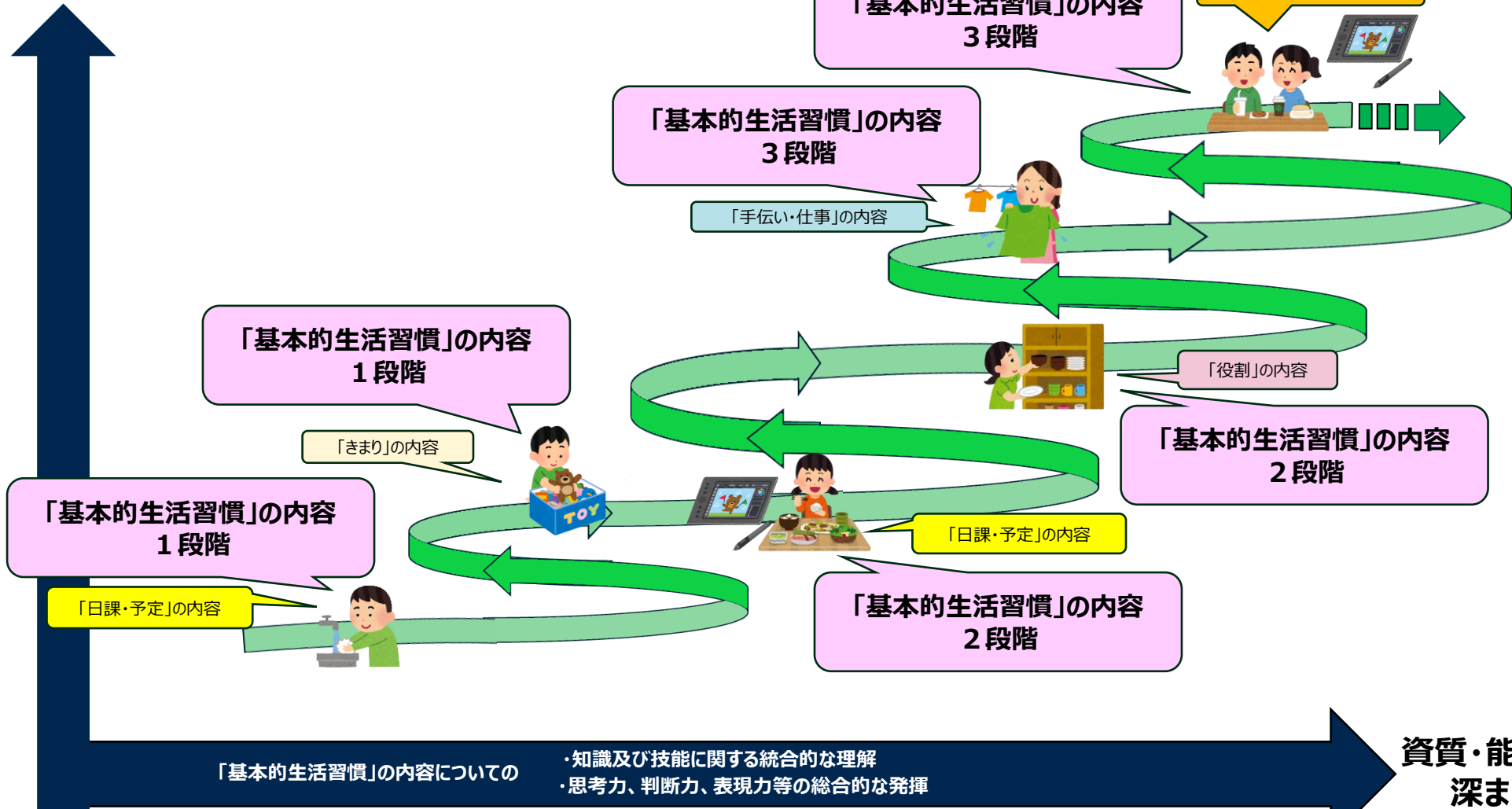
「遊び」の内容についての

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

資質・能力の
深まり

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

学習の
積み重ね



中学部「職業・家庭科」及び高等部「職業科」の目標及び内容

【中学部】職業・家庭科の目標・内容（特別支援学校学習指導要領より）

【目標】

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

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

【内容】

職業分野

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

家庭分野

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

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

【高等部】職業科の目標・内容（特別支援学校学習指導要領より）

【目標】

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

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

【内容】

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

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

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

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

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

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

「自立活動」について

教育課程上の位置付け

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

自立活動の目標・内容（特別支援学校学習指導要領より）

【目標】

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

【内容】

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

【個別の指導計画の作成】

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

自立活動の変遷

障害の捉え方の変化とともに、自立活動の指導について見直しを行ってきた。

平成元年学習指導要領

【養護・訓練】：「障害の状態を改善し、又は克服する」

平成11年学習指導要領

【自立活動】：「障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する」

平成21年・29年学習指導要領

【自立活動】：「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する」

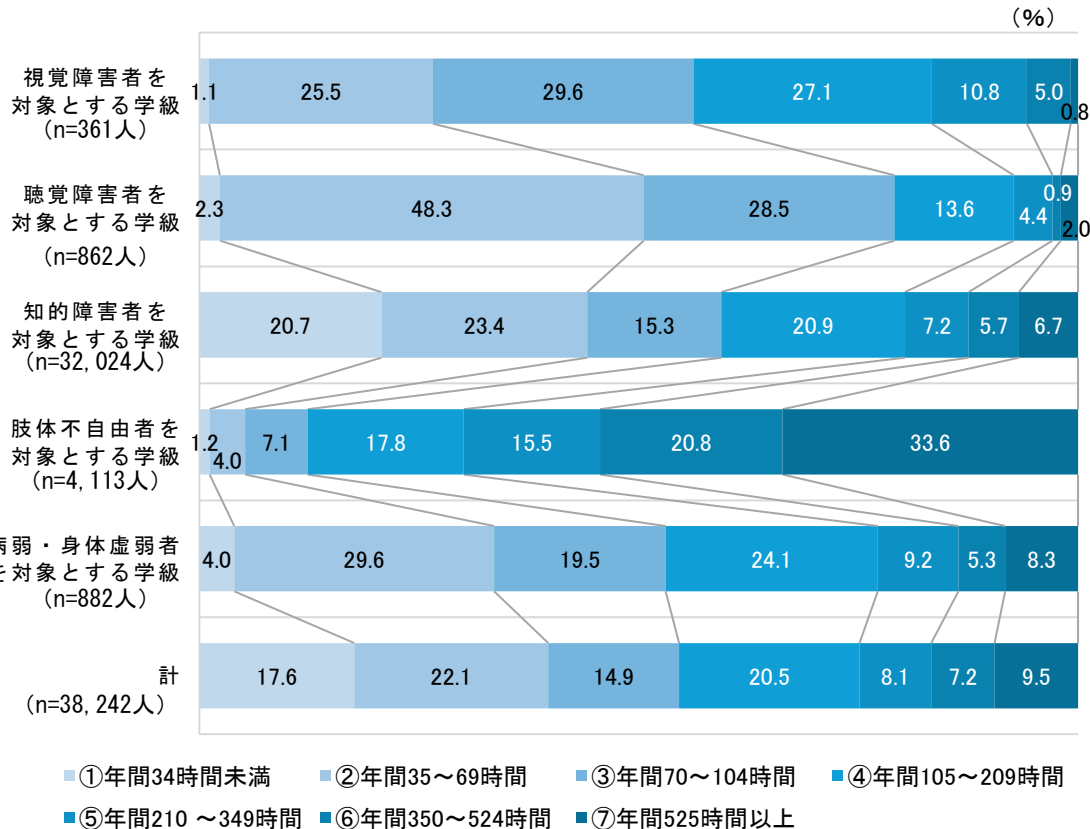
現行学習指導要領における自立活動の内容（6区分27項目）

区分	項目
1 健康の保持	<ul style="list-style-type: none"> (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。 (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事。 (3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事。 (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事。 (5) 健康状態の維持・改善に関する事。
2 心理的な安定	<ul style="list-style-type: none"> (1) 情緒の安定に関する事。 (2) 状況の理解と変化への対応に関する事。 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事。
3 人間関係の形成	<ul style="list-style-type: none"> (1) 他者とのかかわりの基礎に関する事。 (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。 (4) 集団への参加の基礎に関する事。
4 環境の把握	<ul style="list-style-type: none"> (1) 保有する感覚の活用に関する事。 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事。 (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についての把握と状況に応じた行動に関する事。 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。
5 身体の動き	<ul style="list-style-type: none"> (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。 (3) 日常生活に必要な基本動作に関する事。 (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。
6 コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> (1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事。 (2) 言語の受容と表出に関する事。 (3) 言語の形成と活用に関する事。 (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。

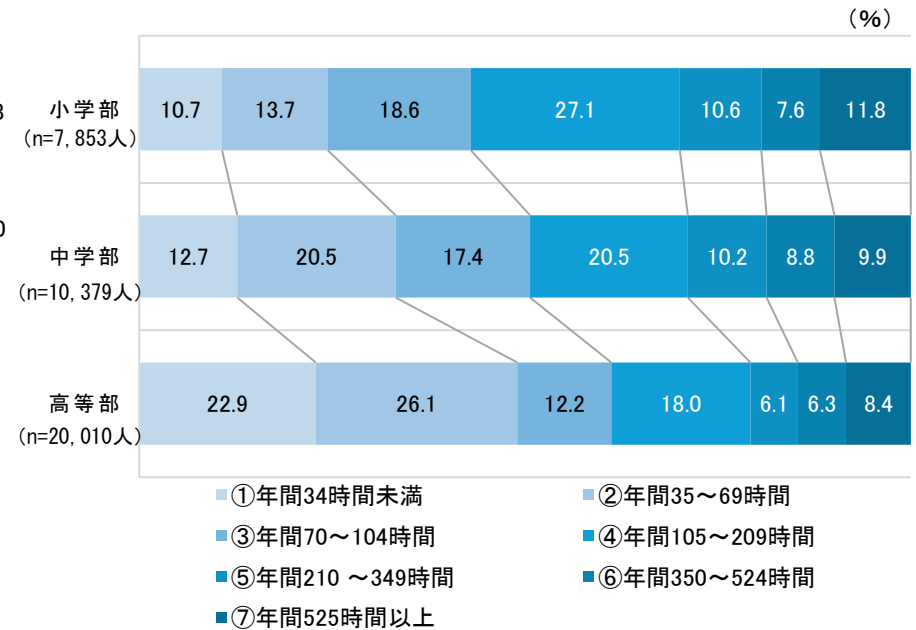
※自立活動の内容の取扱いは、各教科等のようにそのすべてを取り扱うものではなく、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導のねらい及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成するものとする。その際、上記に示す内容の中からそれぞれに必要な項目を選定し、それを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定するものとする。（詳細は、特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編を参照）

《特別支援学校》教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

<障害種別 小・中・高等部合計>



<学部別合計>



※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

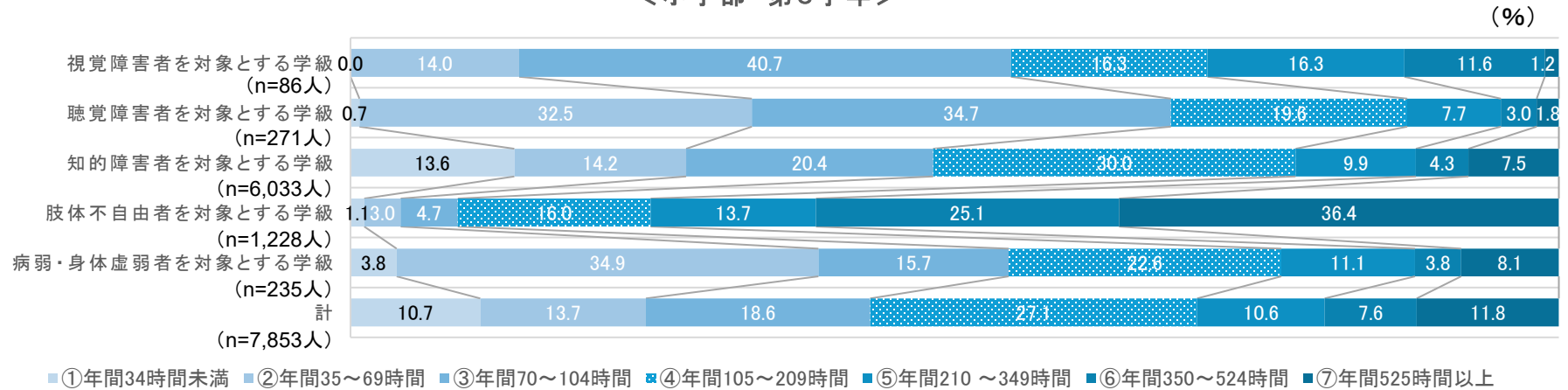
令和6年5月1日時点で在籍している小学部第6学年児童、中学部第3学年生徒、高等部第3学年生徒について、令和6年度の教育課程編成において配当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

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

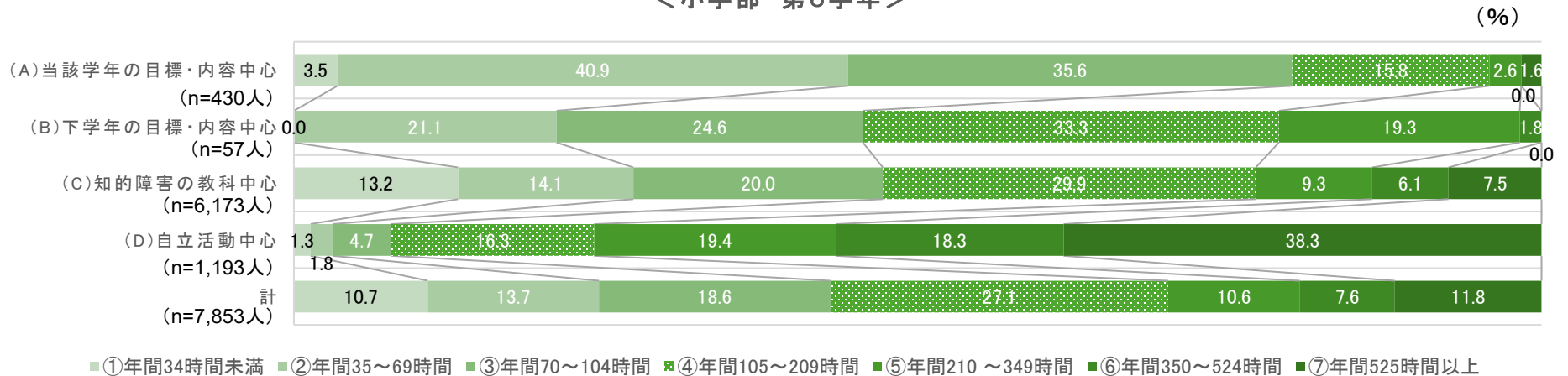
<特別支援学校小学部> 教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

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

<小学部 第6学年>



<小学部 第6学年>



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

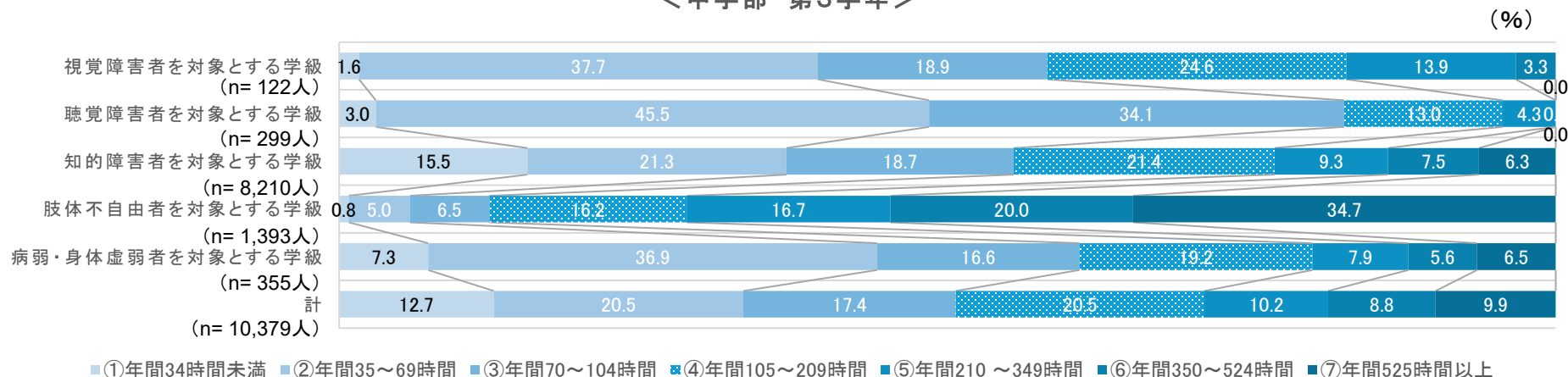
※ 時間数は、小学部は45分、中学部・高等部は50分を1単位時間とした単位時間数。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

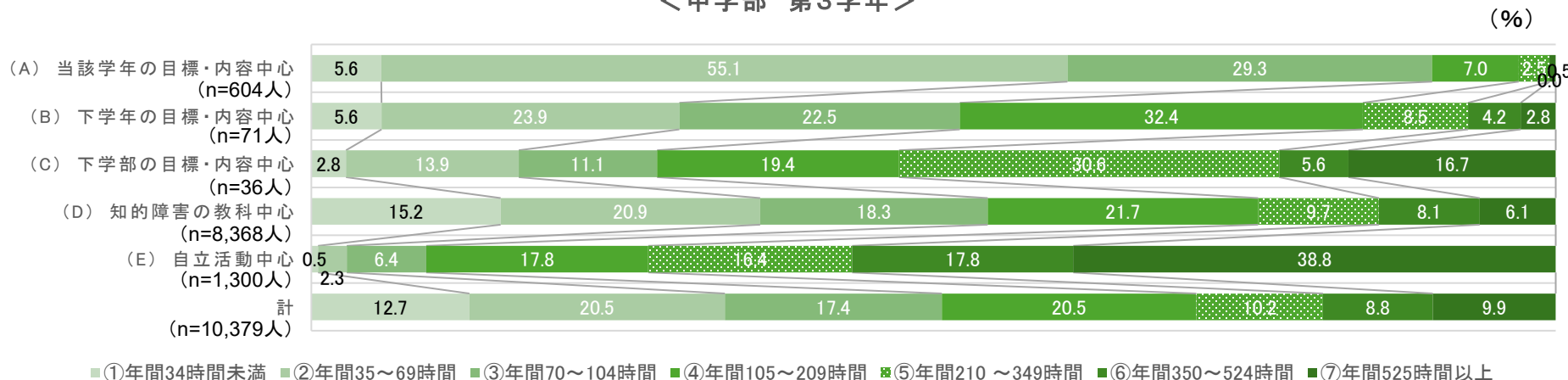
<特別支援学校中学部> 教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

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

< 中学部 第3学年 >



< 中学部 第3学年 >



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

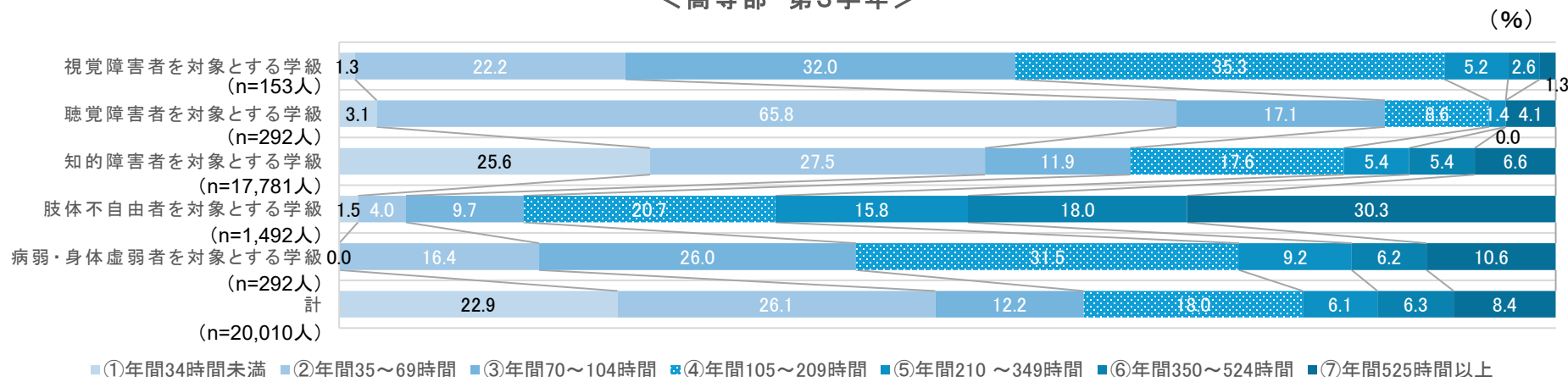
※ 時間数は、小学部は45分、中学部・高等部は50分を1単位時間とした単位時間数。

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

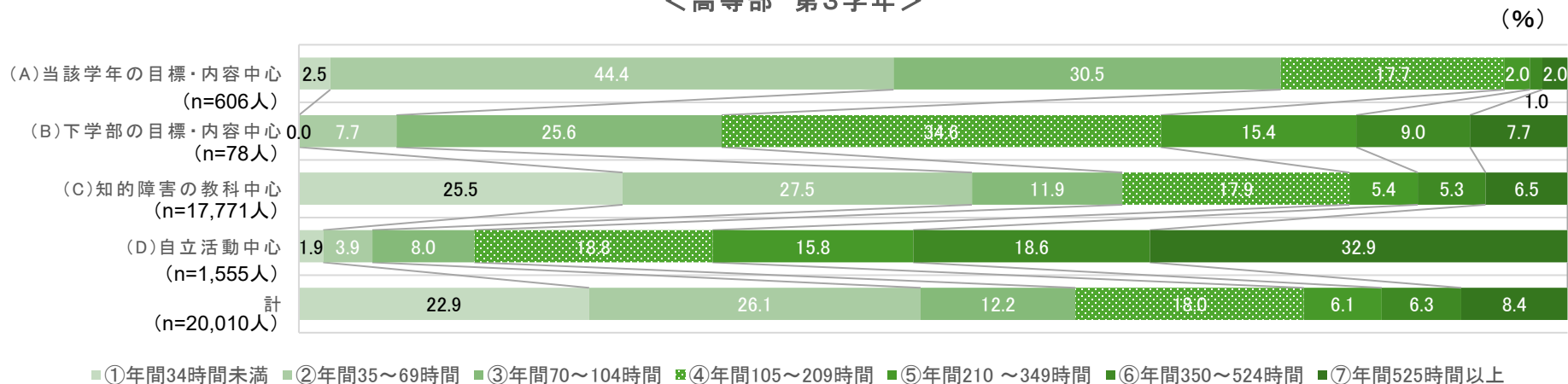
<特別支援学校高等部> 教育課程編成における「自立活動」の年間授業時数

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

<高等部 第3学年>



<高等部 第3学年>



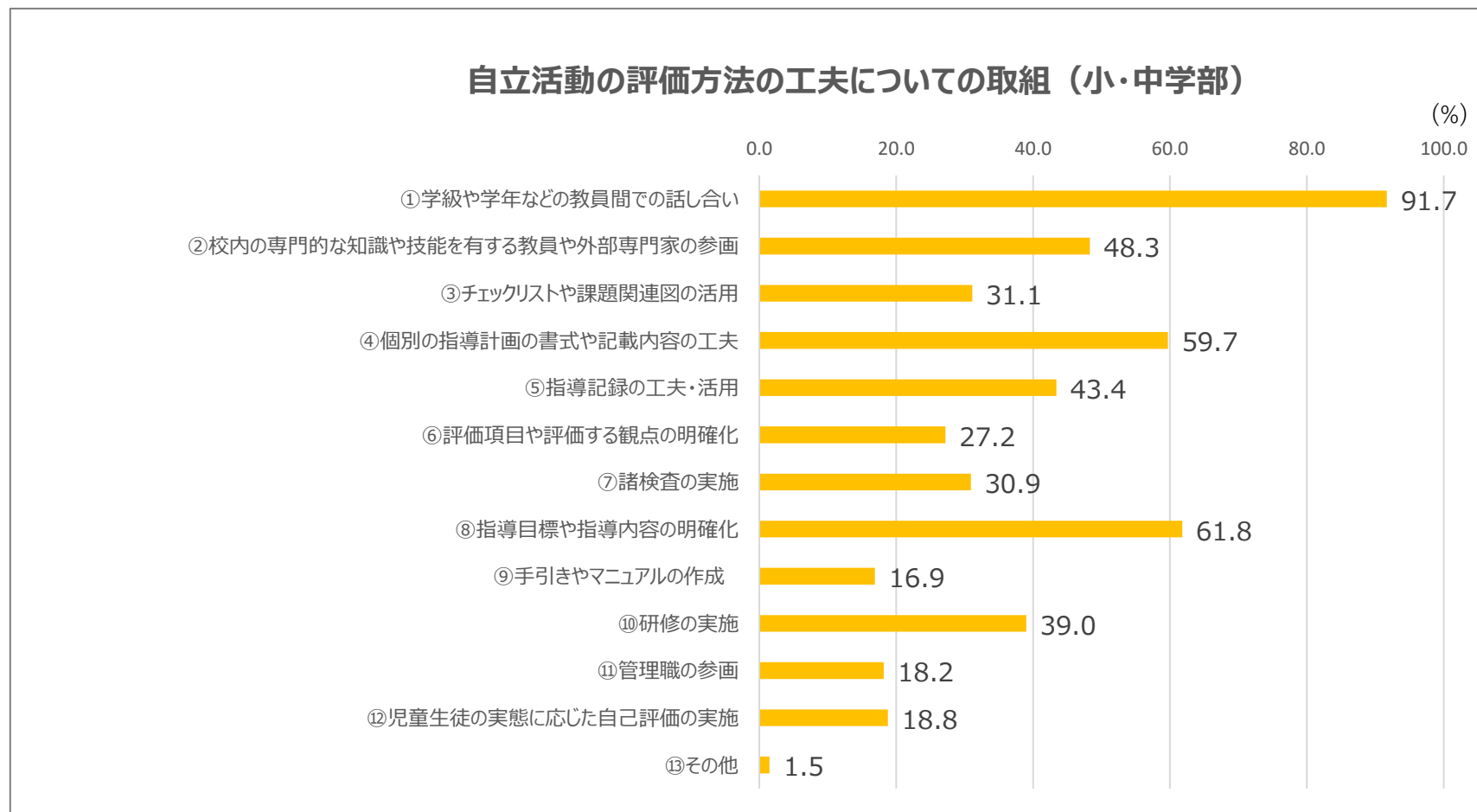
※ 令和6年度の教育課程編成において配当している「自立活動」の年間授業時数別に、児童生徒の人数を聞いたもの。

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

(令和6年文部科学省特別支援教育課調べ)

特別支援学校における自立活動の指導

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



(n=544校)



自立活動における表形式化の方向性

構造化・表形式化に係る論点

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

一方

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

そこで

検討の方向性

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

自立活動の内容の表形式化イメージ

新たに記載
(イメージ)

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

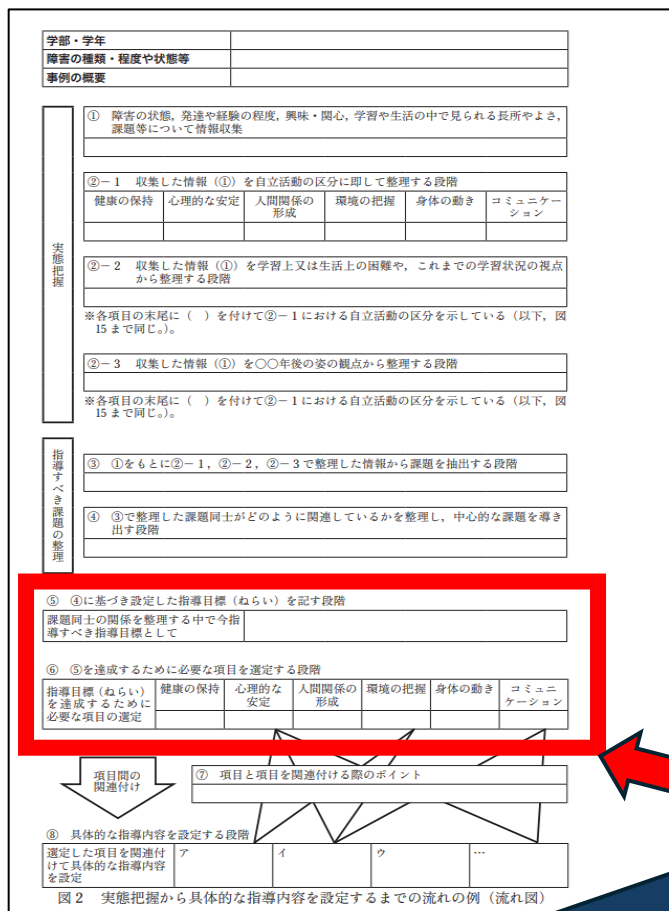
想定されるメリット

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

実態把握から具体的な指導内容（自立活動）を設定するまでの流れ（流れ図）

流れ図

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



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

実態把握

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

指導すべき課題の整理

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

⑤ ④に基づき設定した指導目標(ねらい)を記す段階

⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント

⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

現行の課題

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

指導目標の設定から指導目標の達成に必要な項目を選定に関する改善（イメージ）

改善の方向性

【考え方】

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

【拠り所】

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

具体例（流れ図の④・⑤から⑥の考え方と拠り所）

④ 中心的な課題

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

⑤ 指導目標

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

整理・分析

指導目標を達成するために必要な要素

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

自分の思いを伝えるためには
言葉で表現する意欲、簡単な言語の理解すること

上肢を意図的に動かすためには
動かそうとする腕や手指の感覚的な認識と理解

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

自立活動における表形式の活用

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

項目の選定

3 人間関係の形成
(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること

6 コミュニケーション
(2) 言語の受容と表出に関すること

4 環境の把握
(1) 保有する感覚の活用に関すること

5 身体の動き
(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること

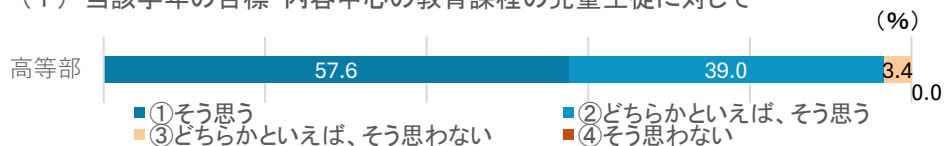
1. 特別支援教育をめぐる現状について
2. 合理的配慮の提供と基礎的環境整備について
3. 通級による指導について
4. 特別支援学級について
5. 高等学校における特別支援教育について
6. 知的障害者である子供たちに対する教育課程について
7. 自立活動について
8. 特別支援学校高等部における教育について
9. 障害種ごとの配慮事項について
10. 交流及び共同学習について
11. 特別支援学校のセンター的機能について
12. 特別支援学校の小規模化・少人数化への対応について

特別支援学校高等部における進路指導・キャリア教育に関する取組状況

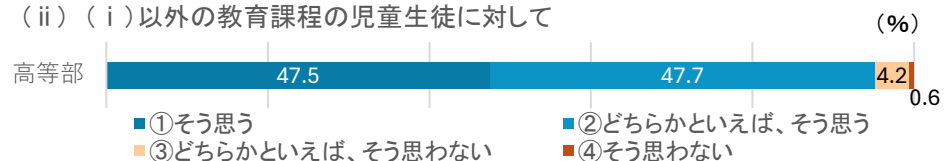
※ 高等部本科第3学年生徒を対象として、当てはまる項目を一つ選択することとし、必要に応じて関係する教職員に状況を確認し、校長の責任で回答いただいたもの。(n=975校)

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

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して

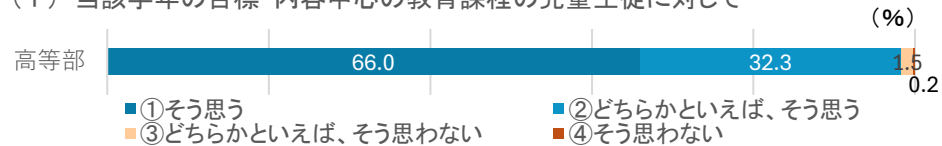


(ii) (i)以外の教育課程の児童生徒に対して

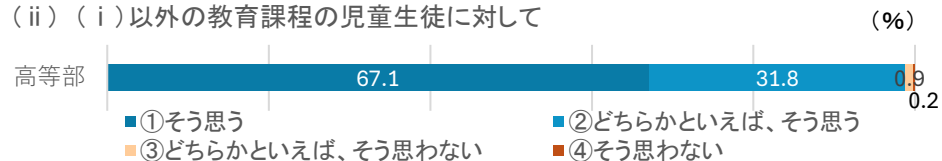


- 貴校においては、第3学年生徒に対して、進路指導に際して地域や福祉、労働等の関係機関と連携を十分にとることができていますか。

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して

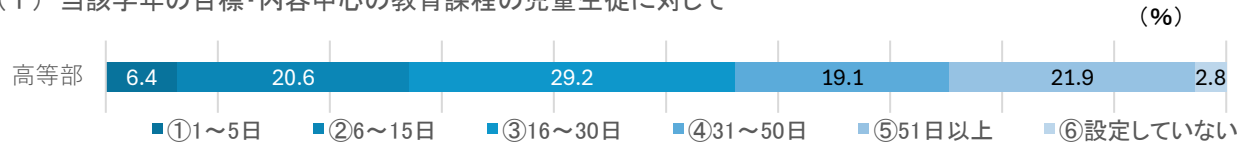


(ii) (i)以外の教育課程の児童生徒に対して

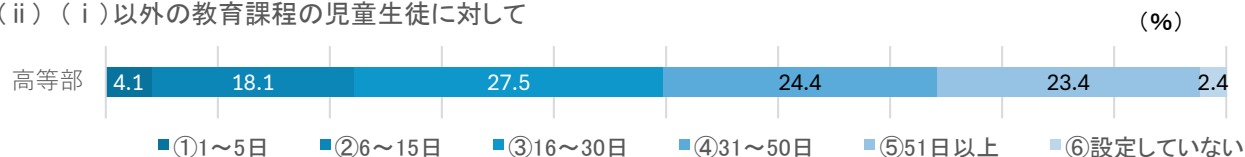


- 貴校においては、令和6年度第3学年生徒が参加する就業体験活動(産業現場における実習等)を、第1学年から第3学年までの3年間の合計で何日設定していますか。(生徒によって日数が異なる場合は平均的な日数を選択してください)。

(i) 当該学年の目標・内容中心の教育課程の児童生徒に対して



(ii) (i)以外の教育課程の児童生徒に対して



特別支援学校高等部学習指導要領の専門学科に関する規定の近年の推移

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

特別支援学校高等部の学科別在学者数（令和7年5月1日時点）

<全障害種合計> (人)

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

<専門学科の内訳>

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

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

出典：文部科学省「令和7年度学校基本調査」

特別支援学校高等部（本科）卒業後の状況

（令和7年3月卒業者）

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

※四捨五入のため、各区分の比率の計は必ずしも100%にならない場合がある。

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

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

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

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

現行の各教科の指導計画の作成と内容の取扱いに係る配慮に関する規定

(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱)

※特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第2章第1節第1款

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

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

1. 共通的な配慮事項のイメージ

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

2. 知的障害者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

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

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

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

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

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

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

5. 弱視者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

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

6. 難聴者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

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

7. 言語障害者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

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

8. 自閉症者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

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

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

9. 情緒障害者である児童生徒に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

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

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

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

11. 注意欠陥多動性障害者に対する教育活動に際しての配慮事項のイメージ

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

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

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

【主な症状等】

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

【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

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

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

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

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

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

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

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

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

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

【主な疾患等】

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

【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

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

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

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

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

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

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

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

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

【主な症状等】

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

【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

【主な症状等】

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

【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

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

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

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

○ 視力の低下や視野が狭くなっていると、視覚による情報が不足するため、限られた情報の範囲内で概念を形成する場合がある。特に、実体や具体的経験を伴わない、言葉による説明だけで事物・事象をとらえてしまい、正確な理解や的確な概念の形成に至らないことがある。

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

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

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

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

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

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

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

【主な症状等】

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

【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

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

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

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

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

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

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

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

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

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

【主な症状等】

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

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

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

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

【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

【主な症状等】

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

【主な困難さに対する特性と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

○ 教員からの口頭での指示や説明の内容を具体的に理解することの困難について、抽象的な表現が意味する内容理解の難しさが要因として考えられる。そのため、指導に当たっては、指示の内容や作業手順、時間の経過等を視覚的に把握できるように教材・教具等の工夫を行うとともに、手順表などを活用しながら、順序や時間、量の概念等を形成できるようにすることが大切である。

更に、集団での活動場面における一斉指示及び説明などでは、その指示及び説明を自分に対することとして捉えにくいことから、提示されたものの注視、教師の示範を受け止めての模倣、他者からの指示を理解しての応答を苦手としていることが多い。集団での活動場面においては、一斉指示及び説明の後に、個別に指示及び説明を行うなど、子供の主体性を確保し、意欲を喚起していくことが大切である。いずれにおいても、デジタル学習基盤の活用が視覚的な支援として有効に働くことが多い。

○ 日々の日課と異なる学校行事や、急な予定の変更などに対応することが難しく、混乱したり、不安になったりして、どのように行動したらよいか分からなくなることについて、予測できないことへの強い不安が要因となっていることがある。そのため、指導に当たっては、予定されているスケジュールや、予想される事態や状況等を前もって伝えたり、事前に体験できる機会を設定したりするなど、状況を理解して適切に対応したり、行動の仕方を身に付けたりすることができるように指導することが大切である。

併せて、特定の動作や行動に固執したり、同じ話を繰り返したりするなど、次の活動や場面への意識の切り換えが難しいことがある。このようなこだわりの要因として、自分にとって快適な刺激を得ていたり、不安な気持ちを和らげるために自分を落ち着かせようと行動したりしていることが考えられる。そこで、特定の動作や行動等を無理にやめさせるのではなく、本人が納得して次の活動に移ることができるように段階的に意識を切り替えていくよう指導することが大切である。

○ 特定の音や触感を嫌がることについて、聴覚過敏や触覚過敏が要因となっていることがある。そのため、指導に当たっては、例えば聴覚過敏については、自分で苦手な音などを知り、音源を遠ざけたり、イヤーマフやノイズキャンセリングヘッドホン等の音量を調節する器具を利用したりするなどして、自分で対処できる方法を身に付けるようにすることが大切である。また、その特定の音が発生する理由や仕組みなどを理解し、徐々に受け入れられるようにしていくことも大切であるが、絶対に、無理強いをしないことが重要である。

また、興味や関心のある事柄に注意が集中する傾向があるため、結果的に活動等の全体像が把握できないことがある。そこで、一部分だけでなく、全体を把握することが可能となるように、順序に従って全体を把握できるようにすることが大切である。

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

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

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

【主な症状等】

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

【主な困難に対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

【主な症状等】

学習障害のある児童生徒には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態が見られる。また、周囲の理解不足や子供自身が周囲に気付かれないように過ごしている状況から、障害の存在が見過されやすい。さらに、中枢神経系に何らかの機能不全があると推定されていることから、注意欠陥多動性障害や自閉症を併せ有する場合があります。その程度や重複の状態は様々である。学習場面への参加の困難さを感じるのが要因となり、不登校や、心身症などの二次的な障害を起こす場合があることから、指導形態を工夫したり、安心した環境の中で必要な支援を求められたりするような配慮を検討していくことが重要となる。

【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

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

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

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

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

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

そのため、指導に当たっては、活動内容と時間の目安を黒板やホワイトボードに示したり、タイムタイマーやデジタルタイマーを用いて時間を視覚的に捉えられるようにしたりする等、周囲の環境を構造化し、時間の経過や活動の見通しが明らかになるようにすることが重要である。また、一つの活動をスモールステップ化したり、チェックリストを活用したりすることで、一度に多くの内容を処理することがないようにするとともに、活動を一つ終わることに達成感を得やすくすること等が考えられる。

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

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

【主な症状等】

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

【主な困難さに対する背景と配慮事項（デジタル学習基盤を含む）】

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

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

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

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

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

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

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

「交流及び共同学習」について

障害者基本法（昭和45年法律第84号）

第16条第3項 国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによつて、その相互理解を促進しなければならない。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領

第1章第6節 学校運営上の留意事項

2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

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

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

小学校学習指導要領

第1章第5 学校運営上の留意事項

2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

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

交流及び共同学習ガイド（平成31年3月文部科学省）より

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

【事例1】音楽の演奏等を通じた交流及び共同学習

○小学校5年生と特別支援学校（知的障害）

○総合的な学習（5時間）

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



【事例2】大玉転がし等を通じた交流及び共同学習

○中学校1～3年生と特別支援学校（知的障害）

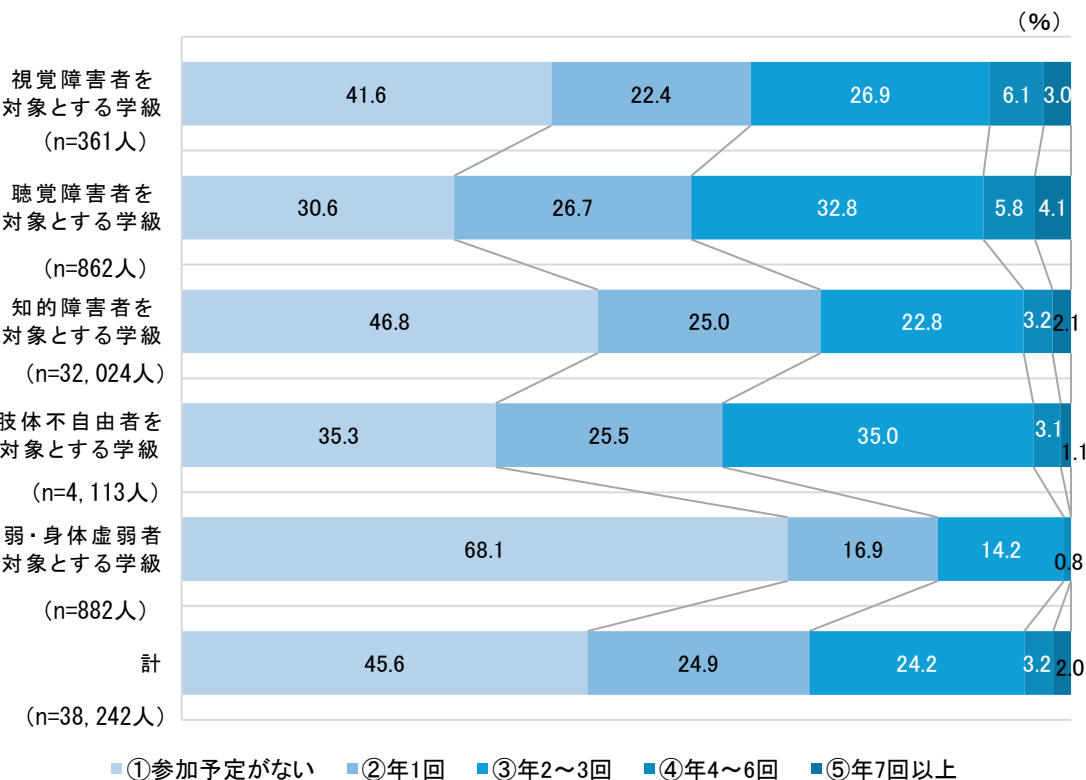
○総合的な学習（4～6時間）

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

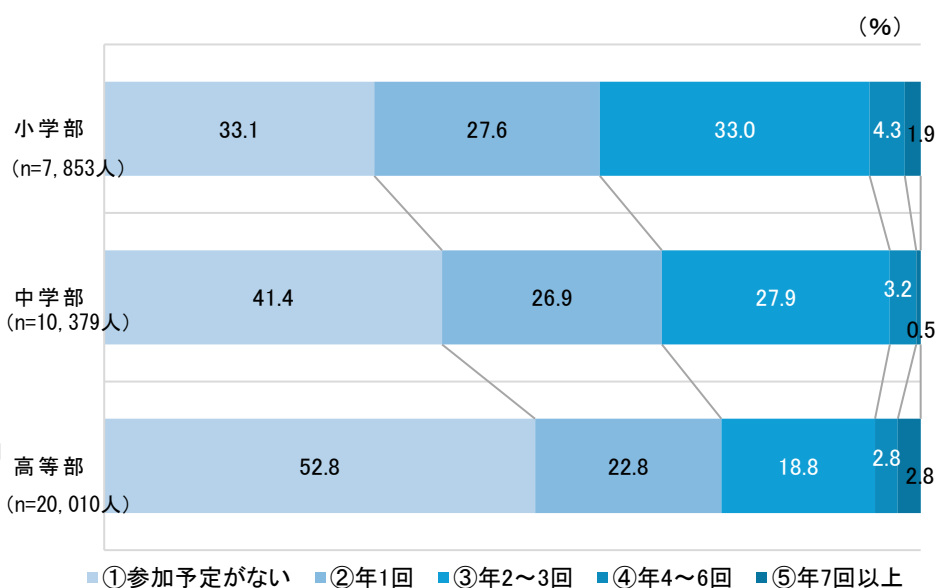


《特別支援学校》 交流及び共同学習（学校間交流）の実施状況

＜障害種別 小・中・高等部合計＞



＜学部別合計＞



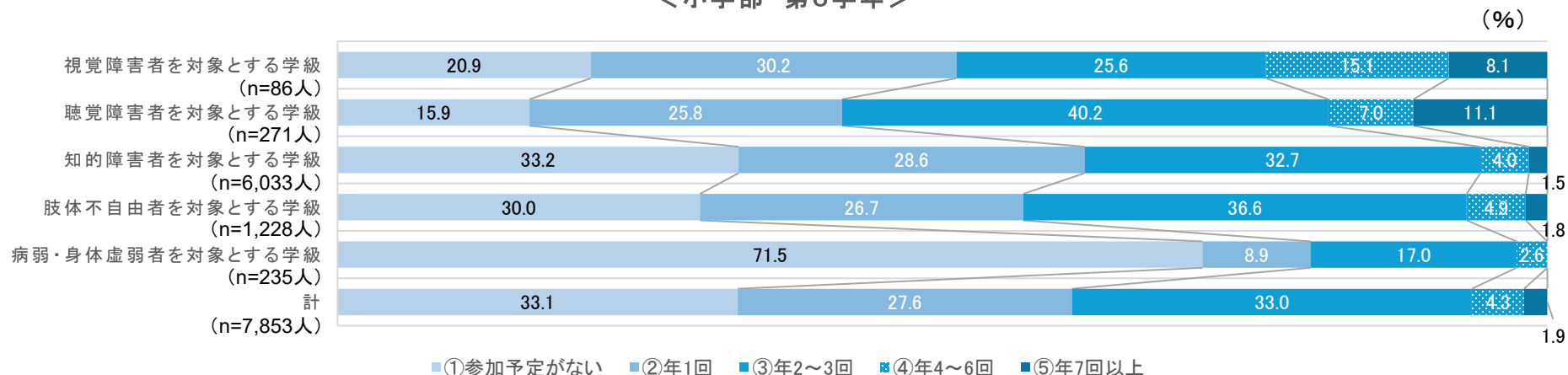
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

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

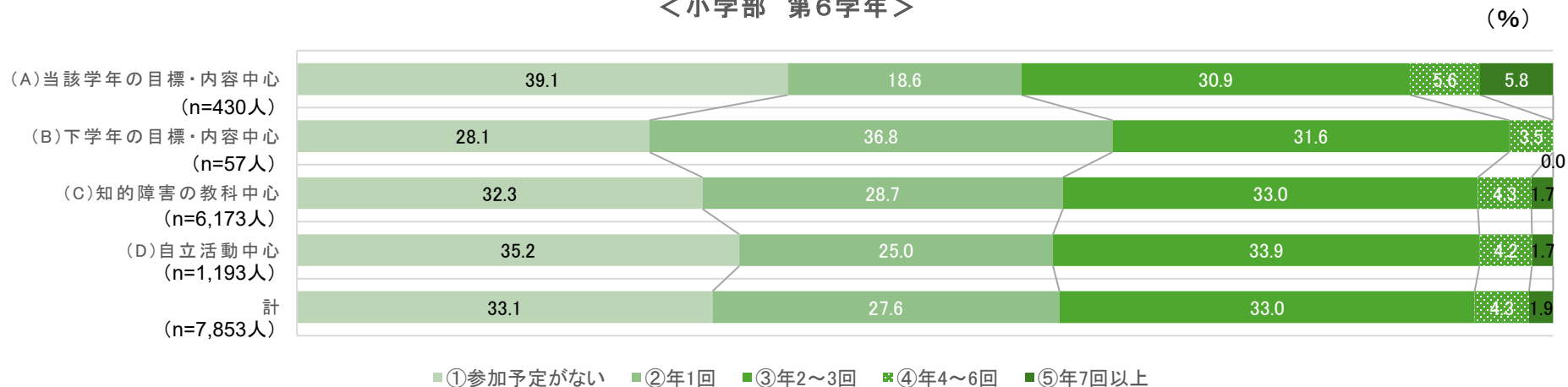
<小学部> 交流及び共同学習 学校間交流の実施状況

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

<小学部 第6学年>



<小学部 第6学年>

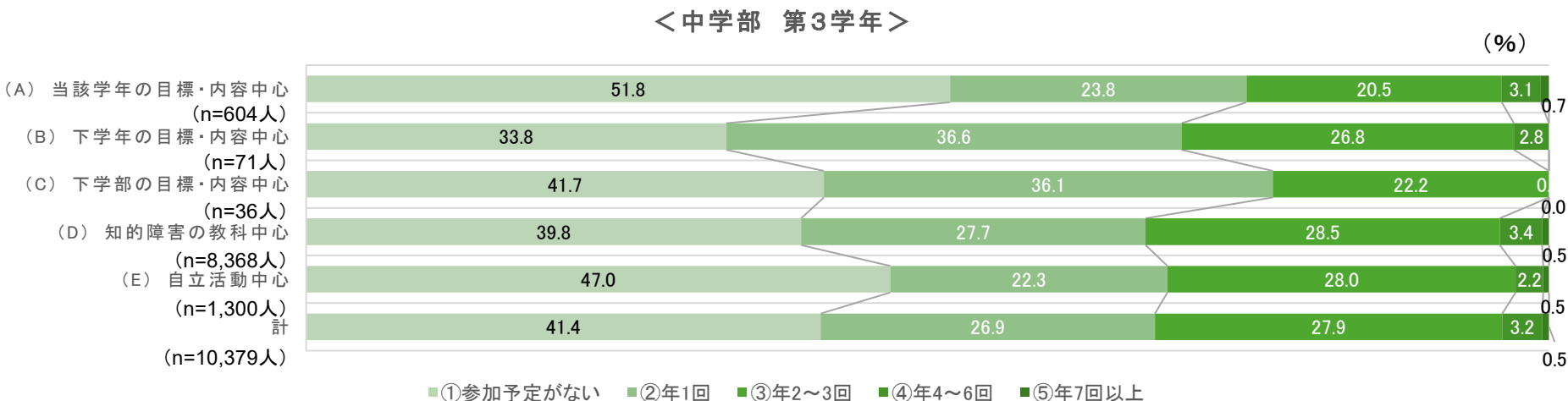
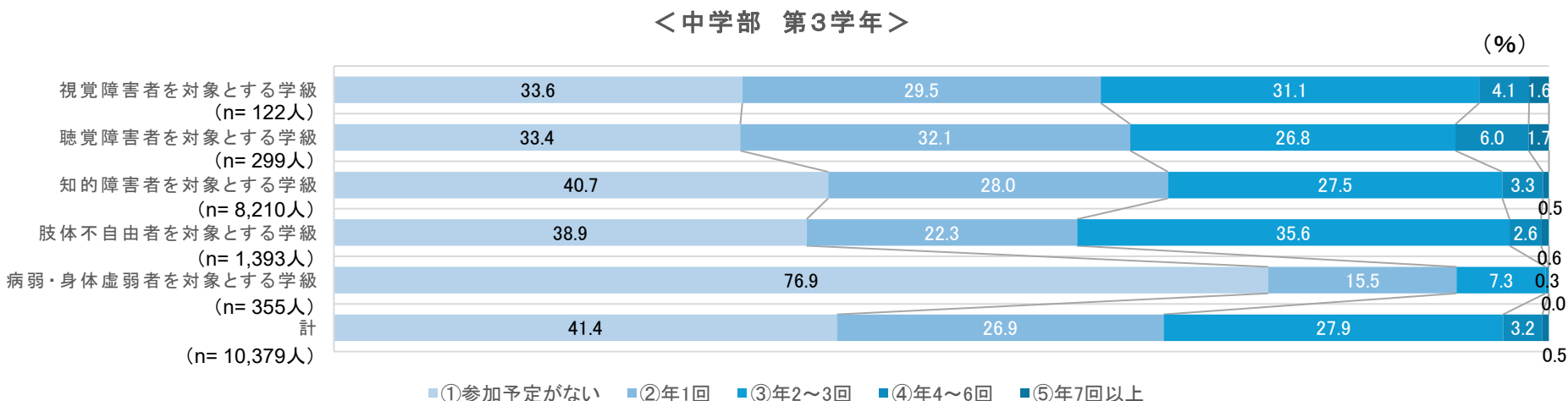


※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

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

< 中学部 > 交流及び共同学習 学校間交流の実施状況

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

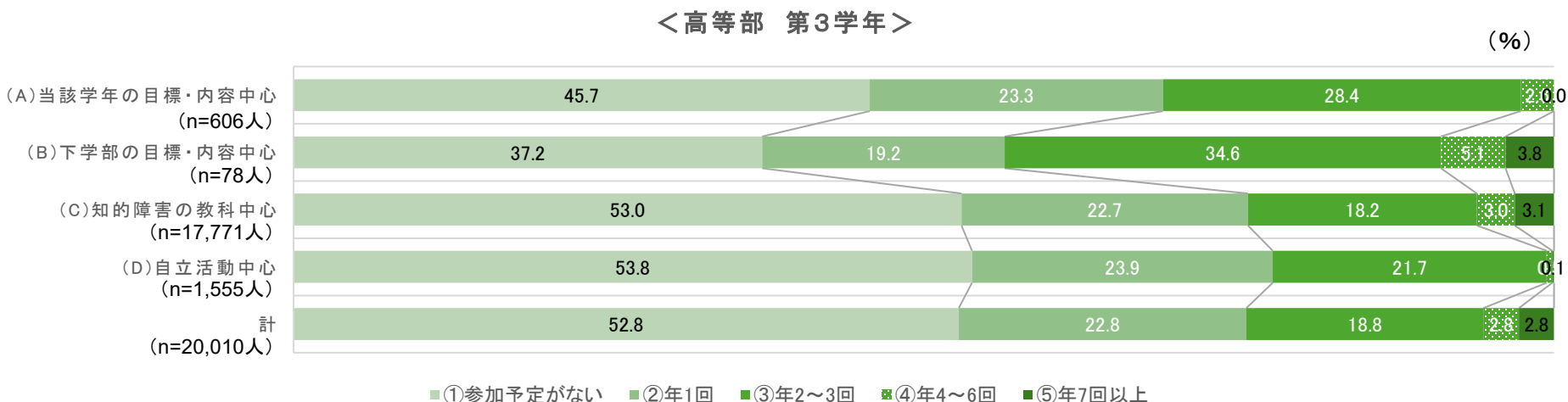
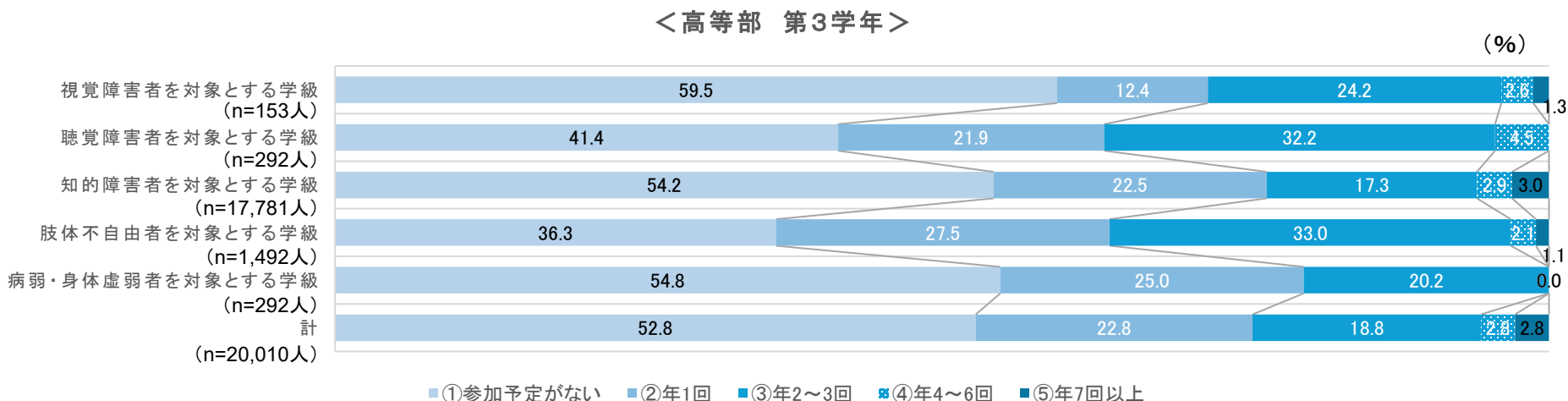


※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

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

<高等部> 交流及び共同学習 学校間交流の実施状況

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



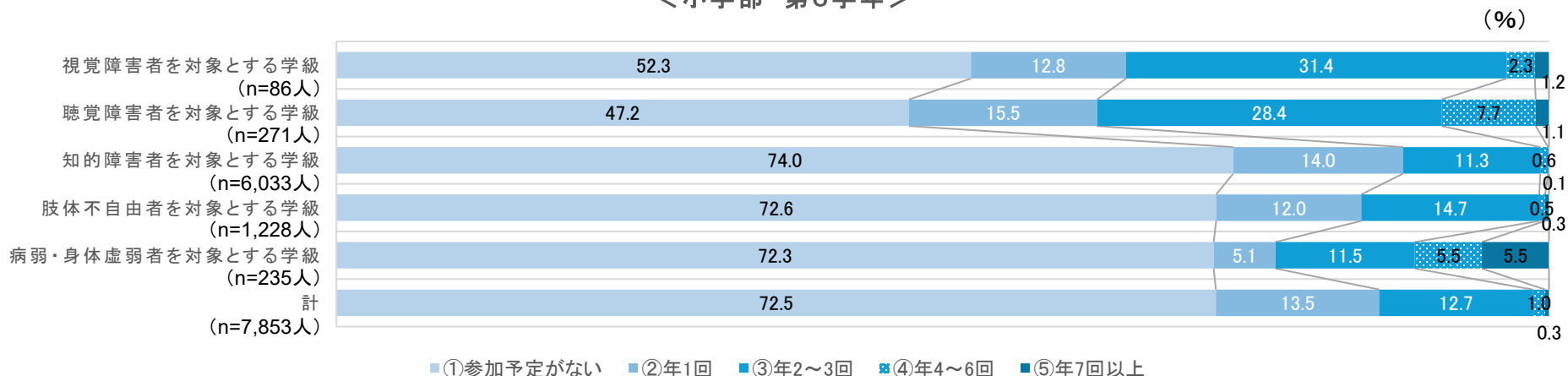
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

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

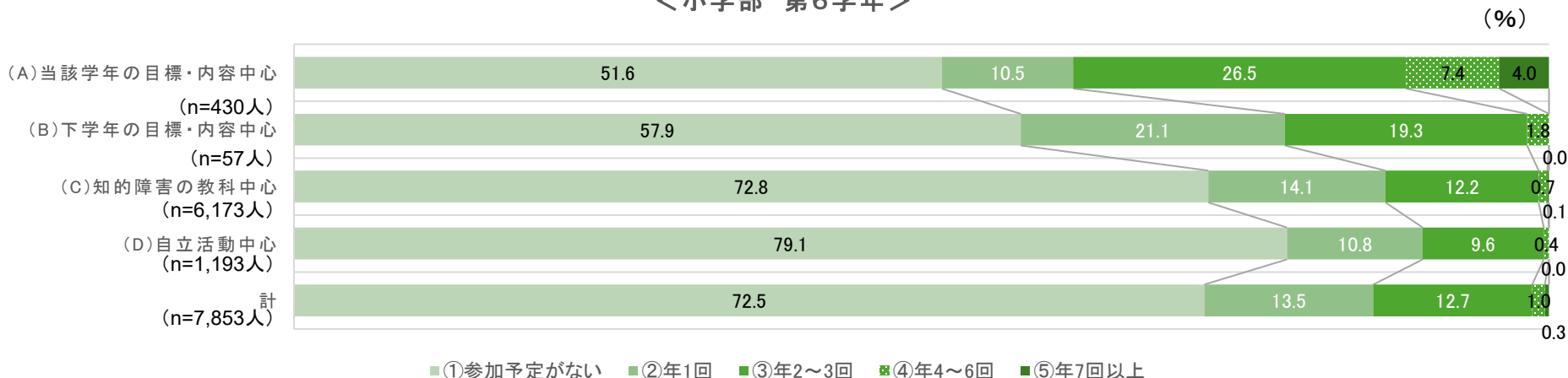
<小学部> 交流及び共同学習 居住地校交流の実施状況

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

<小学部 第6学年>



<小学部 第6学年>



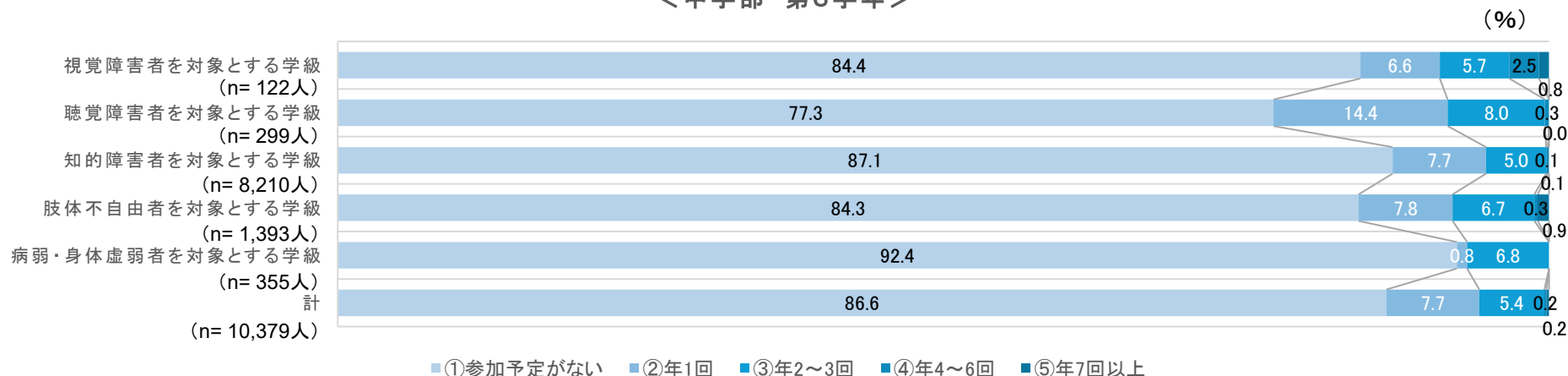
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

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

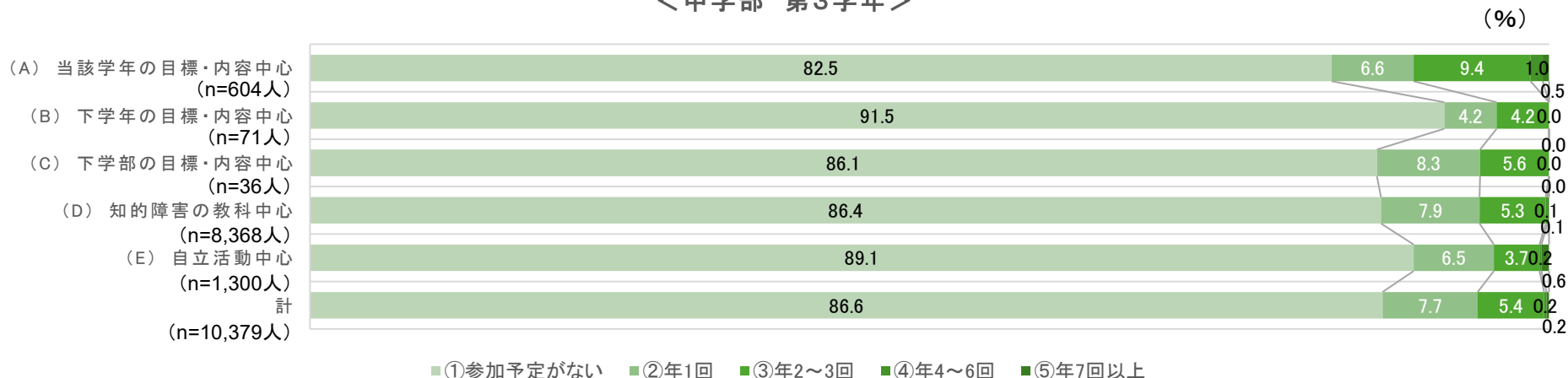
< 中学部 > 交流及び共同学習 居住地校交流の実施状況

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

< 中学部 第3学年 >



< 中学部 第3学年 >



※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ

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

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

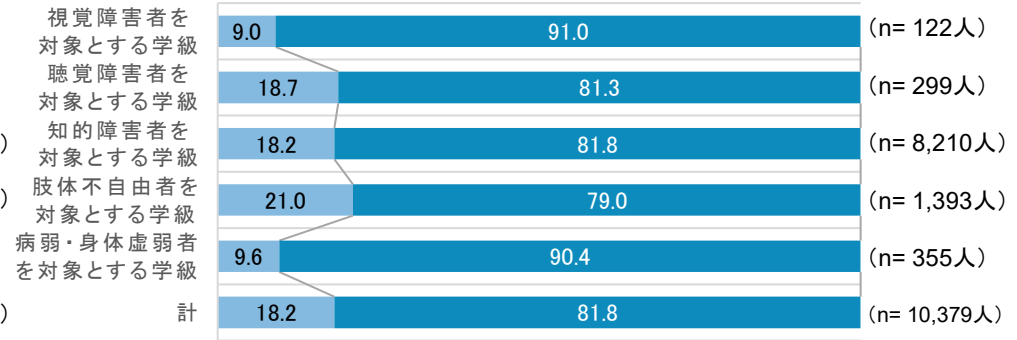
- 小学部・中学部とも、いずれの障害種の学級においても、「副次的な籍がある」児童生徒の割合が1～2割となっている。
- 中学部では小学部に比較して「副次的な籍がある」生徒の割合が微減している。

<小学部 第6学年>



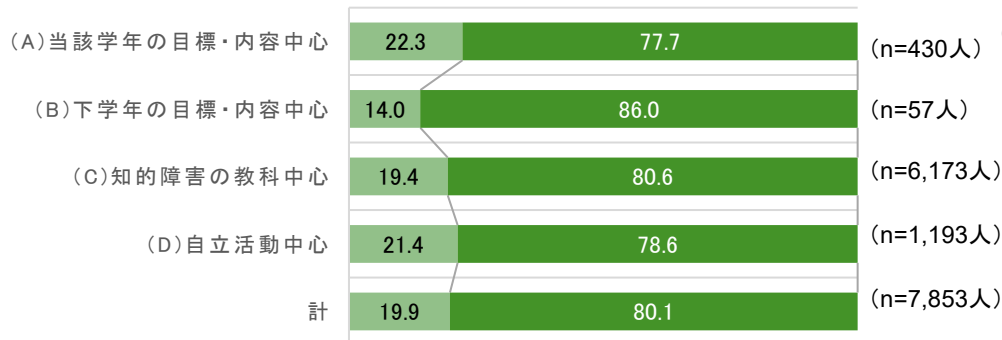
■①副次的な籍がある ■②副次的な籍はない

<中学部 第3学年>



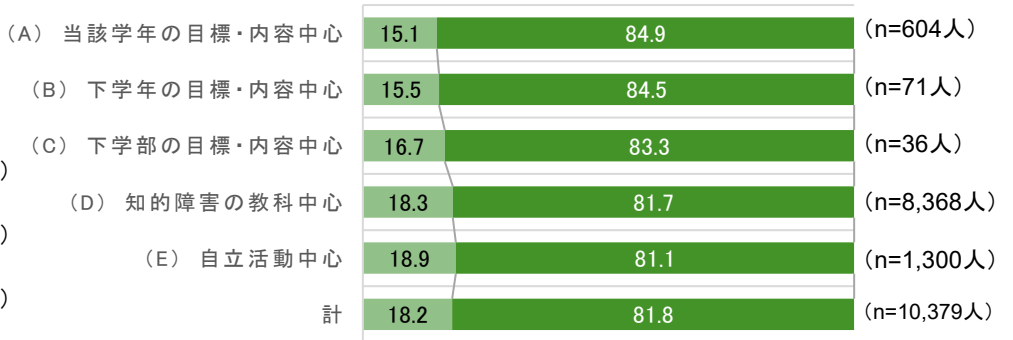
■①副次的な籍がある ■②副次的な籍はない

<小学部 第6学年>



■①副次的な籍がある ■②副次的な籍はない

<中学部 第3学年>

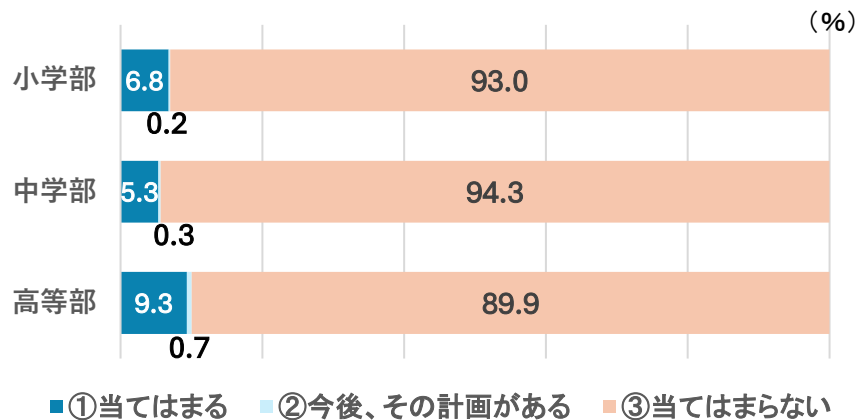


■①副次的な籍がある ■②副次的な籍はない

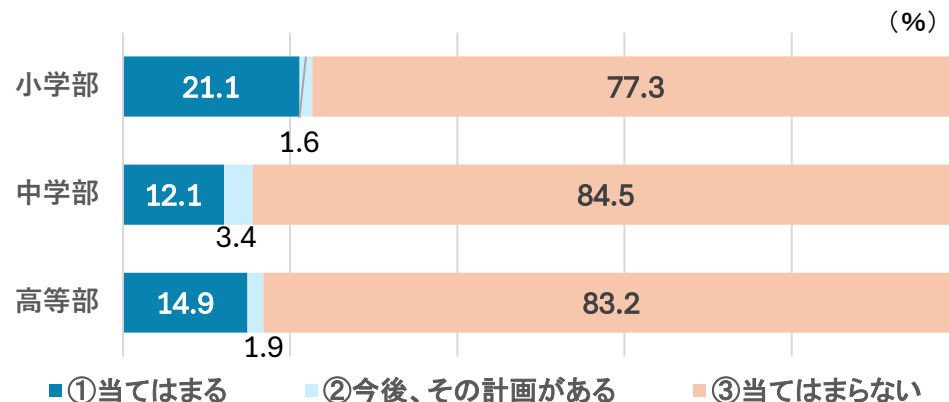
※ 令和6年文部科学省特別支援教育課調べ
 ※ 令和6年5月1日時点で、児童生徒が居住する地域の小学校・中学校等に副次的な籍がある人数。

交流及び共同学習 交流及び共同学習の充実に向けた学校間の連携体制

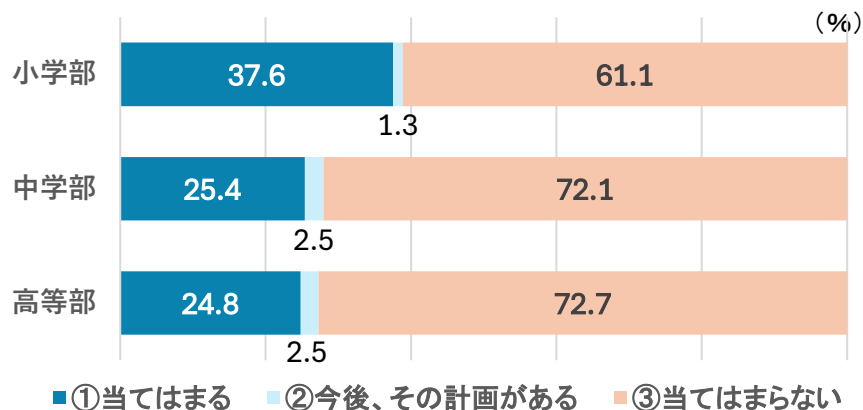
(i) 同じ敷地内に設置されている小・中・高等学校等と共有スペースを設けているなど、障害のない幼児児童生徒との日常的な交流が可能な物理的環境がある。



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



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



交流及び共同学習の取組事例（インクルーシブな学校運営モデル事業）

名古屋市立若宮高等特別支援学校（知的障害）・名古屋市立若宮商業高等学校



特定の学年・教科の全授業を合同で実施

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

美術科の授業



美術科で制作した共同作品



保健体育科のバドミントン



交流及び共同学習の取組事例（インクルーシブな学校運営モデル事業）

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

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



各校の教員による一体的な授業づくりの実施

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



対面やオンラインで授業の詳細を共同で設計（単元として考える）



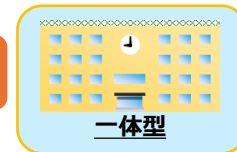
双方の教員がT1/T2になり、柔軟に指導を実施



双方の評価や子どもの声をもとに今後の展開に生かす

交流及び共同学習の取組事例（インクルーシブな学校運営モデル事業）

兵庫県立阪神特別支援学校分教室（知的障害）・兵庫県立武庫荘総合高等学校



両校の特色や地域リソースを生かした交流及び共同学習を年間を通じて実施

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

地元企業担当者へのインタビュー



ゼミ形式での学習



合同の実技実習（塩ビパイプ加工、自動車点検等）



特別活動における交流及び共同学習の取組事例

学級活動

横浜市立若葉台小学校

特別支援学校と「交流会」を実施

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

特別支援学校児童がボールを投げるのを支える



特別支援学校児童を見守り応援する



手紙交換を行い思いを伝え合う



特別活動における交流及び共同学習の取組事例

学校行事

宮崎県小林市立東方小学校・東方中学校

特別支援学校と「合同運動会」を実施

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

合同の結団式



ダンスの合同練習



合同でのダンス



特別活動における交流及び共同学習の取組事例

新潟県十日町市立十日町小学校

特別支援学校と文化祭を実施

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

小学4年生と特別支援学校小・中学部の児童生徒との合同発表



日常的な給食交流



静岡県立田方農業高等学校

特別支援学校と学校美化活動等を実施

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

校舎の窓拭き



地域の駅舎清掃



特別支援学校生徒から清掃のノウハウを学ぶ



名古屋市立若宮商業高等学校

特別支援学校と合同でスポーツフェスタを開催

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

フライングディスクを使ったアルティメットの試合



フライングディスクを使ったアキュラシー



バドミントン



特別活動における交流及び共同学習の取組事例

福岡県宗像市立河東西小学校 日常的に交流学級で学級会や係活動を実施

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



交流学級での学級会へ参加



朝の時間等に議題の確認、意見の形成



交流学級での係活動（※）



学校行事も交流学級にて活動

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

特別活動における交流及び共同学習の取組事例

沖縄県立高等学校

「一緒に生活や行事をつくることが当たり前」

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



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

特別支援学級における学級会の取組事例

学級活動

東京都昭島市立つつじが丘小学校

縦割りグループや複数教師を活用した学級会の実施

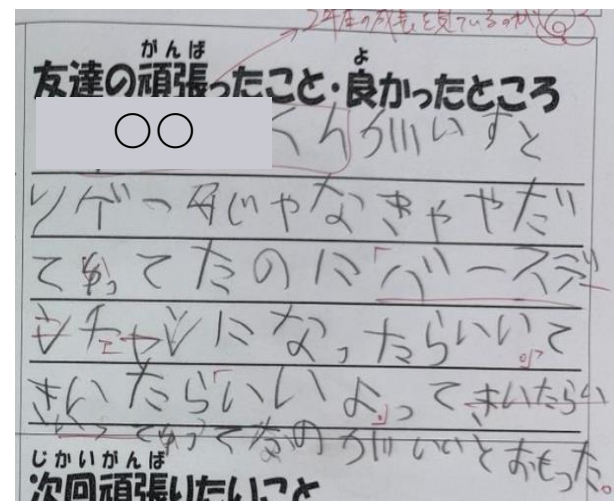
- 特別支援学級の全児童を7つの縦割りグループに編成。少人数で行うことで相談がしやすい環境を整え、**高学年児童が低学年児童へ自然に声を掛けられるようにするとともに、各グループに1名以上の教師が担当として入り、児童の実態に応じた指導を行っている。**
- 学級活動（1）は毎月、話し合い活動1時間、実践活動1時間を確保している。学級会での話し合いや、決まったことの実践を積み重ねる中で、**相手意識をもって自分の言動を考える姿が見られるようになってきている。**
- 振り返りについては、児童の実態に応じて、当てはまる項目に○を付ける形式と文章で表現する形式を選択可能。児童の振り返りからは、**友達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



縦割りグループを活用して議題や話し合う内容の確認



司会支援担当の教師が必要に応じて指導助言



振り返りから、友達の変容にも気付く

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

特別支援学校のセンター的機能の強化について

学校教育法（昭和22年法律第26号）

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

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領

第1章第6節 学校運営上の留意事項

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

小学校学習指導要領

第1章第4の2

特別な配慮を必要とする児童への指導

(1) 障害のある児童などへの指導

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

特別支援学校におけるセンター的機能の主な取組内容

※H17中教審答申における整理

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



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

(出典) 令和4年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査

特別支援学校のセンター的機能の強化について

特別支援学校におけるセンター的機能の主な内容

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

具体的な取組内容としては、

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

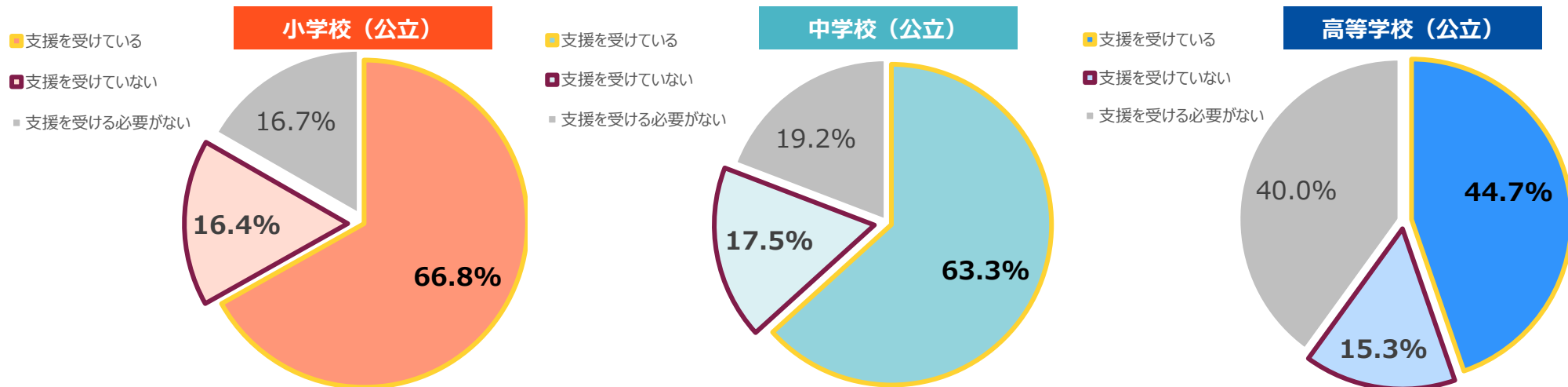


文部科学省の取組

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

特別支援学校のセンター的機能の活用に関する状況

① 特別支援学校のセンター的機能による支援を受けている割合（学校種別）



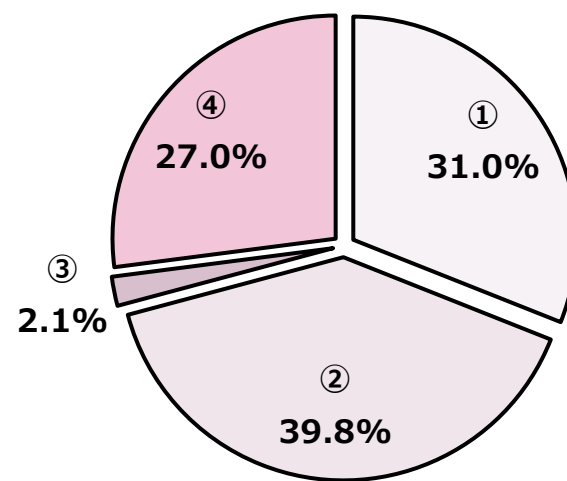
② センター的機能による支援を受けている場合の具体的内容（小・中・高等学校計）※複数回答可

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

③ センター的機能による支援を受けていない場合の理由（小・中・高等学校計）

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

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



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

特別支援学校のセンター的機能に関する取組事例

視覚障害

山形県立山形盲学校

大分県立盲学校

医療機関との連携による訪問教育相談

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

【例1：山形県立山形盲学校】

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

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

【例2：大分県立盲学校】

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

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

大分県立盲学校「あいサポおおいた」リーフレット

相談の方法

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

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

交通案内

バス：[別府駅]バス停 下車 徒歩3分
JR：[大分駅] 下車 徒歩15分

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

住所 977-0026 大分県中津市金田町3丁目1番7号
(大分県立盲学校内5階)

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

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

- 目の前で手やおもちゃなどを指しても、目で追ったり、つかみださない。
- どれくらい見えているのかわからない。
- 物にぶつかったり、つまみついて転んだりすることが多い。
- 音を繰り返して見たり近くで見たりなど、見る時の姿勢等が気になる。

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

- 教科書やプリントをあるとどこに目印を付ける。
- 聞いたこと、明らかなところで見えにくい。
- 文字の読み間違いや、書き文字の間違い、不正確が目立つ。
- 物を見る時、目を細めたり横目で見たりする。
- 黒線をかけても本やテレビ、黒板が見えにくい。
- 定規などの線が目盛りの読み取りや地図の読み取りが苦手である。

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

- 目が見えなくなってきた。今後の生活が不安。
- 視力が低下し職場の仕事が生かなくなってきた。
- 視覚がいては関係ないサービスや福祉職の利用について知りたい。
- 仕事や暮らしの中で見えにくさを補う物はないのだろうか。

早期の相談。相談は0歳から。

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

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

多汗や皮膚、生活感（日常生活利用）に関すること
進路について、「あま〜マッサージ」施設「ほのほ」の視覚に障害のあること（障害者卒業生の例）
見え方に関すること（視覚補助具）
視覚補助具（スマホ、タブレットルーペ、単語簿）などに関すること
福祉サービスの関係に関すること

特別支援学校のセンター的機能に関する取組事例

千葉県立仁戸名特別支援学校

入院児童生徒の復学を見据えた 小・中学校等への支援

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

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



小学校で行われている卒業生を送る会に
特別支援学校から参加



病室で中学校の体育祭を視聴



秋田県立秋田聴覚支援学校

乳幼児期からの教育相談体制

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

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

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

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

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

乳幼児教育相談（0～2歳児）



保護者向け手話講座



通級による指導（サテライト教室）



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

神戸市立盲学校

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

【例】小学校段階：神戸市立盲学校小学部5年（弱視）×神戸市立湊小学校5年

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

算数科：5年「B 図形」（3）

○学習内容

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

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

○授業の進め方の工夫

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

～児童の様子～

<平行四辺形の面積の求め方（3時間目）>

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

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

小学部児童（右側）の共同学習の様子（教科：社会）



※共同学習の継続による両校児童の意識の変化等

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

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

筑波大学附属桐が丘特別支援学校×青森県立青森第一養護学校



中学部 2年 社会科

単元名「日本の諸地域－関東地方」

(学習のねらい)

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

(遠隔でのねらい)

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



「満員電車の解決策」について資料から根拠を考え、課題解決に向けた話し合い



昼間は都心に人口が集中しているからリモートするといいいのでは？

全国の会社の50%が都心に本社があるので、分散させるといい。

本社を他の地域に移すとその地域が活性化する。

路線が集中する主要駅を分散させるのはどうかな。

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



【授業の振り返り】

自分になかった解決策や問題点など

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

- ・ 前時までに学習してきた内容（資料から根拠を考える）を活用し、遠隔合同授業での学習に取り組むことで学びが深まった。
- ・ 自分の住んでいる地域と相手の生徒が住んでいる地域の特徴を、生徒同士がやりとりすることで、実感をもって捉えたり比べたりすることができた。
- ・ いつもと違うメンバーで意見交換をしたり、話し合いしたりすることで、新たな視点に気付くことができた。

埼玉県立特別支援学校坂戸ろう学園

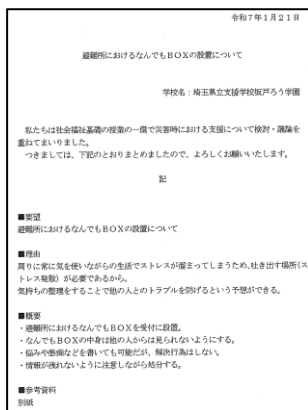
- 役割や発言の機会を一人一人に確保しやすく、校外学習を機動的に行いやすい少人数化のよさを生かして、**地域の教育資源を活用した体験的な学習活動**を設定

【例1】

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

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

避難所の環境改善に関する提案



【なんでもBOX案】



【例2】

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

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

地域の人々や他校の生徒との手話普及活動



今後の教職課程や教員免許制度の在り 方について（二次まとめ）（案）

令和8年5月28日

中央教育審議会教員養成部会

教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ

二次まとめ概要

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

(1) 教員養成の質向上方策

① 「各教科の指導法」と「各教科に関する専門的事項」は、各学校種の学習指導要領等に即し、指導法と専門的事項を一体的に学ぶこととするとともに、学習指導要領改訂等を念頭に学ぶべき事項を追加 等

- ・幼児教育の基本／小学校教育の基本／中学校教育の基本／高等学校教育の基本
- ・「教科に関する専門的事項」と「教科の指導法」の一体化
- ・指導及び評価の計画・実施に係る理論と方法
- ・幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂
- ・教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成
- ・教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 等

② 強み専門性の創設(大学における養成に立ち返り、大学の学位課程と教職課程をより結びつける)

- ・強み専門性に係る学修(20単位※を想定)を教職課程として併せて認定、共通で学ぶ内容は再構造化(学位課程と教職課程の結節点として強み専門性を説明できる場合に再課程認定)

・強み専門性については、

- ・学位課程及び共通で学ぶ教職課程双方との密接な関係性と一貫性
- ・強み専門性とそれを身に付ける学修の一貫性と体系性 が必要
- ・資格・免許の場合は、20単位以上であれば一つの強み専門性として捉える
- ・資格・免許以外は、まとまりとして、免許状への付記を可能とする

(※)教育職員の種類によっては、その養成課程の在り方等を踏まえ、20単位以外の単位数とすることも可とする。

- ・大学側が設定した選択肢の中で、学生側にも一定の選択を可能とする設計の詳細については今後検討

③ 教職課程の質担保

- ・各学科や大学の持つ強みを活かした質の高い教職課程を実現するとともに、地域における確実な教員養成を担保するため、大学内・大学間連携を促進
- ・コアカリキュラムの改定・策定(各教科の指導法等について新規作成、現行のアップデート)
- ・教職課程において身に付けるべき内容を適切に学修し、修得する単位を実質化するための、CBT問題の作成、PLANTへの搭載(PLANTのシステム拡張)

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

(2) 免許の修士レベル化(専修免許状)

- ① 最終的に専修免許状を目指す。
- ② 専修免許状取得に係る基礎資格の要件や単位の修得方法は現行から変更しない。
 - ・大学による直接養成については、追加的に大学院において24単位を修得することで要件を満たす。
 - ・上進については、最低在職年数3年かつ15単位を修得することを要件とする。
 - ・専修免許状を取得するための大学院における学修の在り方については、今後検討する。
- ③ 中堅教諭等資質向上研修等の教員研修に大学院や教職大学院における学びを位置づけ、それを免許法認定講習等として認定することを通じ、入職後における大学院レベルの学びと専修免許状取得のための単位修得を促進する。
- ④ 学校現場や、教育委員会における研修・教育実践に、大学側が指導者として関与することにより、これらの臨床的な研修・教育実践を、上進に必要な単位として認定する。
- ⑤ 併せて、最低在職年数を超える在職年数を有し、かつ、特定の実績(例:教員を指導する立場にある者や優秀教員表彰者等)を有する者については、これを1年超えるごとに1単位ずつ(最高合計10年以上の在職で7単位まで)逡減する措置を新たに設ける。

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

(3)その他

- ① 「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」については、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供」とし、全ての免許において2単位以上とする。
- ② 「教育課程の意義及び編成の方法」に「校種間の接続」を含める。
- ③ 「特別活動の指導法」に「学級経営」を含める。
- ④ 施行規則66条の6に定める「体育」については、同条に定める「体育」として維持をしないこととし、特に、以下の学校種については、以下の観点で引き続き検討する。
 - ・小学校：各教科の専門的事項及び指導法を一体的に学習する10教科の中の体育として学習。
併せて教師としての適応力・回復力・自己管理能力(教師の健康)との関係については、引き続き検討。
 - ・中学校・高等学校：教師としての適応力・回復力・自己管理能力(教師の健康)との関係については、引き続き検討。
- ⑤ 高等専門学校卒業生等準学士保有者も免許取得を可能とする。
- ⑥ 大学院における教員志望者に対する奨学金免除の仕組みを踏まえつつ、学部段階における導入については引き続き検討する。

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

(4)各免許状における主要改正事項

②小学校

1. 「各教科の指導法」「教科に関する専門的事項」について、学校教育法施行規則に定める各学校種の学習指導要領に即し、指導法と専門的事項を一体的に学ぶこととし、小学校全教科(国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外国語)の指導法それぞれ1単位を必修とする。
2. 施行規則66条の6に定める「体育」については、同条に定める「体育」として維持をしないこととし、教師としての適応力・回復力・自己管理能力(教師の健康)との関係については、今後も検討を要する。
3. 特に幼児教育作業部会の検討状況と合わせる形で「教育課程の意義及び編成の方法」に、幼稚園等との校種間の接続を含めることとする。
4. 幼稚園または小学校の教職課程設置の要件として教職課程認定基準に定める「教員養成を主たる目的とする学部学科」「特定分野に強みや専門性を持つ学科等に係る特例」「専科指導優先実施教科に対応した小学校教員養成に係る特例」の現状をふまえつつ、制度改正後の「強み専門性」の審査との対応関係について引き続き検討する。
5. 中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者は、その免許状に係る教科に相当する教科について、小学校において教授又は実習を担当することができるという専科指導の現状をふまえつつ、小学校専科免許の在り方について引き続き検討する。

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

(4)各免許状における主要改正事項

③中学校・高等学校

1. 「各教科の指導法」「教科に関する専門的事項」について、学校教育法施行規則に定める各学校種の学習指導要領に即し、指導法と専門的事項を一体的に学ぶこととする。なお、指導法と専門的事項の配分は大学の裁量とする。
また、従来の教科専門科目を一定程度「強み専門性」へ移行させることを前提に、最低修得単位数を圧縮する。
2. 免許法施行規則第66条の6で学ぶ「体育」について、現行通りの一般教養科目としては位置付けない。一方、中学校、高等学校教員に必要な健康教育を学ぶことになる事項等(適応力・回復力・自己管理能力)について今後検討が必要。
3. 高等学校免許状授与の基礎資格の変更は行わない。
4. 高等学校の教員養成における教育実習の単位数の変更は行わない。

二次まとめ概要

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

(4)各免許状における主要改正事項

④特別支援学校(幼・小・中・高の教職課程における特別支援教育を含む。)

これからの特別支援学校の教師には、幼・小・中・高・特別支援学校を通じて共通して身に付けることが期待される基礎能力や複数の障害領域にわたる専門性を基盤としつつ、特別支援学校の教育に係る幅広い総合的な専門性を持つ教師や、特定の障害種に関する深い専門性を持つ教師など、様々な強み専門性を持つ教師がチームとして機能することが必要。

<特別支援学校教諭の免許制度、教職課程について>

- 教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループにおける免許制度全体の見直しの方向性を踏まえ、以下のとおり、特別支援学校教諭の教職課程の見直しを図ることとする。
 1. 学び続ける教師としての基礎能力の育成に向けて、教職課程の内容を再構造化・体系化する。具体的には、特別支援学校教諭の専門性の土台となる共通的な内容と、障害の種類等に応じた専門的な内容の観点から教職課程を再整理するとともに、科目間での重なりを精選し、第一欄、第二欄、第三欄の科目構成の在り方を含めて再構造化・体系化する。
 2. 各大学の独自の学びを通じた障害の種類及び状態等に応じた実践的な指導を強化し、複数領域の免許状取得を促すとともに、特定の障害領域の内容を深く学びたいという学生にも応えるため、大学と学生の自律的なカリキュラムデザインという方向性を踏まえた見直しを図り、単位数に余白を持たせ、大学や学生の自律的な判断による学修を可能とする。
 3. 理論と実践の統合の観点から、特別支援学校の教師として求められる省察的実践力の育成に向けた総合的な演習科目を設ける。
 4. 小・中・高等学校の教職課程で必修とすべき事項や強み専門性として学ぶ可能性のある内容と、特別支援学校教諭免許状の教職課程の内容の関係を整理する。
- 現職教員が教育職員検定を通じて特別支援学校教諭免許状を取得しようとする場合や、障害領域を新たに追加しようとする場合において、学力の検定としての大学における学修について、教職課程における再構造化・体系化の方向性を踏まえ、見直すこととする。

二次まとめ概要

<幼・小・中・高の特別支援教育に係る教職課程について>

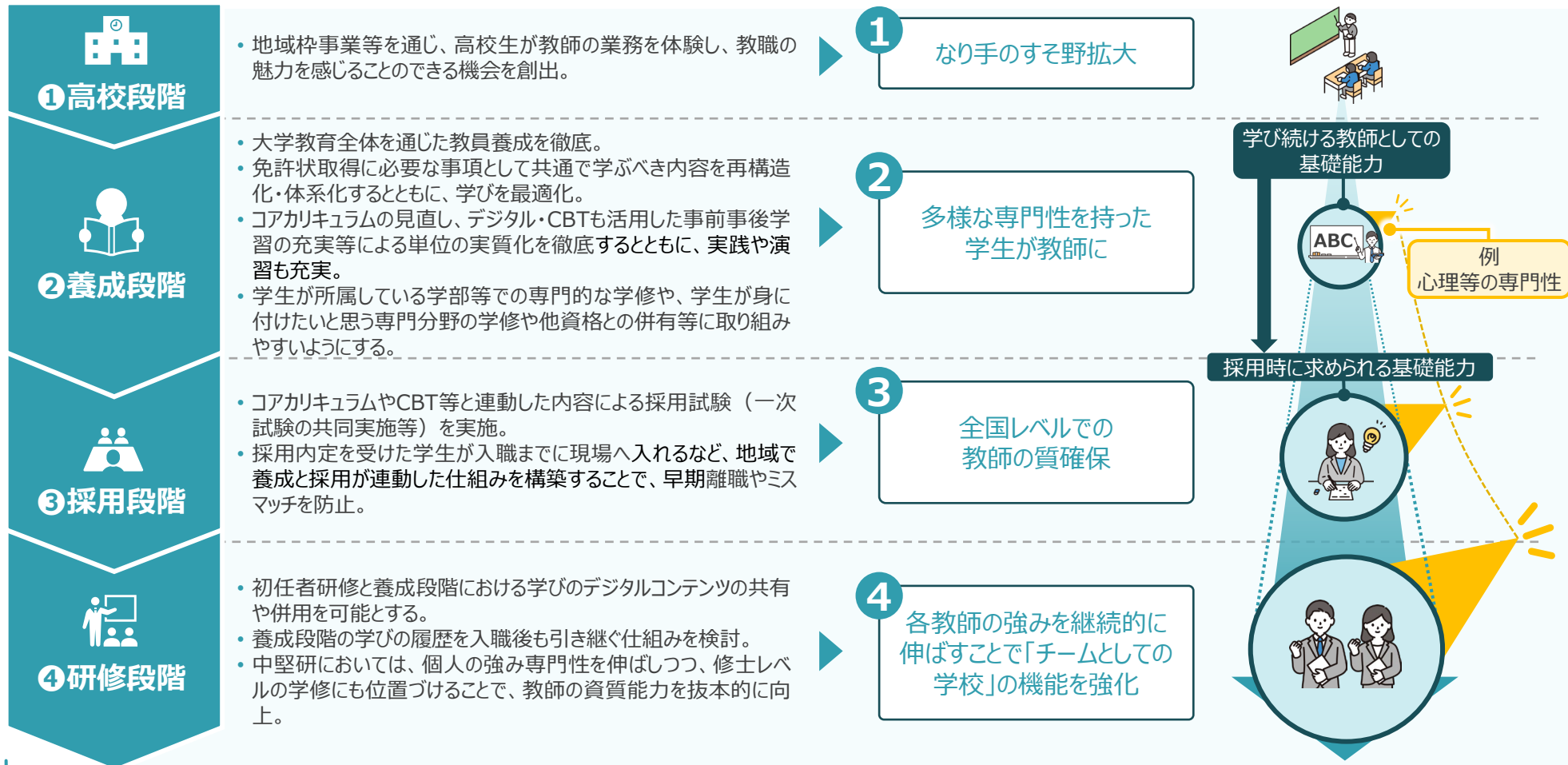
- 全ての通常の学級に特別な教育的支援を必要とする子供が在籍している可能性があり、通級による指導を受ける子供、特別支援学級に在籍している子供の人数も増加していることも踏まえ、各学校種を通じて共通して基礎能力を身に付けることが期待されることから、以下のとおり、幼・小・中・高の教職課程の見直しを図ることとする。
 1. 現行制度において1単位以上必修としている「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」について、質的・量的に内容を充実させるとともに、教職課程を履修する全ての学生に対し、合理的配慮の提供や基礎的環境整備などに対する理解がこれまで以上に進むような名称とする。
 2. 現行のコアカリキュラムで示している内容に加えて、以下のような内容を共通に学ぶべき事項とする。
 - ・ 現行の特別支援学校教諭免許状の教職課程で取り扱っている、発達障害に関する教育に関する事項
 - ・ 情緒障害や言語障害に関する教育に関する事項
 - ・ 障害の社会モデルや合理的配慮の提供、基礎的環境整備に対する理解や、「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえた授業づくり、学級・集団作りや困難さの状態に対する指導上の工夫の在り方、自立活動の理解、交流及び共同学習の理解 など。
 3. 基礎免許状の強み専門性として、将来的に通級による指導や特別支援学級の担当を希望する学生を念頭に置いて、共通で学ぶ内容に加えて、以下のような専門性を身に付けることを想定。(特別支援学校教諭免許状取得に係る教職課程の科目の履修等をもって、強み専門性とすることも考えられる。)
 - ・ 発達障害、情緒障害、言語障害といった、通級による指導や特別支援学級において対象となる障害種についての更なる専門性
 - ・ 視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱といった特別支援学校の対象となっている障害種に関する専門性
 - ・ 福祉分野、保健分野、心理分野など特別な支援を要する子供たちに関わる分野の専門性 など。

<公立の特別支援学校と小・中・高等学校の人事交流を通じた教師の専門性向上について>

- 公立の小・中・高の全ての新規採用教員が概ね10年以内に特別支援教育を複数年経験することとなるよう人事上の措置を講ずることをこれまで求めてきているが、今後これに加えて、公立の特別支援学校の全ての教師が原則として採用後10年以内を目途として、小・中・高の教師を経験することや、公立の小・中・高において特別支援学級や通級による指導を長期にわたり中核として担うことが期待される教師については、採用後10年以内に特別支援学校の教師を経験することとなるよう、積極的な人事交流の実施を要請する。

養成・採用・研修の各段階における教師の能力育成イメージ

- 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成には、**養成・採用・研修の各段階において**、教職課程の学生や教師が、生涯を通じて**それぞれの強み専門性を伸ばせるような仕組みにしていけることが必要**。
- 養成段階では、**共通で学ぶべき内容を再構造化・体系化した上で、専門的な学修に基づく強み専門性も含めた教員養成**を行う。採用段階では、教師に必要な基礎能力が身に付いているかを測定する。研修では、教職課程及び勤務を通じて**身に付けた強み専門性を更に伸ばせる機会を提供**し、免許の上進がより可能となるようにする。



①から④について大学と自治体や教育委員会等と連携し取り組む

教員免許状の見直しを通じた教師集団の育成イメージ

現行制度

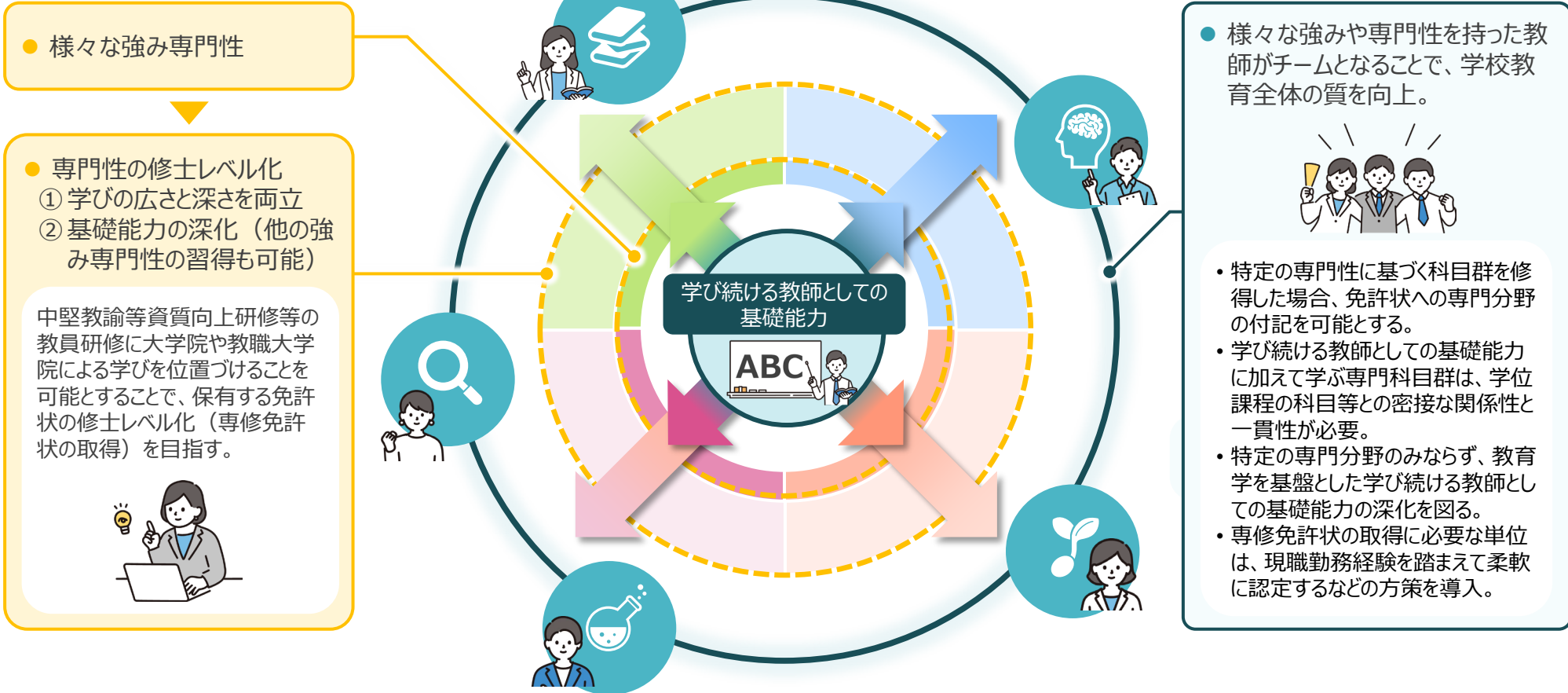
- 大学により多少異なるものの学ぶ内容はほぼ同じ
- 同質性の高い教師集団
- 開放制では学位課程との両立が困難



一種免許状
二種免許状

- 二種免（短期大学士）と一種免（学士）で免許状の効力は同じだが、二種免は一種免への上進努力義務がある
- 一種免と二種免で学ぶ事項は同じ（単位の積み上げ式）

※ 「学び続ける教師としての基礎能力」の円から輪が太くなっていくことが入職後の教師の専門性の向上を表し、色の違いは、多様な専門性を表している。



身に付けた強み専門性を可視化し、かつ現職教員が保有する免許状の修士レベル化を目指すとともに
大学と教育委員会・学校現場との連携を更に強化。

教職課程の見直しイメージ～「学び続ける教師としての基礎能力」の考え方①

教員養成・免許制度の原則

- 「大学による教員養成」・・・戦後以降、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的に、教員養成は大学で行うこととした
- 「開放制の教員養成」・・・国・公・私立のいずれの大学でも、制度上等しく教員養成に携わることを可能とする

教員養成部会「論点整理」より

- 教職課程において修得すべき内容やデジタルも活用した学び、学修の成果確認等の教員免許状取得に至る総合的な学びの在り方の検討が必要
- 学習指導要領改訂の議論との連携を深めながら、教職課程における学びを検討
- 学生が自らの強みや専門性を高めることのできる柔軟なカリキュラムとすべき
- 現在の教員免許制度が担保している教員養成の質を落とすことなく、教師の質向上と量的確保の両立を目指す

ワーキンググループでの主な意見

- 教職課程は理論と実践を結合していくなどカリキュラム全体の再構造化が必要
- 個別の要素だけでなく、要素間の関係性を考えながら大括り化し資質能力を展望する発想が重要
- 学びを活かす観点で、学び続ける力、他の教師と協働する力、理論と実践の往還を通じた省察のトレーニングなどが重要
- 専門職として息長くキャリアアップするためには、教師自身の強み・弱み、自らのメンタルや健康状態に向き合う内容も重要
- 次期学習指導要領に対応するために、教職課程においても学生の深い学びが実装されることが必要
- 教職課程を学ぶ学生それぞれが目指す教師像を実現するため、自律的にカリキュラムをデザインするという発想が大事

【見直しの考え方：今一度原点に立ち返り、学位課程も含めた「大学による教員養成」を示す。】

1. 免許状取得に必要な事項・科目区分を右記のように再構成

- 教育の基本と教科等の指導法
- 教育及び幼児、児童又は生徒の理解



2. 新たな教育課題に対応する事項を追加

- 次期学習指導要領の基盤となる考え方
- 教員養成フラッグシップ指定大学による先導的な取組



1 全ての教職課程で
学ぶべき内容※

共通性

2 各大学等での
独自の学び

多様性

双方の見直しを通じた
教員養成の質の向上



3. 大学と学生の自律的なカリキュラムデザインによる様々な強み専門性を持った柔軟な教職課程の実現

強み専門性の例

- 教科の専門性
- 指導法や児童生徒理解
- 他の免許や資格 等



デジタル・CBTも活用した事前事後学習の充実等による単位の実質化
自治体や教育委員会等との連携

「大学による教員養成」と「開放制の教員養成」の原則

教職課程の見直しイメージ～「学び続ける教師としての基礎能力」の考え方②

【カリキュラムのデザイン原理】

○カリキュラムの単なる「量」でなく「質」を重視する ↔ ○子どもの学びの過程を中核に「理論」と「実践」を統合する

○「主体的・対話的で深い学び」を指導できるように、学生が自ら密度の濃い深い学修に取り組む

前ページ【見直しの考え方】と【カリキュラムのデザイン原理】をふまえ、「教育及び児童生徒理解」と「教科の指導」の二本を柱とした再構造化を図る。「学び続ける教師としての基礎能力」となる免許状の要件の考え方は以下のとおり。

学校種共通の考え方

- ① 教養科目（免許法施行規則第66条の6に定める科目）と介護等体験も含め、既存の事項を再整理し、学びの体系化と最適化を図る。
- ② 教育実習、教職実践演習を除く科目区分を「教育の基本と教科等の指導法」「教育及び幼児、児童又は生徒の理解」の2種類に再編し、科目区分内の複数事項が接続・連携した科目の開設を促進する。
- ③ 教員養成フラッグシップ大学の取組や、教員養成部会及び本ワーキンググループの議論を踏まえ、今日的な教育課題解決に繋がる内容「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」「幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂」「教育データの活用及び人工知能」等を加える。
- ④ 教育実習の総単位数を維持しつつ、早期から学校現場で学ぶための「学校体験活動」と「特別支援学校（学級）」の実習を促進する。
- ⑤ 教育実習に係る事前及び事後の指導1単位は、授与を受けようとする普通免許状に係る学校以外の学校、専修学校、社会教育に関する施設、社会福祉施設、児童自立支援施設及びボランティア団体における教育実習に準ずる経験に加え、現行法における介護等体験を含むことができることとする。
- ⑥ デジタル・CBTも活用した事前事後学習の充実等による単位の実質化を徹底。
- ⑦ 既存分も含め、事項名称や単位数の詳細は学校種ごとの作業部会（幼児教育、小学校、中学校・高等学校、特別支援教育、養護教諭・栄養教諭）での検討結果も踏まえて更に検討を進めるが、強み専門性に係る学修の有無を念頭に、取得できる免許状を分けた制度設計を検討することとする。その際の免許状の名称等については、専修免許状も含め、更に検討する。

<小学校> 現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一 種 免	二 種 免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項	30	16
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 一種免は1単位×10教科、二種免は音楽、図画工作、体育から2教科以上を含み1単位×6教科		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位		
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	6
	道徳の理論及び指導法 一種免2単位、二種免1単位		
	総合的な学習の時間の指導法		
	特別活動の指導法		
	教育の方法及び技術		
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法 1単位		
	生徒指導の理論及び方法		
教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法			
教育実践に関する科目	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	5	5
	教育実践（学校体験活動を含む 上限2単位）		
	教職実践演習		
大学が独自に設定する科目		2	2
計		59	37



教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループの修正案

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	免許状 (A)	免許状 (B)
教育の基本と教科指導等に関する科目	<ul style="list-style-type: none"> 小学校教育の基本／教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。） 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法 教科及び教科の指導法（デジタル学習基盤の活用を含む。）1単位×10教科 道徳の理論及び指導法 免許状(A)2単位、免許状(B)1単位 総合的な学習の時間の指導法 特別活動の指導法（学級経営を含む） 	18	18
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	<ul style="list-style-type: none"> 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。※） 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供 2単位 生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 教育データの活用及び人工知能／情報機器の活用 	12	12
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む 上限2単位）	5	5
教職実践演習	教職実践演習	2	2
強み専門性に係る内容の学修		20	-
計		57	37

※「学校と地域との連携及び学校安全への対応」についても、これまで通り本項目の中で扱うこととする（具体的な位置づけについては引き続き検討）。

＜中学校＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項 1単位×各教科の事項 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 一種免8単位、二種免2単位	28	12
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	6
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳の理論及び指導法 一種免2単位、二種免1単位 総合的な学習の時間の指導法 特別活動の指導法 教育の方法及び技術 情報通信技術を活用した教育の理論及び方法 1単位 生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	10	6
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む 上限2単位 ） 教職実践演習	5 2	5 2
大学が独自に設定する科目		4	4
計		59	35



教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループの修正案

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	免許状(A)	免許状(B)
教育の基本と教科指導等に関する科目	<ul style="list-style-type: none"> 中学校教育の基本／教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。） 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法 教科及び教科の指導法（デジタル学習基盤の活用を含む。） 8単位 道徳の理論及び指導法 免許状(A) 2単位、免許状(B) 1単位 総合的な学習の時間の指導法 特別活動の指導法（学級経営を含む） 	16	16
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	<ul style="list-style-type: none"> 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。※） 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供 2単位 生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 教育データの活用及び人工知能／情報機器の活用 	13	13
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む 上限2単位 ）	5	5
教職実践演習	教職実践演習	2	2
強み専門性に係る内容の学修		20	-
計		56	36

※「学校と地域との連携及び学校安全への対応」についても、これまで通り本項目の中で扱うこととする（具体的な位置づけについては引き続き検討）。

<高等学校> 現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項 1単位×各教科の事項	24
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 4単位	
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）	
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）	
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程	
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位	
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	8
	総合的な探究の時間の指導法	
	特別活動の指導法	
	教育の方法及び技術	
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法 1単位	
	生徒指導の理論及び方法	
教育実践に関する科目	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法	3
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	
	教育実践（学校体験活動を含む 上限1単位 ）	
大学が独自に設定する科目	教職実践演習	2
		12
計		59



教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループの修正案

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	免許状(A)
教育の基本と教科指導等に関する科目	<ul style="list-style-type: none"> 高等学校教育の基本／教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。） 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法 教科及び教科の指導法（デジタル学習基盤の活用を含む。） 10単位 総合的な学習の時間の指導法 特別活動の指導法（学級経営を含む） 	18
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	<ul style="list-style-type: none"> 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。*） 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供 2単位 生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 教育データの活用及び人工知能／情報機器の活用 	13
教育実習	教育実習（学校体験活動を含む 上限1単位 ）	3
教職実践演習	教職実践演習	2
強み専門性に係る内容の学修		20
計		56

※「学校と地域との連携及び学校安全への対応」についても、これまで通り本項目の中で扱うこととする（具体的な位置づけについては引き続き検討）。

<特別支援学校教諭> 現行

特別支援教育に関する科目		一種免	二種免	
第一欄	特別支援教育の基礎理論に関する科目	2	2	
第二欄	特別支援教育領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	16※	8※
		心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目		
第三欄	免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	5	3
		心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目		
第四欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習（学校体験活動を含む）	3	3	
計		26	16	

※ 第二欄科目は、授与を受けようとする特別支援教育領域について、それぞれ以下の単位を修得する。

- 視覚障害者領域・聴覚障害者領域
「心理、生理及び病理に関する科目」1単位以上・「教育課程及び指導法に関する科目」2単位以上を含む、合わせて8単位以上（二種免許状は4単位以上）
- 知的障害者領域・肢体不自由者領域・病弱者領域
「心理、生理及び病理に関する科目」1単位以上・「教育課程及び指導法に関する科目」2単位以上を含む、合わせて4単位以上（二種免許状は2単位以上）
- 第一欄科目には、特別支援学校の教育に係る理念、歴史、思想と、社会的、制度的又は経営的事項を含む。
- 第二欄科目のうち、「教育課程及び指導法に関する科目」は、各特別支援教育領域に関する自立活動に関する内容を含む。
- 知的障害教育の「教育課程及び指導法に関する科目」は、カリキュラム・マネジメントを含む。
- 第三欄科目は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者及び複数の種類の障害を併せ有する者に関する教育、並びにその他障害により教育上特別の支援を必要とする者（発達障害者を含む。）に対する教育に関する事項のうち、免許状教育領域に関する事項以外の全ての事項を含む。



教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループの修正案

特別支援教育に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	免許状(A)	免許状(B)
特別な支援を必要とする幼児、児童又は生徒の理解及び教育に関する科目	<ul style="list-style-type: none"> ● 特別支援教育に関する理念、歴史及び思想 ● 特別支援教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規並びに特別支援学校の教師の役割及びチーム学校運営への対応を含む。） ● 特別支援学校の教育課程の意義及び編成の方法（自立活動の意義及び指導法、知的障害特別支援学校の教育課程の編成並びにカリキュラム・マネジメントを含む。） ● 障害の状態等に関する基本的理解（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者及び病弱者並びに医療的ケア児に対する理解を含む。） 	4	4
障害の種類及び状態等に応じた教育に関する科目	<ul style="list-style-type: none"> ● 障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理 ● 障害のある幼児、児童又は生徒に対する指導法（重複障害のある幼児、児童又は生徒に係る指導法及び障害のある幼児、児童又は生徒の指導・支援におけるデジタル学習基盤の活用を含む。） 	6※	6※
障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習		2	2
特別支援教育の実践に関する総合的な演習		2	2
特別支援教育に関する選択科目（※）		9	2
計		23	16

- ※ 「障害の種類及び状態等に応じた教育に関する科目」は、授与を受けようとするそれぞれの特別支援教育領域について、それぞれ、以下の単位を修得する
 - 視覚障害者領域・聴覚障害者領域
「心理、生理及び病理」に関する科目1単位以上、「指導法」に関する科目2単位以上を含む、合わせて6単位以上修得するものとする。
 - 知的障害者領域・肢体不自由者領域・病弱者領域
「心理、生理及び病理」に関する科目1単位以上、「指導法」に関する科目2単位以上を含む、合わせて3単位以上修得するものとする。
- ※ 「特別支援教育に関する選択科目」は、特別支援教育に関する科目として上記の表に定める科目その他大学が独自に設定する特に必要な科目とする。

教職課程認定における強み専門性について

- (1) 強み専門性は、免許状と密接に関係する他の資格なども含めて、幅広く認めることとし、免許状・資格以外の内容については、免許状において付記することを可能とする。
- (2) 教職課程認定においては、①学位課程及び共通で学ぶ教職課程双方との密接な関係性と一貫性、②強み専門性とその学修の一貫性と体系性の2つの観点にて審査を行う。

①学位課程及び共通で学ぶ教職課程双方との密接な関係性と一貫性

1. 学位課程(ディプロマポリシー)と強み専門性が、密接に関係し、その内容に一貫性があるか。
2. 当該強み専門性と認定を受けようとする免許状に関連があり、かつ地域や学校現場のニーズ等に応じた内容となっているか。
3. 当該学位課程と教職課程の両立が無理なく可能となっているか。
4. 当該強みや専門性が、当該学科等の目的・性格を歪めるものとなっていないか。

②強み専門性とその学修の一貫性と体系性

1. 当該学位課程で身に付ける強みや専門性に係るカリキュラムが体系的に編成されているか。

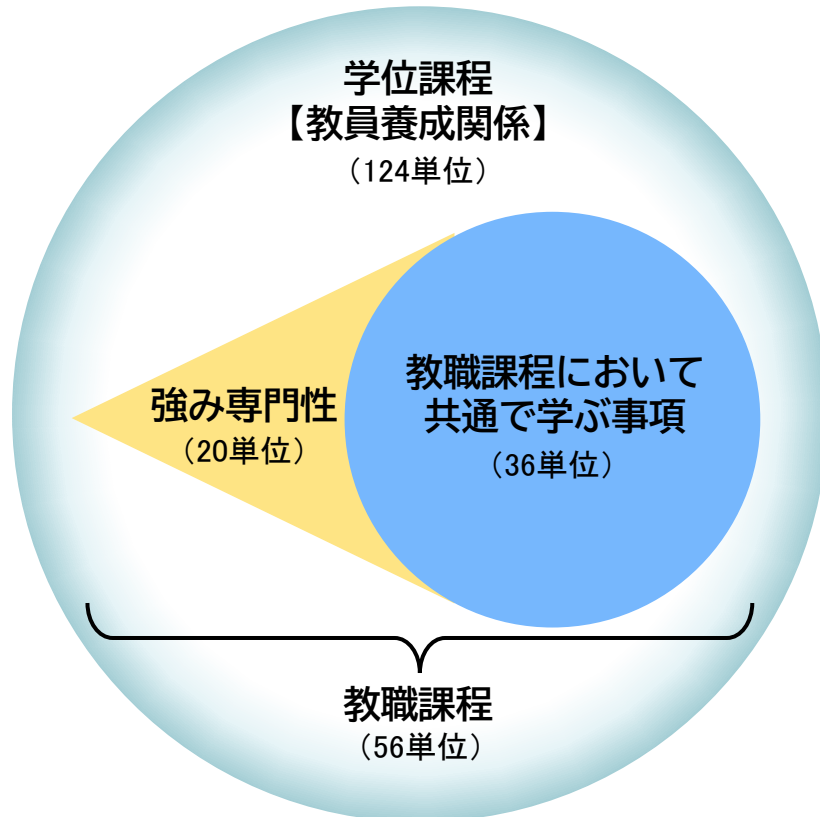
③強み専門性の免許状への付記

1. 専修免許状における専攻の名称及び分野の付記(教育職員免許法施行規則第72条)も参考に制度設計。
2. 専門性を付記するために必要な最低修得単位数は20単位※とする。
※教育職員の種類によっては、その養成課程の在り方等を踏まえ、20単位以外の単位数とすることも可とする。
3. 教職課程認定においては、強み専門性として挙げた科目が申請分野に適合しているか確認するとともに、学位課程で身に付ける強み専門性や認定を受けようとする免許状に関連があるか審査を行う。
4. 付記する分野の名称は、専修免許状の分野とともに今後審議会等において検討。

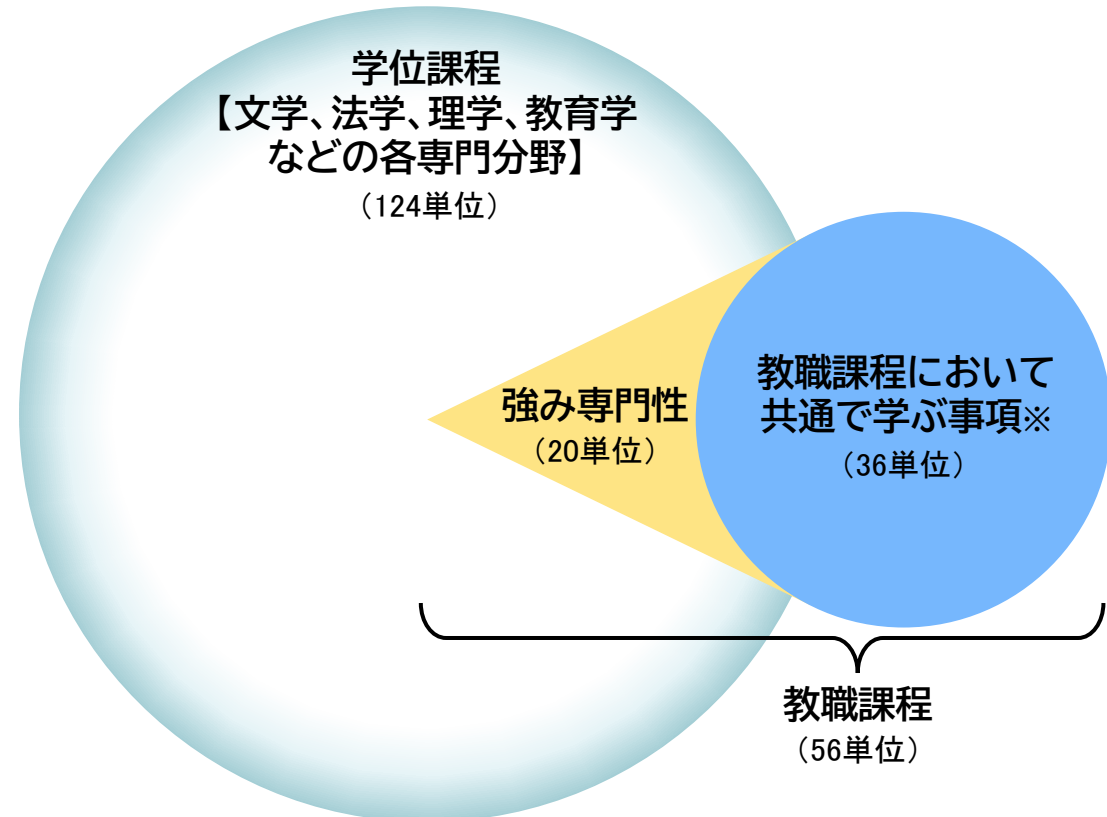
④大学側が設定した選択肢の中で、学生側にも一定の選択を可能とする設計の詳細については今後検討

(四年制大学・中学校の場合)

教員養成を主たる目的とする学部学科等



一般の学部学科等(※開放制)



※開放制の学部学科等においても、大学の運用により学位課程の中に免許法施行規則で定める事項が含まれる場合があるなど、両者の間にはグラデーションがあることに留意。

修士レベルの免許状（専修免許状）の見直しについて

P. 2に示す「保有する免許状の修士レベル化」について、修士レベルの免許状としての「専修免許状」の基本的な考え方をふまえながら、以下のとおり見直しを行う。

①大学による直接養成（別表第一による授与）

追加的に大学院で24単位を修得し要件を満たす※。

※専修免許状取得に係る基礎資格の要件や必要単位数は現行より変更はしない。

※専修免許状を取得するための大学院における学修の在り方については、今後検討する。

②現職教育による上位の免許状（別表第三、六、六の二、七による授与）

1. 上進については、現行制度と同様、最低在職年数3年かつ15単位を修得することを要件とする。
2. 中堅教諭等資質向上研修等の教員研修に大学院や教職大学院における学びを位置づけ、それを免許法認定講習等として認定することを通じ、入職後における大学院レベルの学びと専修免許状取得のための単位修得を促進する。
3. 学校現場や、教育委員会における研修・教育実践に、大学側が指導者として関与することにより、これらの臨床的な研修・教育実践を、上進に必要な単位として認定する。
4. 併せて、最低在職年数を超える在職年数を有し、かつ、特定の実績（例：教員を指導する立場にある者や優秀教員表彰者等）を有する者については、これを1年超えるごとに1単位ずつ（最高合計10年以上の在職で7単位まで）逡減する措置を新たに設ける。

教職課程認定基準の改正（大学間連携関係）

大学内の連携

○科目開設及び科目を担当する教職専任教員の配置について

（現行）

科目の開設・教職専任教員の配置において、教職科目は、大学全体で共通化が可能。

教科専門科目は、半数以上、教職課程の認定を受ける学部学科で配置する必要がある。

（見直し後）

大学が自ら開設する科目であれば、**教職・教科の別に関わらず大学全体で共通化を可能とする。**

※キャンパス間の距離が離れている場合でも、多様なメディアを高度に利用していれば共通化可能。

○教職専任教員の要件について

（現行）

1. 教職課程の認定を受ける学部学科の①免許科目を担当②**教職課程の編成に参画**③学生への教職指導を担当する専従の教員。
2. **必要教職専任教員数が4人以上を指定する科目区分(主に教科専門)にのみ**、必要教職専任教員数の1/4を上限に大学専従でない基幹教員をあてることが可能。

（見直し後）

1. 教職課程の認定を受ける学部学科等の①**教職課程の編成や運営に責任を持ち**②1年間で3科目以上の免許科目を担当する専従の教員。
2. **必要教職専任教員数の合計の1/4を上限に、大学専従でない基幹教員をあてることが可能。**

大学間連携

○単位互換

（現行）

読み替え元となる、大学自ら開設の科目に加える形で、教職に関する科目の3割を上限に単位互換科目の配置が可能。

（見直し後）

「教職に関する科目」の3割を上限に、**単位互換科目を大学自ら開設の科目とみなすことが可能。**

※見直し後においても、教育課程においては、大学設置基準第19条や第28条等の規定や単位互換制度の運用に係る基本的な考え方等に則る必要がある。

※教職課程認定基準上自ら開設とみなした**単位互換科目**は、教育課程等特例制度や地域アクセス確保特例制度の認定を受けない限りにおいては、**大学設置基準上の自ら開設科目に含むことはできない。**

○大学等連携推進法人が開設する連携開設科目

（現行）

大学等連携推進法人の設置に加え、①幼稚園・小学校の教職課程の認定を受けた教員養成を主たる目的とする学科等が一以上含まれており②学生が在籍する学科等での8単位以上修得に加え、それ以外の学科等で8単位以上を修得すること等の要件を満たした場合、全科目の8割を上限に、連携開設科目を大学自ら開設の科目とみなすことが可能。

（見直し後）

全科目の8割を上限に、**大学等連携推進法人を構成する他大学と連携して開設する連携開設科目を大学自ら開設の科目とみなすことが可能。**

検討資料⑧

学習評価の在り方について

これまでの議論の経過と 今回の検討事項



学習評価に係る現在の仕組み

【前回改訂で目指した主な理念・方向性】

【1. 指導と評価の一体化の一層の促進】

- 資質・能力の3つの柱と評価の観点を対応させることで、学習指導を通じた資質・能力の育成状況を学習評価の結果として可視化し、児童生徒の学習や教師の指導の改善に繋げる

【2. 学習・指導改善に繋がる真に意味のある取組に集中】

- 児童生徒の学習や教師の指導の改善に繋げる観点から必要性・妥当性が認められないものは見直し、真に意味のあるものにする

【3. 評価場面の精選】

- 単元・題材のまとめり毎に評価を行うなど評価場面を精選する

【4. 多面的・多角的な評価】

- 育成を目指す資質・能力の姿をバランスよく評価するため、ペーパーテストの結果にとどまらず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の製作といったパフォーマンス評価を取り入れるなど、多面的・多角的な評価を行う

【具体的な枠組み】

- 文部科学省は「指導要録」（参考様式）の記載事項として、学習評価の形式を明示し、国立教育政策研究所が参考資料を提供してきた

▶ 資質・能力の3つの柱に対応した学習評価の観点を設定

- ①知識・技能 ②思考・判断・表現 ③主体的に学習に取り組む態度
※以下本資料で、「主態」は「主体的に学習に取り組む態度」を指す

「学びに向かう力、人間性等」は、感性・思いやりなど目標に準拠した評価や評定に馴染まないものを除いた「主体的に学習に取り組む態度」を評価観点として設定し、「粘り強さ」や学習の「自己調整」の観点から評価する

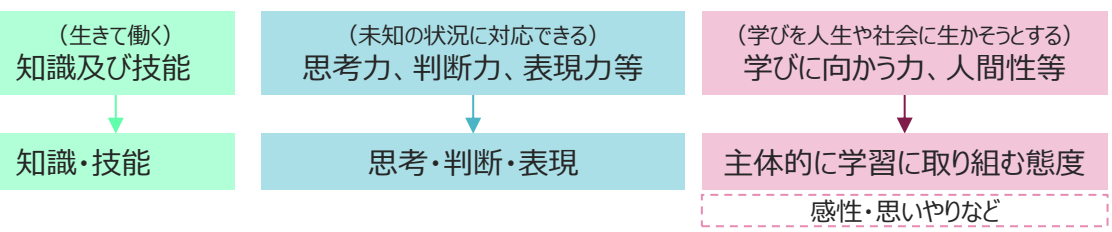
- ▶ 各教科毎に、3つの評価観点に対してABCの3段階で評価を行った上で、それらを総括して「評定」を定める

- ▶ 各学校では通知表等の形で学期区分ごと（年に2～3回）に評定を示すのが慣例、指導要録上は学年毎に1つの評定欄

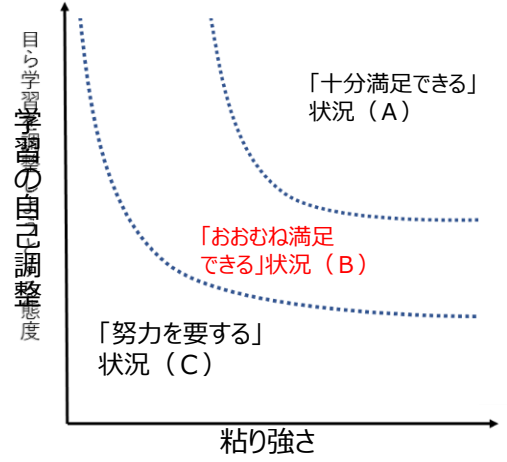
- ▶ 観点別評価・評定のいずれも、学習指導要領の目標・内容に照らした達成度を評価する「目標準拠評価」（感性・思いやり等については、個人の姿に照らし良さや成長の様子を評価する「個人内評価」を行う）

（参考1）現在の観点別評価の全体構造

3つの柱
評価観点



（参考2）「主体的に学習に取り組む態度」の評価



学習評価の課題と論点（全体像）

論点②：評価の頻度やタイミング

○ 負担が重い「記録に残す評価」の精選の方策
(デジタル技術活用の可能性を含む)

○ 負担の重い評価の頻度を見直しつつ、「学習改善等に生かす評価」を充実させる方策
(デジタル技術活用の可能性を含む)

課題

教師



● 評価材料が多く、課題の消化や記録の確認に時間が取られ、学習や指導の充実に繋がらない

● 学習評価のほとんどが評価に向けて行われる傾向があり、学習や指導の改善に結び付きにくい

● 毎学期評価を定めることの負担が大きい
● 1学期に出来なかったことが学年末に出来るようになっても前の学期の評価は変えられない

現行の評価イメージ

	1 学期						観点別	評価	2 学期		3 学期		学年末		
	単元 1								単元 2	単元 3	評価	評価	観点別	評価
	小テスト	振り返り①	振り返り②	ノート①	ノート②	発言・行動									
知・技	79					B	総括	B	.....		.....		A		
思・判・表	74			B	B		総括	B	4	4	.....	5	B	4	
主態		A	A	A	B	B		A	.....	.....	.....		B		

課題

教師



● ペーパーテストのみで思考・判断・表現も評価するのは限界。多面的な評価が必要なのは分かってるけど、悩ましい

● 「主態」の評価も「目標に準拠した評価」だから、客観的・定量的な評価材料が必要となりがち。でも、振り返りやノート記述の確認だけでも大きな手間だし、良い点を前向きに評価するのが難しい

● 現在、次期学習指導要領に向けて「中核的な概念等」の位置付けが議論されているが、学習評価においてどのような取扱いとなるか不安

○ 過度な負担なく多面的評価を充実させる方策が必要
○ 「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」が特に表出した場合、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記すること

○ 目指す資質・能力を適切に反映した評価となりにくい、負担が重いとの指摘がある「学びに向かう力、人間性等」については教育課程全体として個人内評価とする

○ 今後専門的な部会で、各教科等における「中核的な概念等」の具体的な粒度や示し方について検討していく中で、学習評価における取扱いについても具体的に整理

論点①：「主態」評価の改善

論点③：中核的な概念等との関係



具体的な方向性と論点① (「主態」評価の改善)

1. 個人内評価への変更

- 前回改訂時、「学びに向かう力、人間性等」のうち感性や思いやり等については目標に準拠した評価や評定になじまないとして「個人内評価」で扱うこととし、それらを除いた「主態」を目標準拠評価の対象としたが、理解が難しく目指す資質・能力を適切に反映した評価となりにくい、負担が重い等の指摘もある (72ページの2. 参照)
- 一方、「学びに向かう力、人間性等」をカリキュラム全体で育んでいくことや、そのために主体的な学習の調整を促す課題を意図的に活動に位置付けていくことの重要性は一層高まっている
- 観点別評価の評価観点として存置しつつも、各教科毎に「目標準拠評価」として行うのではなく、教育課程全体を通じた「個人内評価」として行う方法に改めることにより、過度な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供たち一人一人の良さや成長を自然な形でみとり、肯定的に評価できるようにすべき
- ①を前提とすると、「感性・思いやり」と「主体的に学習に取り組む態度」に分ける必要がなくなるため、評価観点としては単に「学びに向かう力・人間性」とすることが考えられる

2. 思考・判断・表現の評価への付記

- 1. のように「学びに向かう力、人間性等」を教育課程全体を通じた個人内評価として行うことを想定した場合でも、その一部分は各教科等における「知・技」や「思・判・表」の評価の過程で特に見取れる場合もあると考えられる
- 特に、「思考力・判断力・表現力等」は「知識や技能を活用して課題を解決するために必要な力」であり、問題発見・解決や、考えの形成・表現、思いや考えを基にした意味や価値の創造といった過程で発揮されるものであり、本部会で議論してきた「学びに向かう力、人間性等」の4つの要素(※)と親和性が特に強い
(※)初発の思考や行動を起こす力・好奇心、学びの主体的な調整、他者との対話や協働、学びを方向付ける人間性
- 教育課程全体を通じた個人内評価を基本としつつも、思考・判断・表現の過程で、「学びに向かう力、人間性等」の各要素のうち、具体的に見取ることができる要素(※)が特に表出した場合には、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記する方向で検討すべき
(※)初発の思考や行動・好奇心、対話や協働、学びの主体的な調整のプロセスを一体的に見取る。初発の考えを作るといった入り口部分だけでなく、その後の学習の調整等を通じた考えの修正等も含めて見取ることの重要性に留意
- ①のように考える場合、「思・判・表」の評価で、ペーパーテストに偏重した現在の評価が改善され、論述・レポート・作品製作等の「学びの主体的な調整」が求められる評価課題の重視や、それらを核とした授業改善に繋がることが期待される
※ 1. 2. の方向性は、不登校児童生徒に対して特に「主態」の評価を付けづらく、評定もつけられないという実態の改善に寄与することも期待される

- これらの方向性は、学習の自己調整を含めた「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力が一層重要となることを踏まえ、その効果的な育成を図るために、「学びに向かう力、人間性等」の特質に応じた評価の在り方に改善を図るもの。「学びに向かう力、人間性等」の評価を「しなくてもよくなる」「軽視してよい」といった誤った理解とならないよう、具体的な運用の設計と趣旨の周知・徹底を図るべき
- 「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記した際、それを教育課程の実現状況の総括的な評価である評定に一定程度加味することの適否については、引き続き総則・評価特別部会で検討を深めるべき

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の改善の方向性

現行

学びに向かう力、人間性等の 目標と評価の観点

A



目標準拠評価の2側面 (事後的に整理)

B

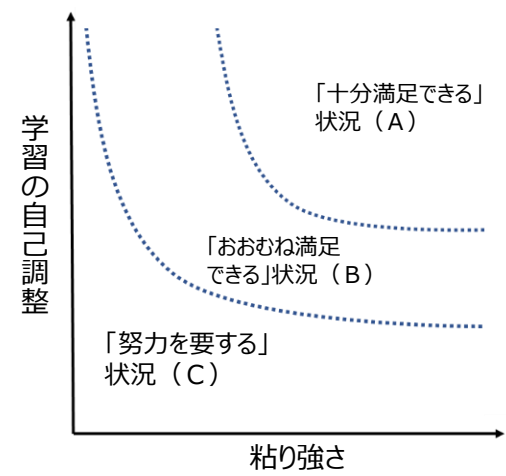
学習指導要領の目標 (学びに向かう力、人間性等)

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：小学校国語)

↓ 感性・思いやりなどを除く

評価観点 (「主態」) の趣旨 (指導要録の改善通知)

言葉を通じて積極的に人と関わったり、思いや考えを広げたりしながら、言葉が持つ良さを認識しようとしていると共に、言語感覚を養い、言葉をよりよく使おうとしている



課題

- 学びに向かう力、人間性等の目標を構成する要素が構造的につかみにくく、「主態」の評価観点①も分かりにくい
- こうした事情を踏まえ、「主態」の評価に当たっての2側面②が事後的に整理された
- しかし、目標準拠評価として、①と②を整合的に理解し、評価規準を設定することは多くの教師にとって困難との指摘
- 結果、形式的な勤勉さばかりが強調されるなどの実態も生じている

改善イメージ

学びに向かう力、人間性等の 目標とそれを踏まえた個人内評価

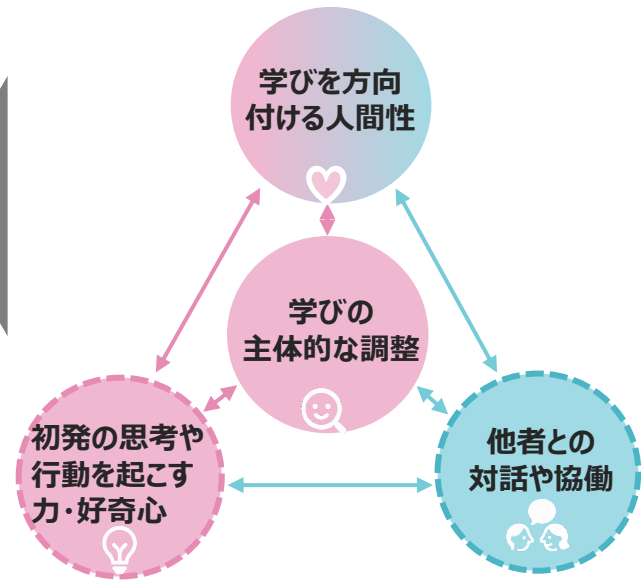
学習指導要領の目標 (学びに向かう力、人間性等)

4つの要素を踏まえ適切に目標に反映

個人内評価

目標を踏まえ、教科等を横断した個人内評価として指導要録に記載

4つの要素 (あらかじめ整理)



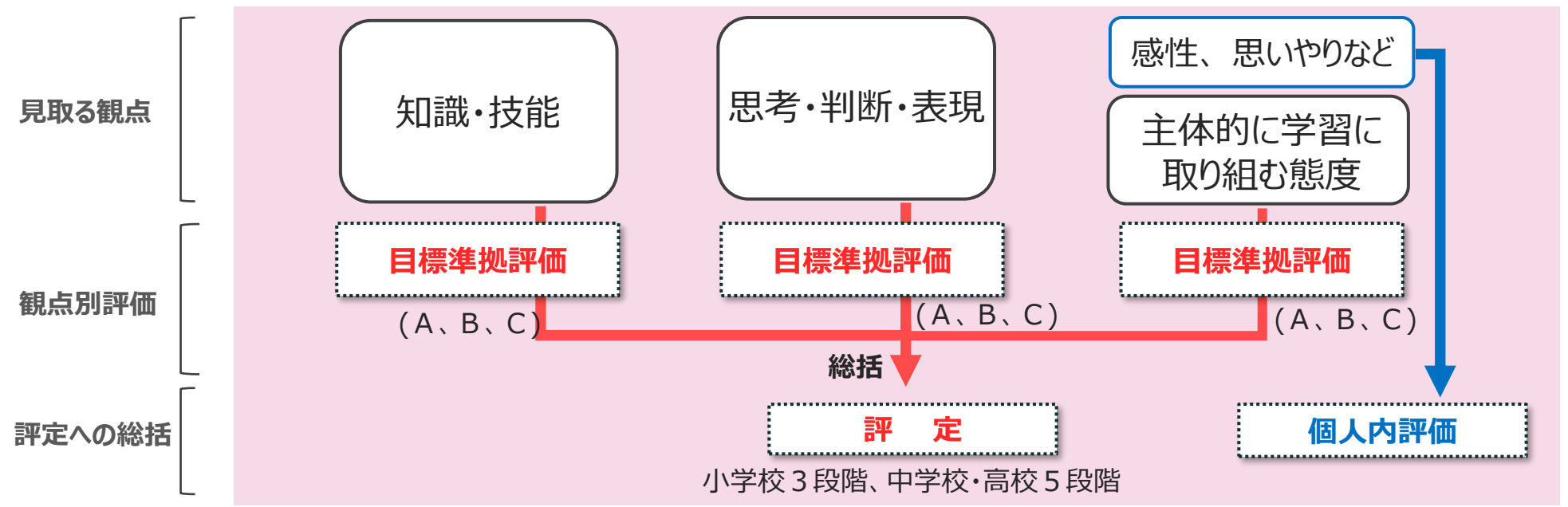
対応の方向性

- 学びに向かう力、人間性等を構成する要素はあらかじめ整理
- 整理された4つの要素を踏まえて目標準拠評価ではなく、個人内評価として実施
- その上で、「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「対話と協働」が特に表出した場合、各教科等の思考・判断・表現に「○」を付記する

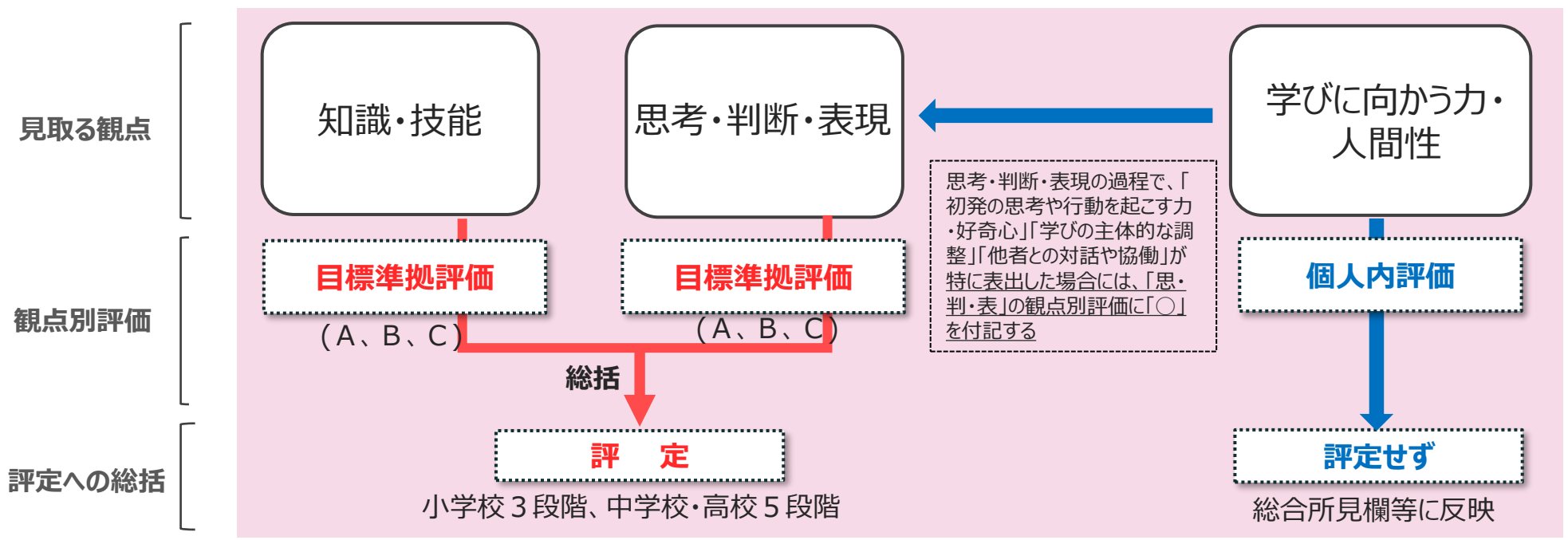
(※) 自らの思考や行動のメタ認知や学習の自己調整などを含む

新たな観点別評価の方向性イメージ

旧



新





3. 中核的な概念等との関係

- 中核的な概念等については、複数の内容事項に共通する主要な理解等を示すこと、従来と比較して包括的・一般的な表現とすることが想定される
- こうした中核的な概念等の中には、単に知識として指導するだけでは理解が難しく、具体的な内容事項を通じて指導を積み重ねる中で理解に至ることが期待されるものがあると考えられる
- 一方、明示的に中核的な概念等を指導することが有効な場合もあり、概念等と内容事項との間を行きつ戻りつしながら深い理解が得られると考えることもできる
- 仮に中核的な概念等の理解について評価規準を設定する場合、焦点が不明瞭になるとの懸念がある一方、評価課題の工夫次第で理解を問うことも可能な場合もあると考えられる



いずれにせよ、各教科等における中核的な概念等の具体的な粒度や示し方について今後検討していく中で、学習評価における取扱いについても具体的な整理を行っていくことが必要であり、今後、総則・評価特別部会において並行して議論すべき

4. 評価の頻度やタイミング

- 学習評価を真に子供の学習等の改善に繋げていくためには、「学習改善等に生かす評価」（適時のタイミングでのアセスメントとフィードバック）の充実が必要である
- 一方、評価活動の中で「記録に残す評価」がほとんどを占め、加えて評定を学期ごとに示す学校が多いという実態の中、「学習改善等に生かす評価」を充実させることは負担が大きい



<基本的な方向性>

- ① 評定への総括は課程の修了認定を行う学年末にのみ行うことが可能であることを明確に示しつつ、その場合には学期中は「学習改善等に生かす評価」を中心に行うことを促すなど、評価の役割分担を明確化し、その趣旨・方法等について教師や保護者に向けて分かりやすく周知すべき
- ② ①の方策は、ある単元・学期でうまく学べなかった子供でも、その後の学習により挽回の機会を提供できることや、「裁量的な時間」の活用による一人一人に応じた学習活動の拡充とも親和的であり、多様性を包摂する教育課程の在り方に繋がることが期待される

※「学びに向かう力、人間性等」も含め、学習の途中に「学習改善等に生かす評価」を行っていくことは極めて重要であり、学期中に評価活動を行わず学年末に評定の整理のみ行うなど、学習評価を単に貧しくする方向で誤解され運用されることのないよう留意が必要

<想定される課題への対応>

例えば以下のような課題も考えられ、デジタル学習基盤の活用も含めた具体的な運用例を示すなど、具体的な在り方について引き続き検討が必要である

- 学期途中に評定がないと学習の進捗が分かりにくい
- 各学期の「学習改善等に生かす評価」のフィードバックの方法がイメージしにくい
- 高校入試との関係上、中学校3年生は2学期までの評定が必要
- 各単元の「記録に残す評価」の精選の具体的なイメージが湧きにくい
- 特定の時点でうまく学べなかった子供がその後の学習で顕著に資質・能力を発揮した場合の評価上の対応について、過度な負担なく行う方法がイメージしにくい

具体的な検討項目と 検討の方向性

検討の前提と具体的な検討項目

〔「論点整理」の基本的方向性を踏まえた見直しの必要性〕

- 論点整理では、多様な子供達の「深い学び」を確かなものにするため、①主体的・対話的で深い学びの実装 ②多様性の包摂 ③実現可能性の確保という3つの方向性を示している。学習評価の改善に関しても、この3つの方向性を踏まえ、**多様な子供達の学びの深まりに直結する要素は丁寧に改善・充実を図りつつ、必ずしもそうでないものはスリム化を徹底していく必要**。

〔検討項目①「学びに向かう力・人間性等」の評価の実質化〕

- こうした視点から、企画特別部会ではまず学びに向かう力・人間性等（以下「学びに向かう力」という。）の評価の改善が議論された。「目標に準拠した評価」に伴う評価材料の形式化や、「勤勉さ」「自主性」の評価にとどまりがちな評価の実態を改め、「学びに向かう力」が目指す資質・能力の育成に資する学習評価となるよう、教育課程全体を通じた個人内評価と、思考力・判断力・表現力等（以下「思・判・表」という。）の目標準拠評価における「○」の付記を組み合わせた新たな評価のあり方が提案された。
- この改善の方向性は、
 - 形式的な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達一人一人の良さや成長を自然な形で肯定的に評価し、「学びに向かう力」の特質に合わせた評価の「実質化」を図る
 - 「学びに向かう力」の諸要素を「思・判・表」の過程で一体的に見取することで、ペーパーテスト偏重の「思・判・表」評価から脱却し、実生活・社会と結びついた、問いから論述・レポート・作品制作等に至るまでの間に学びの主体的な調整が必要となる学習課題を核とした指導・評価の改善を促すものであり、「学びに向かう力」と「思考力・判断力・表現力等」の両観点の指導・評価を一体的に改善することを目指すものである。
- また、今回の改訂では、知識及び技能（以下「知・技」という。）と「思・判・表」を一体的に育成する重要性を強調し、それらの対応関係を分かりやすく示すため表形式で構造化することとしている。これには、「思・判・表」を伴う学習活動を通じて個々の知識等が相互に関連付けられ、統合的に理解されるようにする狙いがあるが、その実現のためには主体性を伴った質の高い「思・判・表」の過程が不可欠である。このように考えると、今回の「学びに向かう力」との一体性を強めた「思・判・表」の指導と評価の改善は、構造化の趣旨を支えるものであるとも言える。

- こうした理解の下で、「思・判・表」の観点別評価に「○」をつける実際の方法や、「○」がついた際の評定への影響の有無など、運用のあり方を具体化していく必要がある。（⇒検討項目①）

〔検討項目②「高次の資質・能力」の評価上の取扱いの明確化〕

- 論点整理では、「高次の資質・能力」の学習評価上の扱いについて、評価課題の工夫次第で理解を問うことが可能な場合もある一方、包括的・一般的な内容が予想される「高次の資質・能力」に評価規準を設定すると焦点が不明確となる懸念もあるという2つの相反する見方を示した上で、「高次の資質・能力の」の具体的な粒度や示し方が十分に整理されていない段階で評価上の取扱いを結論づけることは難しいため、引き続き検討とした。
- その後、各教科等WGでの議論を経て、「高次の資質・能力」の具体的な姿について一定の整理が進められてきたところであり、それらに即しつつ、「高次の資質・能力」を学習評価上どう扱うべきか具体化する必要がある。（⇒検討項目②）

〔検討項目③ 評価の頻度等を含めた、シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理〕

- 論点整理は、学習評価のほとんどが評定に向けて行われる傾向があり、学習や指導の改善に結び付きにくい実態や、毎学期評定を定めることの負担の大きさなどを指摘し、負担が重い「記録に残す評価」の精選や評定の頻度を見直しつつ、「学習改善等に生かす評価」を充実させる方策の必要性を示した。
- こうした方向性を踏まえ、現在文部科学省や国立教育政策研究所が示している「記録に残す評価」のあり方を見直し、「学習改善等に活かす評価」の充実に繋がる、シンプルで分かりやすいプロセスを整理する必要がある。（その際、生成AIを含むICTをどのように活用しうるかを併せて検討することが重要）（⇒検討項目③）

【論点整理で示した改善の狙い】

論点整理では、以下のような改善を意図した「学びに向かう力・人間性等」（以下「学びに向かう力」）の評価の改善が提言された。

- ◆ 形式的かつ過度な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達一人一人の良さや成長を肯定的に評価できるよう、実質化を図る
- ◆ 「思考・判断・表現」の過程で一体的に見取ることとし、学びの主体的な調整が必要となる学習課題を核とした指導・評価の改善を促す

具体的には、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」（以下「思・判・表」）は従前同様に目標に準拠した観点別評価・評定を行うこととしつつ、「学びに向かう力」については「総合所見欄」における教育課程全体を通じた個人内評価と、各教科等における「思考・判断・表現」の観点別評価への「○」の付記を組み合わせた評価方法を導入することとし、「学びに向かう力」という資質・能力の特質に合わせた評価方法への改善を目指すこととした。

【更なる検討課題と方向性】

①「学びに向かう力」の評価における「○」の付記の具体的な運用方法

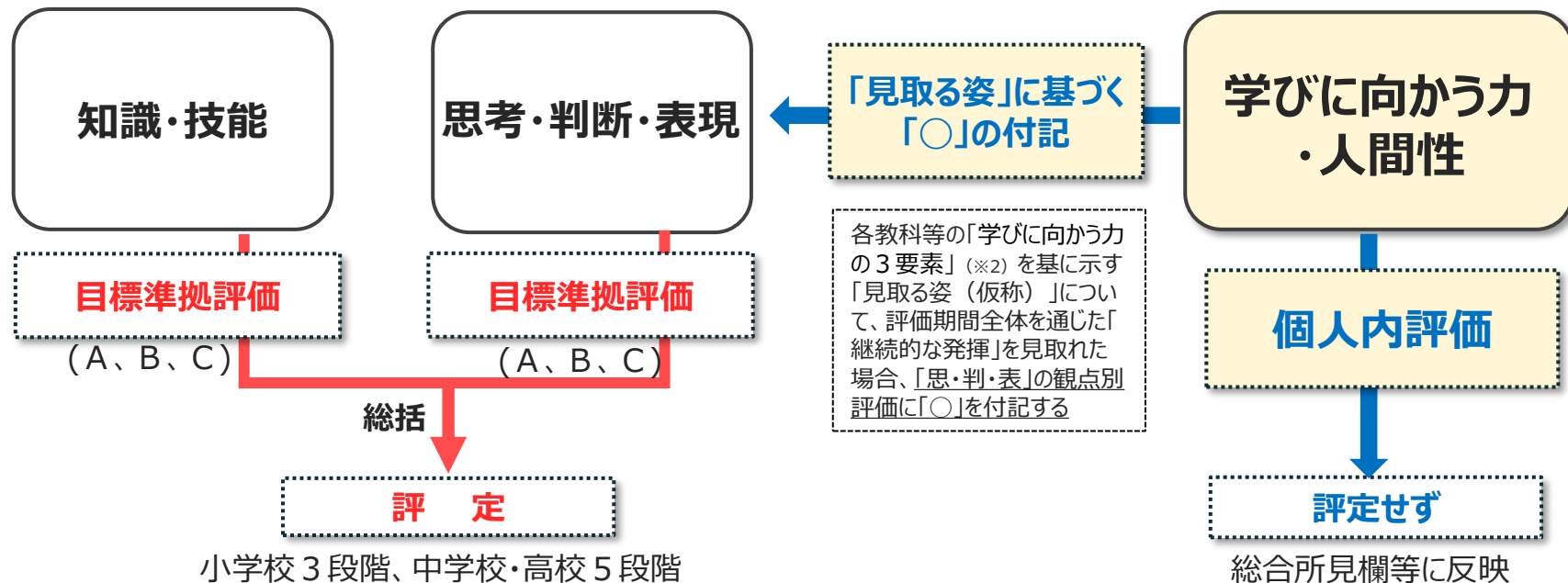
（方向性）各教科等ごとに示す「見取る姿（仮称）」（※1）をできるだけ長い期間を通じ、全体として「継続的な発揮」を見取る「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出し、学習評価では不可分。「○」は「思・判・表」の観点別評価を介し、一体的な勘案の結果として評定にも影響

②「高次の資質・能力」の関係性の整理

（方向性）「高次の資質・能力」は直接の評価対象とはせず、教師が単元を構想し、「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題のデザインに活用するなど、指導や評価の改善に活用

③シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理

（方向性）新たな学習評価の仕組みを学習・授業の改善に結びつけていくことができるよう、学習評価の手順をシンプルに再整理し、「文書作成」のプロセスとしてではなく、指導と評価の「構想」のプロセスとして示す



小学校3段階、中学校・高校5段階

総合所見欄等に反映

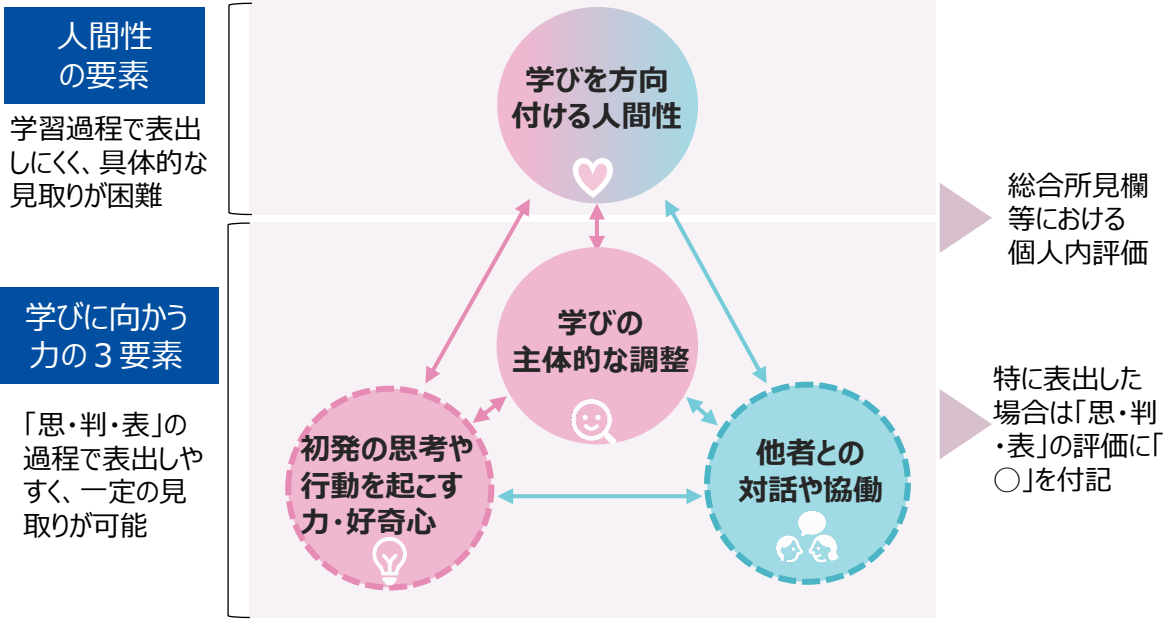
(※1) 国において示し、各学校がそのまま活用可能なものとする前提で検討

(※2) 「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」

1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方①

1. 「○」の付記に当たっての基本的な考え方について

- 論点整理では、「学びに向かう力」の4要素のうち、「初発の思考や行動」「学びの主體的な調整」「対話と協働」（以下「学びに向かう力の3要素」という。）が、「思・判・表」の過程で特に表出した場合に「○」を付することと整理しており、具体的にどのような場合に付記するのが課題となる。



- 仮にその他の観点別評価と同様に、評価規準を設定し、達成したと認められる場合に「○」をつけることとした場合、評価の付け方が「ABC」から「○あり、○なし」になるだけで「形式的かつ過度な評価材料集め」はなくなることが想定され、「勤勉さ」や「自主性」の評価に留まりがちな評価から脱却し、「学びに向かう力」の育成に資する学習評価を実現するという今般の改善の趣旨が没却される恐れがある。
- 一方で、「○」をつけるための評価の着眼点をまったく示さなければ、妥当性・信頼性が確保できないばかりか、学習や指導の改善に活かされず、「学びに向かう力」の育成に繋がらない恐れがある。
- このため、客観性・定量性の要請による形式化の弊害が生じにくい配慮を行いつつ、「○」をつける着眼点を一定程度明確にすることにより、過度な負担を生じさせず「学びに向かう力」の育成に実質的に繋がる適切な設計を行う必要がある

2. 「○」の付記に際して「見取る姿」（仮称）の明確化

- 左記1. の基本的な考え方を踏まえ、「学びに向かう力」の3要素を思考・判断・表現の過程で教師が見取るための「具体的な児童生徒の姿」（以下、「見取る姿」（仮称））を各教科等ごとに示す必要があるのではないか。
- その際、発達段階に即して具体的にイメージできるものとする観点から、各教科等について、一定の年度のまとまり毎に示すことが考えられるが、各学年ごとである必要はない場合も考えられ、具体は引き続き検討が必要ではないか。（なお、過度な評価材料の収集につながらないよう、単元のまとまりごとの「見取る姿（仮称）」を示すことはせず、単元ごとに「○」をつける運用も求めないこととはどうか）。
- こうした「見取る姿（仮称）」は、各教科等の目標から、「学びに向かう力の3要素」を抽出したものとすることが考えられ、学習指導要領の改訂後速やかに検討して示していくこととはどうか。（※）

【「見取る姿（仮称）」の示し方のイメージ（中学校数学）】

- ◇ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとしている
- ◇ 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとしている
- ◇ 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとしている

- また、学習指導要領に示す目標の実現を図るとともに、各学校に過度な負担を生じさせない観点からは、国が示した「見取る姿（仮称）」を基に各学校に独自の着眼点を設定するよう一律に求めることは適当でなく、各学校でそのまま活用可能なものとする前提で検討してはどうか。
- このようにして、全体として過度な負担が出ない基本設計としつつ、国が示す「見取る姿（仮称）」を参考に、各学校が学校教育目標や独自の教育課程に照らして文言等を工夫したり、児童生徒が理解しやすい観点となるよう改善を図ることが可能であることについては、確認的に明確化しておくべきではないか。

（※）特に「初発の思考・行動」については、単に与えられた課題に積極的に取り組むかといった学習の入り口段階における自主性とどまることのないよう検討する必要があることに留意

1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方②

3. 設定した観点をを用いた「○」の付記の方法

- 「知・技」や「思・判・表」は、育成・評価したい資質・能力と観察可能な成果（評価材料）の「ずれ」が比較的生じにくい一方、「学びに向かう力」は直接観察が難しい情意面の表出を見取るものであり、こうした「ずれ」が生じやすい（実際、従来の「主体的に学習に取り組む態度」の目標準拠評価では、評価材料の収集努力が形式的かつ過度なものになりやすく、目指す資質・能力の育成・評価に結びつくにくい側面がある）。

※例えば、「知・技」であれば分数の理解を評価するために「分数の理解を問う課題」を出すことができるが、「学びに向かう力」であれば、「自己調整」や「粘り強さ」といった側面を直接観察・評価することは難しいため、「振り返り」等の間接的な評価材料を通じた推定が必要となる。

- こうした「学びに向かう力」の特質を踏まえ、論点整理では、別途独立した評価材料を集めるのではなく「学びに向かう力の3要素」が表出しやすくと考えられる「思・判・表」の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価するという評価方法が提案された。
- こうしたことを踏まえ、「○」の付記の運用についても、「資質・能力」と「評価材料」の「ずれ」を可能な限り避け、「形式的かつ過度な評価材料集め」等を招かないようにすべき。こうした視点からは、以下の2点が重要ではないか。
 - ① 「学びに向かう力の3要素」は、ある程度幅のある学習期間の中で表出する特質がある一方、特定の学習場面や学習課題のみで見取ろうとすると上記の「ずれ」が生じやすくなるため、**できる限り長い期間をかけ、全体として見取る**
 - ② 特定の「規準」に照らして、情意面の発達のある水準の達成の有無を判断しようとする、客観的な証明のため「形式的かつ過度な評価材料集め」を招きやすくなるため、**見取る姿（仮称）」に即した行動が徐々に増え、様々な学習場面で安定して表出するようになった、「継続的な発揮」を見取る**
- 以上を踏まえ、**当該評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じて、「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取ることができたことをもって、「○」をつける**こととしてはどうか。

※児童生徒の多様な特性を踏まえ、「見取る姿（仮称）」の表出の在り様も子供によって違いがあることに留意

	観点別評価における目標準拠評価		「学びに向かう力」の「○」の付記
評価場面	特定の学習場面・学習課題を通じ、	⇒	評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じ、
判断方法	「規準」に照らして特定の水準の達成の有無を判断する	⇒	「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取る

- 「○」を付したということは、評価期間内に当該教科等で「学びに向かう力の3要素」が繰り返し表出したことを意味する。このため、「○」を付した教科等については、その後の学習でも主体的な学びに基づく資質・能力の伸びを期待するという積極的な意義付けが可能ではないか。

※ なお、一人ひとりの成長や良さを肯定的に評価するという今般の趣旨や、「好き」を伸ばし「得意」を育むという今次改訂の方針を踏まえれば、児童生徒が全て又は大多数の教科等で「○」を獲得することが目的化するの、運用上想定しておらず改善の趣旨を没却するものであり、注意深く避ける必要がある。

- また、この「○」は「規準」の達成の有無を示すものではなく、「見取る姿（仮称）」に即した行動の「継続的な発揮」を見取るものであるため、いわゆる「総括的な評価」としての性質はこれまでと比較して弱く、当該教科における更なる成長を促す「形成的な評価」としての性質を併せて有するものと考えられるのではないか。
- このような「見取る姿（仮称）」を踏まえた子供の見取りと「○」の付記の運用は、形式的かつ過度な評価材料集めから脱却し、教師が児童生徒の「学びに向かう力」を学習過程を通じて適切に見取る力を身に付ける上で重要な仕組みではないか。

1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方③

4. 「○」の評定への影響について

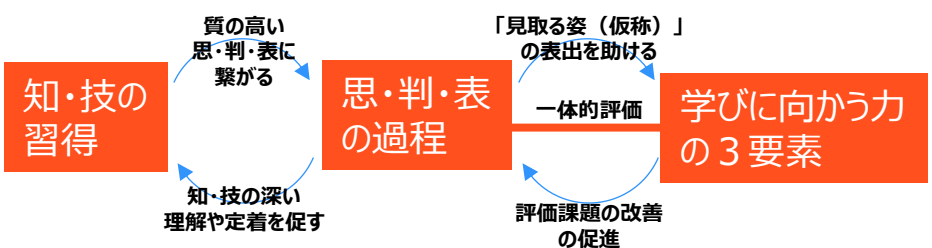
- 「○」の付記について、各教科の目標に照らした実現状況を総括的に評価する「評定」でどのような考慮をすべきかが課題となるが、この点について論点整理では、
 - 評定に影響するものと整理した場合「形式的かつ過度な評価材料集め」を生じる可能性が高くなるので、評定に影響させるべきではないとする意見と、
 - 「学びに向かう力」はこれからの社会でますます求められる資質・能力であり、「○」を評定に影響させるものとして整理し、学校現場の積極的な取組を促す動機付けとすべきとの意見
 の双方が出され、総則・評価特別部会で検討を深めるべきとされた。

- 3. までの議論では、「学びに向かう力」は単独で評価材料を収集しようとすると、育成したい資質・能力と評価材料との「ずれ」が生じやすいことから、その特質を踏まえ「学びに向かう力」が表出しやすい思考・判断・表現の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価することとし、思考・判断・表現の過程における「学びに向かう力の3要素」の継続的な発揮に対して「○」を付記するという運用を示した。

- 以上を踏まえると、「○」は、独立した評価観点として評定に影響を与えるものではなく、「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出する以上、評定を含む学習評価においては「思・判・表」と不可分なものとして捉えざるを得ない性質のものといえるのではないかと。

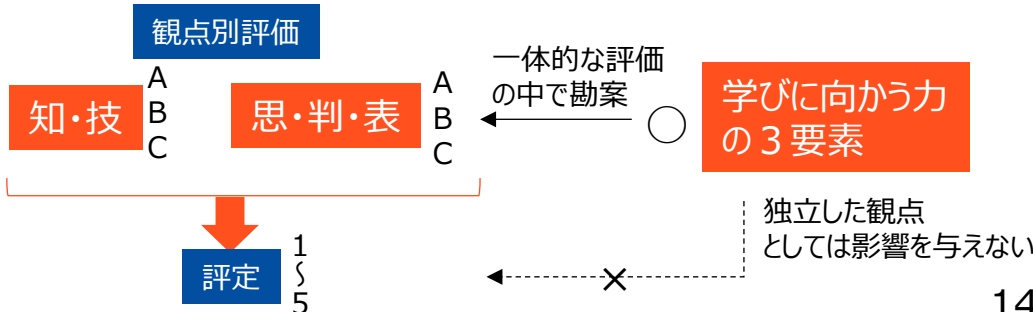
(例えば、2. において数学の「見取る姿（仮称）」の例として示した「問題を見いだして他者と協働して問題解決し、その過程を評価・改善しようとしている」という行動が継続的に発揮されている場合には、「日常生活や社会の事象における判断や意思決定に数学を活用する力」という思・判・表がよく育成されていることと切り離して考えることは難しい

- このような性質と捉えるからこそ、教師は「見取る姿（仮称）」が表出するような思考・判断・表現の学習過程を意識的にデザインすることとなり、「思・判・表」のよりよい育成にも繋げていくことができる。そして、その思考・判断・表現の学習過程が「見取る姿（仮称）」の一層の表出を可能とするという好循環に繋がることも考えられるのではないかと。



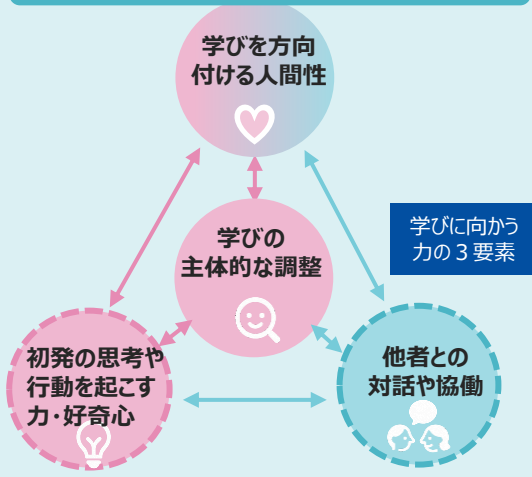
- 学習評価でのこうした性質に鑑みれば、付記された「○」は、「思・判・表」の育成状況の程度を評価する中で、一体的かつ必然的に勘案されるため、「思・判・表」の観点別評価を介して、評定に影響を与えるものと整理すべきではないか。
- すなわち、具体の運用としては、例えば、「知・技」、「思・判・表」がABである場合、評定（5段階）は4あるいは5となることが想定されるが、「思・判・表」が「BO」である場合には、一体的な勘案の結果として、評定を5とする総合的な判断がなされることが有り得る。
- 一方、一体的に勘案するとはいえ、「○」がどの程度「思・判・表」の育成と結びついているかの度合いは児童生徒によっても異なることを踏まえれば、「○」の付記は、自動的に評定を一段階上げることが要する性質のものではなく、「BO」の場合であっても、評定を4とすることも有り得ることになる。
- これは、「○」を勘案していないのではなく、前述のように、「○」は「思・判・表」と一体的に勘案されるものであることから、思考・判断・表現の育成状況の程度の評価との一体的な勘案の結果として、評定を一段階上げるには至らなかったということになる。
- なお、これにより、域内の学校で、観点別評価と○の組み合わせが同じでも必ずしも評定が同じとならないため、評定が一意に定まらないとの指摘もあり得る。しかしながらこの点は、現行の評定の決定でも、「ABB」の評定は3～4で幅が生じることが想定されるなど現行と同様で、今後とも、評定の具体の決定方法は所管の教育委員会の方針及び指導を司る教師の専門的・総合的判断により適切に定めるべきもの。

<「○」の評定への影響イメージ>



1 授業改善

「学びに向かう力・人間性等の要素」



「学びに向かう力・人間性等」の目標

(中学校数学の例)

- ・ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとする態度を養う。
- ・ 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとする態度を養う。
- ・ 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を養う。
- ・ 数学の社会的有用性、美しさ、楽しさなどを感じる感性、想像力、直観力などの創造性の基礎を育む。

「見取る姿（仮称）」

「学びに向かう力」の「○」の付記に当たっての着眼点となる、思考・判断・表現の過程で見取る具体的な児童生徒の姿

(中学校数学の例)

- ・ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとしている
- ・ 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとしている
- ・ 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとしている

「見取る姿(仮称)」を思考・判断・表現の過程の中で見取れるように授業改善

2 見取る



「見取る姿（仮称）」に即した行動が徐々に増え、様々な学習場面で安定して表出するようになった、「**継続的な発揮**」を見取ることができるか？

単元A



単元B



単元C



単元D

評価期間における思考・判断・表現の過程

(※1) 評価期間の初期は表出しにくくても、徐々に継続して発揮するようになる子供もいることに留意

3 評価の総括

観点別評価・評定の指導要録記載イメージ

知識・技能	A	総括
思考・判断・表現	B	
学びに向かう力	○	
評定	4 or 5	

(※2,3)

一体的に勘案

独立して影響しない

一体的な勘案の結果として、評定を4とするか5とするか総合的な判断

(※2) 「学びに向かう力」については、学習評価の実施に際しては「思・判・表」の過程で見取るため要録上は「思・判・表」の欄と一体的に記載するが、育成する資質・能力の柱として「思・判・表」の一部となっただけではないことに留意

(※3) 観点別評価欄とは別に、総合所見欄において「学びに向かう力」全体の育成状況について個人内評価を記載することとなる

- 企画特別部会「論点整理」では、「高次の資質・能力」の具体的な粒度や示し方が十分に整理されていない段階で評価上の取扱いを結論づけることは難しいため、引き続き検討とした。その後、総則・評価特別部会では、「高次の資質・能力」の示し方を整理し、それを踏まえて各教科等WGでの議論を経て、「高次の資質・能力」の具体的な姿について一定の整理が進められてきたところ。
- 高次の資質・能力は、複数の内容項目を包括し、それらに共通する本質を踏まえた学びの「深まり」の姿を可能な限り分かりやすくシンプルに示すことができるように検討が進められているが、教科等によって特質が異なり、具体の案にも相応の差がみられる。
- こうしたことを踏まえた場合、仮に高次の資質・能力の育成状況を、一律に、目標準拠評価の対象として直接的に評価しようとした場合には、以下のような課題も考えられるのではないかと。
 - 定量的・客観的な評価のために、具体的な学習の文脈や個別の知識・技能の統合的な理解等から切り離され抽象的な概念の暗記を問う課題等による評価が行われる恐れがあり、その場合「高次の資質・能力」を設定した趣旨と逆行してしまう
 (例えば、(問) 化学反応においては、反応の前後で原子の数はどうか
 (答) 変わらない といった評価課題となる恐れがあり、そうした取組を防ぐため内容横断的なパフォーマンス課題例を国が示すと、実践の硬直化・画一化を招く可能性もある)
 - 育成したい資質・能力の本質をシンプルに示すために「高次の資質・能力」においては「何を」、「どの程度」といった到達水準を示していない(個別の内容において示されている)ため、具体的な評価規準の設定が難しい場合が多いと考えられる
 - 個別の内容に基づく評価を行いつつ、高次の資質・能力の評価も行おうとなると、同一の内容について二重の評価負担を強いることとなる
- また、WGでの議論においては、「高次の資質・能力」を評価の対象とすることを前提に検討すると、「高次の資質・能力」に紐づく個別の内容を漏れなく網羅した示し方とする必要が生じるが、そうすると、学習内容の本質を端的な形で定義することは難しいとの意見も出ている。
- さらに、企画特別部会での審議で参考とした、「Big ideas」「核心概念」といったメタ水準での資質・能力をカリキュラム基準に位置づけている諸外国でも、それらを直接の評価対象としては扱わず、目標や内容の本質を示し、指導を方向付ける枠組みとして整理されている例が多い。
- 一方で、教師が「高次の資質・能力」を活用して単元を構想し、「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題を丁寧にデザインしていくことは極めて重要である。
- 以上を総合的に勘案すると、当面は「高次の資質・能力」の育成状況自体について一律に直接的な評価を行うことは求めず、「高次の資質・能力」は各学校における単元構想を含む指導・評価の計画や実施の質を構造的に支える役割を果たすものとして整理してはどうか。
- こうした役割を果たせるよう、企画特別部会(第14回)で議論されたように、画一的・硬直的な実践を押しつけるものとならないよう留意しつつ、国として「高次の資質・能力」等を活かした単元計画づくりの参考イメージを各教科等ごとに示していくことが重要ではないか。
- また、各学校での単元の評価規準設定を支援するため示している各教科等の「内容のまとまりごとの評価規準(例)」は、今後デジタル学習指導要領で各教科等の内容や解説の記載と一体的に参照できる方向で検討されており、各学校が指導と評価の計画を作成する際に一層参照されやすくなる。
 こうした重要性を有する「内容のまとまりごとの評価規準(例)」を示す際、「高次の資質・能力」を踏まえて可能な限り学びの深まりを意識した記載ぶりとなるよう検討することで、学習評価の改善にも資するのではないかと。
- なお、今後「高次の資質・能力」を意識した授業づくりが進む中、何らかの形でその一部であっても直接評価しようと判断する場合には、「高次の資質・能力」の直接的な育成・評価を目指すような、内容横断的なパフォーマンス評価などの実践の創出も期待される。そうした創意工夫を生かした多様な実践を促しつつ、文部科学省において積極的な研究開発・事例収集等を改訂後も継続的に進めるべきではないか。

資質・能力の全体構造（素案）

物質の構成		物質の性質		物質の化学変化	
知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
物質が粒子で構成されていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	空気や水、金属の性質には共通点や相違点があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応によって物質が変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
内容項目例		内容項目例		内容項目例	
<ul style="list-style-type: none"> 物と重さ 空気と水の性質 金属、水、空気と温度 物の溶け方 燃焼の仕組み 理科と日常生活（仮称）【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> 空気と水の性質 金属、水、空気と温度 物の溶け方 燃焼の仕組み 水溶液の性質 理科と日常生活（仮称）【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> 燃焼の仕組み 水溶液の性質 理科と日常生活（仮称）【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。
統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
物質を、原子・分子、イオンと関連付けて理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	物質の性質は、原子や分子の状態によって変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応においては、反応の前後で原子の数が保存されること、反応には熱が関係していることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
内容項目例		内容項目例		内容項目例	
<ul style="list-style-type: none"> 水溶液 物質の成り立ち 水溶液とイオン 化学変化と電池 エネルギーと物質【分野横断】 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> 物質のすがた 状態変化 化学変化 水溶液とイオン 化学変化と電池 エネルギーと物質【分野横断】 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> 化学変化 化学変化と物質の質量 水溶液とイオン 化学変化と電池 エネルギーと物質【分野横断】 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。

小学校

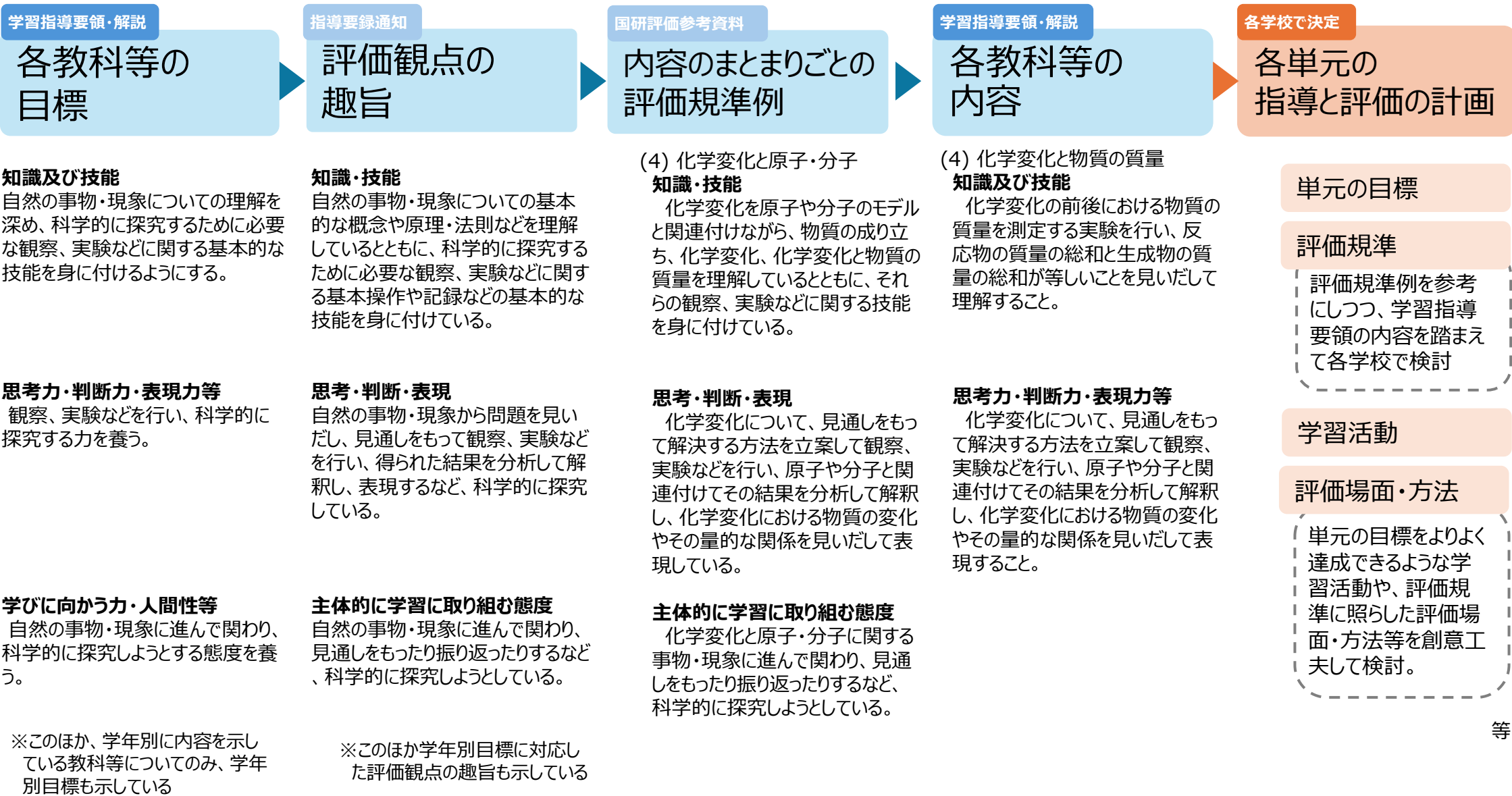
中学校

資質・能力の全体構造（素案）

		総合的な発揮	領域	内容項目例 (第1学年相当)	内容項目例 (第2学年相当)	内容項目例 (第3学年相当)
中学校(1/2) 外国語 思考力、判断力、表現力等	コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、様々な話題について、 ・聞いたり読んだりして必要な情報や考えなどを捉え、整理したり、既存の知識や経験と関連付けたり比較したりして、考えを形成することができる。【理解する】 ・情報や自分の考え、気持ちなどを整理し、表現等を工夫して他者に伝えることができる。【表現する】 ・相手が話したり書いたりした内容を受け止めながら、情報や自分の考え、気持ちなどを相手に分かりやすいように表現等を工夫して伝え合うことができ、相互理解を深めることができる。【伝え合う】		聞くこと	話題	日常的な話題について 身近な社会的な話題について	
				条件	簡単な語句や文で、はっきりと話されれば	
					できること	(ア) 必要な情報を聞き取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる
			読むこと	条件	簡単な語句や文で書かれた	
				できること	(ア) 必要な情報を読み取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる	
			話すこと (やり取り)	話題	日常的な話題について（身近な話題について、（自分にとって）興味・関心のある話題について） 身近な社会的な話題について	
				条件	簡単な語句や文を用いて	
			話すこと (発表)	できること	(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で伝え合うことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し伝え合うことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを伝え合うことができる	
					(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で話すことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある内容を話すことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを話すことができる	
			書くこと	(ア) 情報や自分の考え、気持ちなどを文で書くことができる (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある文章を書くことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを書くことができる		

※例は中学校理科

各学校の学習評価を支える構造について（現行）



等

3 シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理①

現在の学習評価プロセスの示し方の課題

- 各学校における学習評価のプロセスについては、学習指導要領及び解説で具体化されておらず、「指導要録通知」で観点別評価・評定等の記載に当たっての考え方を整理するとともに、国立教育政策研究所の「評価参考資料」によって各教科等ごとに具体的方法例を示している。
- それらに示されている学習評価の手順は、学習指導要領に示す目標、学年別目標、内容に示す文言をあますところなく考慮して各単元の評価に結びつける方向で作成されており、精緻に構成されている一方、以下のような課題も指摘されている。（補足イメージ③参照）
 - 考慮要素が多く複雑で、「○○を確認」「○○を作成」など、「総括的評価に向けた文言の作成」をベースに手順が組み立てられているため学習指導との関係をイメージしにくいものとなっている結果、日々の授業での実践が困難なものと感じられやすい
 - 評価計画に関わる各種の文言について「指導要領から転記」「指導要領の記載の語尾を変えて設定」するものが多く、作業の意義が見いだしづらく、教師の専門性を発揮すべきポイントが見えづらい
 - 観点別評価・評定に向けて行う「記録に残す評価」（総括的評価）のプロセスは具体的に示されているが、「学習や指導の改善に活かす評価」（形成的評価）の重要性やプロセスは十分に示されていない
 - 一人一台端末の普及や生成AIの発展等を踏まえた学習評価活動の進化を十分に織り込めていない
- **以上の課題も踏まえ、「多様な子供達の学びの深まりを支える取組は丁寧に改善・充実を図りつつ、そうでないものはスリムに」という考え方を徹底していく上では、学習評価のプロセスの示し方について、「文書作成のプロセス」から「育成したい資質・能力を目指して指導と評価を一体的に構想するプロセス」への転換を図りつつ、シンプルに整理していく必要があるのではないか。**

必ずしも意義が十分でない取組のスリム化

（評価規準の二重設定の解消）

- 学習指導要領の内容を踏まえて「内容のまとめりごとの評価規準」を各学校が作成し、その上で「単元の評価規準」を作成することとなっているが、「**内容のまとめりごとの評価規準**」は実質的に学習指導要領の文末を変えて作成することを求めており、**学校による作成の意義に乏しい**のではないかと。
- 国が「**内容のまとめりごとの評価規準例**」を示した上で、**各学校は各単元の評価規準について学習指導要領の内容を踏まえて作成**することとすれば、「目標に準拠した評価」の意義は果たしうると考えられ、**各学校による「内容のまとめりごとの評価規準」の作成は不要**としてはどうか。

（目標・評価規準の合理化）

- 現在、単元の目標と評価規準は別に作成することとしているが、評価参考資料に示した例では、**単元の評価規準は単元の目標の語尾を変えることで作成することが基本とされており**（例：目標「～を身につける」、評価規準：「～を身につけている」）、**分けて設定することの意義に乏しい**のではないかと。
- 従来「学びに向かう力」については、その一部を「主体的に学習に取り組む態度」として抜き出して目標準拠評価を行うこととしていたため、目標と評価規準に違いがあることに一定の理由もあったと考えられる。一方、今般「学びに向かう力」は従前の目標準拠評価を行わないこととしたことにより、評価規準を設定するのは「知・技」と「思・判・表」のみとなっており、この2つについては目標と評価の観点に違いはないため、従前の必要性は失われると考えられる。
- むしろ、「どのような資質・能力を育むか」と「どのような姿をもって資質・能力が育まれたことを判断するか」を一体化した方が指導と評価の一体化に資すると考えられ、**単元の目標はそのまま評価規準として用いることを前提としてはどうか**。（なお、複数の小単元を束ねて大きな単元を構想を行う場合に、評価規準を複数項目に分けて目標よりも細分化することは考えられる）

③ シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理②

必ずしも意義が十分でない取組のスリム化（つづき）

（「計画の作成」から「構想」へ）

- 評価参考資料では、どのような場面でどのような指導を行い、どのように評価材料を収集するかといった手順を、「指導と評価の計画」として整理・作成することが求められている。しかし、特に小学校では、大多数の教師が複数教科を担当し、同一授業を繰り返し実施する機会が少なく、すべての単元について「指導と評価の計画」を作成することは現実的ではないとの声もあり、それがハードルとなって意図的・計画的な評価の実施から遠ざかってしまう課題もある。
- こうした状況を踏まえると、「指導と評価の計画」という文書の作成自体をプロセスとして示すのではなく、指導と評価に当たって教師がどのような点を意識すべきかという授業の「構想」のプロセスを意識して示すことが有効ではないか。これにより、必ずしも計画という文書形式を取らなくても、教師の指導・評価プロセスの意識化を促し、指導と評価の一体化を図ることが期待できるのではないか。

学びの深まりを支える取組の充実

（目標・評価課題・学習課題を一体的に構想するプロセスの可視化）

- 「意義の乏しい取組」のスリム化を図った上で、児童生徒の資質・能力の育成に資するプロセスをより丁寧に描いていく必要がある。今般、「深い学び」の一層の実装を図っていく上では、「深い学び」の実現に資し、「資質・能力」の育成を判断しうる評価課題とそれに向けた学習過程を一体的にデザインしていく教師の専門性を磨いていくことが一層重要となる。
- こうしたことを踏まえると、学習評価のプロセスにおいて、
 - ① 育成したい資質・能力の明確化
 - ② 資質・能力の発揮を見取る評価課題のデザイン
 - ③ 評価課題に向けて「深い学び」を実現する学習過程のデザインを一体的に構想する必要性を明らかにしてはどうか。
- このような基本的な考え方を、評価参考資料を待たずに学習指導要領の告示とともに国が示すことは、こうしたデザインを支える教科用図書の編集や民間教材の開発、各種教育研究団体の主体的な活動を促し、多くの教師にとって実現可能な環境づくりにも繋がるのではないか。

（形成的評価の充実）

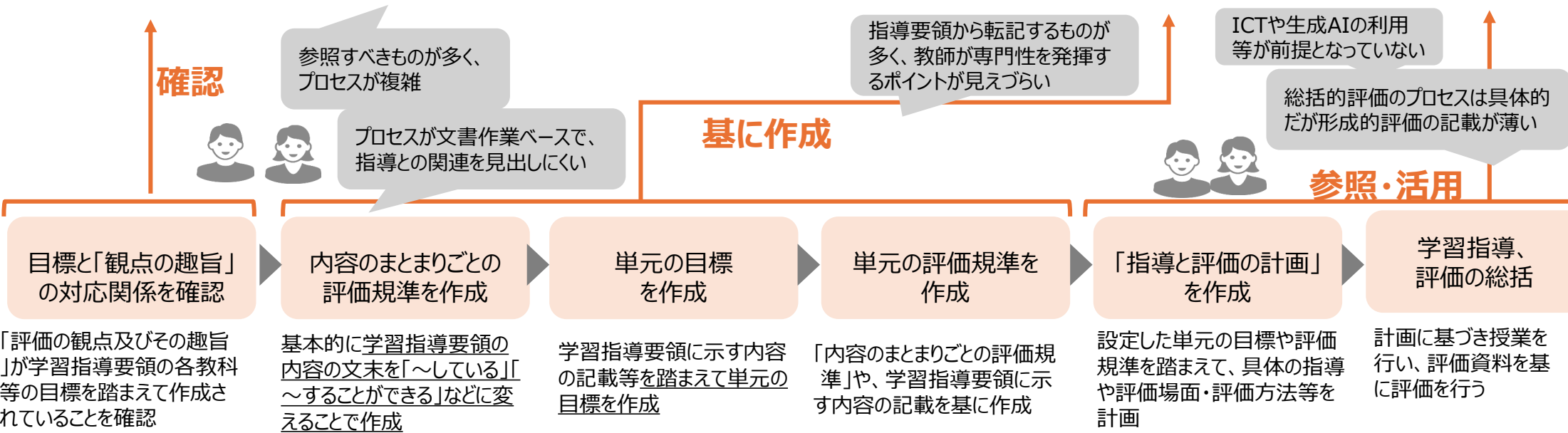
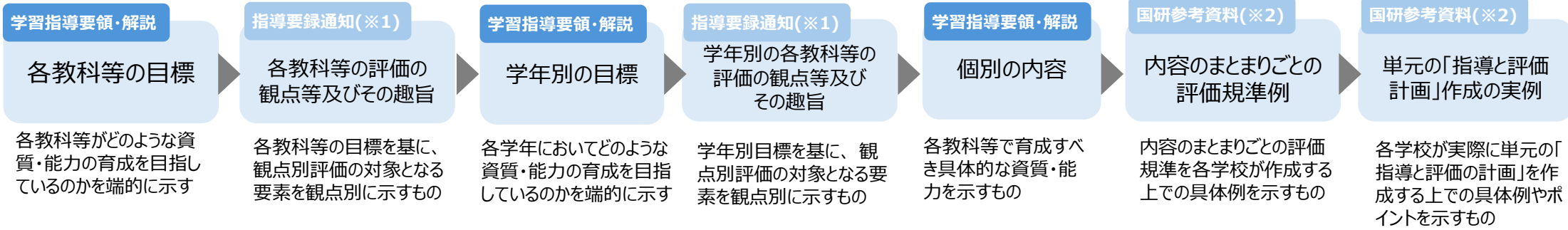
- 上記のように、育成したい資質・能力との関連が明確となった学習過程のデザインを基礎として、多様な子供達が資質・能力を確かに育ていけるようにするためには、**学習の途中で適切なアセスメントとフィードバックを行い、指導の調整と学習の調整を促す「形成的評価」の充実が不可欠**であると考えられる。
- 「形成的評価」に関連して論点整理では、学校の評価活動の中で「総括的評価」がほとんどを占め、加えて評定を学期毎に示す学校が多いという実態の中、「形成的評価」の充実させる余地が少ないことから、「評定への総括は学年末のみに行うことが可能であることを明確に示しつつ、その場合は学期中は形成的評価を中心に行うことを促すなど、評価の役割分担を明確にすべき」旨を示している。
- この点、現在の学習指導要領解説では、「総括的な評価」と「形成的な評価」の適切な役割分担について明示的な記載がなく、学習途上での見取りとフィードバックの必要性を教師が認識しづらく、「総括的な評価」を見て児童生徒が次の学習に繋げていけば良いと誤認する恐れもある。
- そのため、改訂に際しては、学習指導要領解説において「総括的な評価」の頻度の必要に応じた見直しと「形成的評価」の計画的位置づけについて明確化していくべきではないか。
- なお、「形成的評価」の充実は、これまでと質的に異なる新たな取組を求めるものではなく、**子供一人一人の「目標と現在地の差分」を見取り、必要な学習の調整を促したり指導・助言を与えるという教師の専門性の「中核」**とも言えるものであるが、必ずしもその重要性と実践例が広く認識されているとは言いがたい。
- そのため、**学習指導要領解説においては基本的な考え方を示しつつ、評価参考資料で効果的な形成的評価の例などを示していく必要がある**のではないか。

③ シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理②

シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価の新たなプロセス

- 以上を踏まえると、補足イメージ④に示す通り、以下のような内容をベースに学習評価のプロセスを描き直すことで、教師一人一人が学習評価を資質・能力の育成に活用するイメージを持ちやすくなり、指導と評価の一体化を更に進めることができるのではないかと考えます。
 - ◆ 何を身につけさせたいかを明確にする（**目標と評価規準の設定**）
 - ◆ 身につけさせたい資質・能力の発揮を見取り、その水準を判断できる課題を考える（**評価課題のデザイン**）
 - ◆ 評価課題に向けて資質・能力を身につけ、発揮しやすい学習活動を組み立てる（**学習過程のデザイン**）
 - ◆ 身につけさせたい姿と現状の差分を学習途中で見取り、適切なフィードバックの方法を考える（**形成的評価の計画的な実施**）
 - ◆ 学習活動を展開する（**授業の実施**）
 - ◆ 学習成果を観点別評価・評定へ総括する（**総括的評価**）
- なお、以上のようなプロセスについて全て学習指導要領に記載することは、指導や評価のプロセスの画一化・硬直化を招く恐れもあるため、学習指導要領本体においては目標・指導・評価を一体的に構想する必要性や形成的評価の充実などの基本的な考え方を示すに留め、具体については解説や国立教育政策研究所の評価参考資料において記載することとしてはどうか。

国が定める基準・参考資料



各学校で行う学習評価の手順例

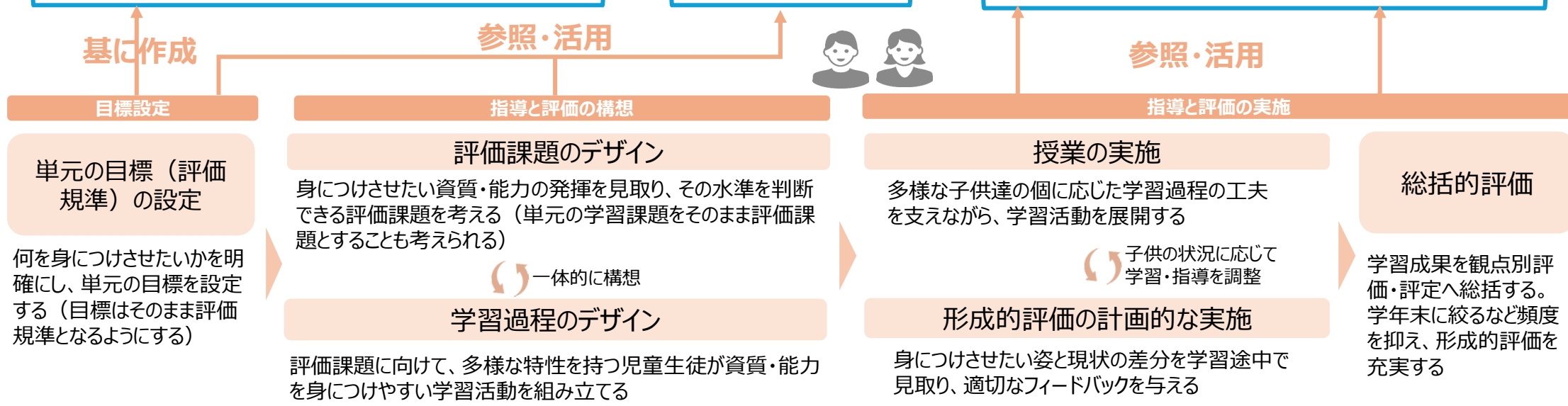
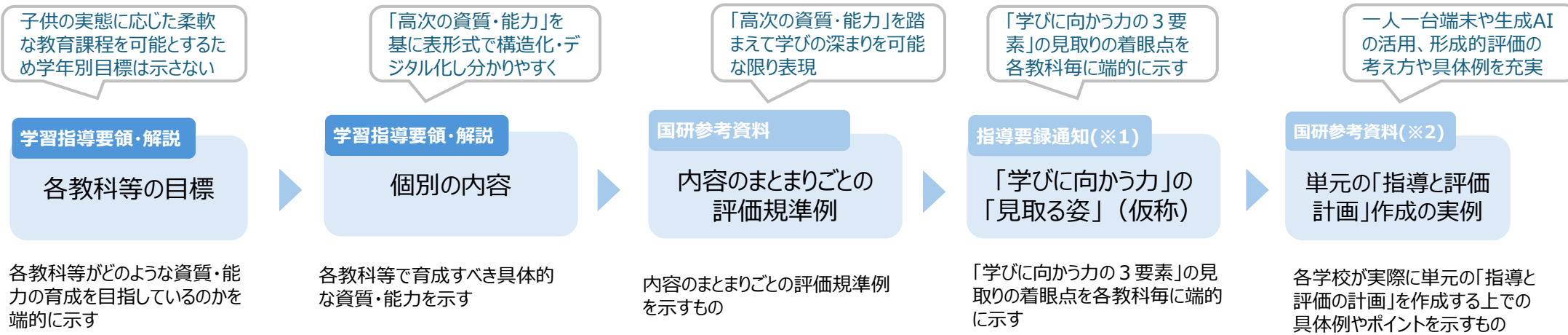
※各教科等によって若干の違いあり

(※1) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (通知)
別紙4 別紙4 各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨 (小学校及び特別支援学校小学部並びに中学校及び特別支援学校中学部)
別紙5 別紙5 各教科等の評価の観点及びその趣旨 (高等学校及び特別支援学校高等部)

(※2) 国立教育政策研究所「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 (小学校編・中学校編)
指導資料・事例集 | 教育課程研究センター | 国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research

資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの再整理（案）

国が定める基準・参考資料



各学校で行う学習評価の手順例

參考資料

学習評価に係る様々な用語

学習改善等につなげる評価（いわゆる「形成的評価」）

- ・学習過程の途中で、児童生徒一人一人のつまずきや伸びについて評価するもので、その後の児童生徒の学習の改善や教師による指導の改善に生かす目的で行う。小テスト、レポートやプロジェクトの途中経過、日々の記録などを活用する。

記録に残す評価（いわゆる「総括的評価」）

- ・学習活動が完了した後に実施される評価で、最終的な成果を評価するために用いる。テストや試験、最終レポート、プロジェクトの完成版などを活用し、学習者の全体的な理解度や達成度を判断する。

目標に準拠した評価

- ・児童生徒の学習状況を、学習指導要領に定める目標に照らしてその実現状況を評価するもの。

集団に準拠した評価

- ・児童生徒の学習状況を、学級・学年など集団の中での相対的な位置づけによって評価するもの。

個人内評価

- ・児童生徒の学習状況を、個人のよい点や可能性、進歩の状況等に着目して評価するもの。

評価の「規準」（いわゆる「のりじゅん」）

- ・学習指導要領に示す資質・能力が身についた際の姿を、具体的な児童生徒の姿として設定したもの。文部科学省が評価の「キジュン」の語を使用する場合、こちらの漢字を用いる。（観点別評価で言えば、Bとなる水準を示すもの）

評価の「基準」（いわゆる「もとじゅん」）

- ・学校現場において、資質・能力の習得状況の程度を、評価の規準に照らしたより具体的な判断基準を示す場合、こちらの漢字が一般的に用いられる。（この課題で○○ならA、▲▲ならBなど、××ならCなど）

小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）抜粋

小学校児童指導要録（参考様式）

各教科の学習の記録							特別の教科 道徳														
教科	観 点	学 年	1	2	3	4	5	6	学年	学習状況及び道徳性に係る成長の様子											
国語	知識・技能								1												
	思考・判断・表現								2												
	主体的に学習に取り組む態度								3												
	評定								4												
社会	知識・技能								5												
	思考・判断・表現								6												
	主体的に学習に取り組む態度								1												
	評定								2												
算数	知識・技能								3												
	思考・判断・表現								4												
	主体的に学習に取り組む態度								5												
	評定								6												
理科	知識・技能								外国語活動の記録												
	思考・判断・表現												学年	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度					
	主体的に学習に取り組む態度												3								
	評定												4								
生活	知識・技能								総合的な学習の時間の記録												
	思考・判断・表現												学年	学習活動	観 点	評 価					
	主体的に学習に取り組む態度												3								
	評定												4								
音楽	知識・技能								5												
	思考・判断・表現								6												
	主体的に学習に取り組む態度								1												
	評定								2												
図画工作	知識・技能								3												
	思考・判断・表現								4												
	主体的に学習に取り組む態度								5												
	評定								6												
家庭	知識・技能								1												
	思考・判断・表現								2												
	主体的に学習に取り組む態度								3												
	評定								4												
体育	知識・技能								特別活動の記録												
	思考・判断・表現												内容	観 点	学 年	1	2	3	4	5	6
	主体的に学習に取り組む態度												学級活動								
	評定												児童会活動								
外国語	知識・技能								クラブ活動												
	思考・判断・表現								学校行事												
	主体的に学習に取り組む態度																				
	評定																				

〔別紙1〕小学校及び特別支援学校小学部の指導要録に記載する事項等

(1) 観点別学習状況

小学校及び特別支援学校（中略）小学部における観点別学習状況については、小学校学習指導要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下「小学校学習指導要領等」という。）に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し記入する。その際、「十分満足できる」状況と判断されるものをA、「おおむね満足できる」状況と判断されるものをB、「努力を要する」状況と判断されるものをCのように区別して評価を記入する。

小学校及び特別支援学校小学部における各教科の評価の観点について、設置者は、小学校学習指導要領等を踏まえ、別紙4を参考に設定する。

(2) 評定

小学校及び特別支援学校小学部における評定については、第3学年以上の各学年の各教科の学習の状況について、小学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を総合的に評価し記入する。

各教科の評定は、小学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を「十分満足できる」状況と判断されるものを3、「おおむね満足できる」状況と判断されるものを2、「努力を要する」状況と判断されるものを1のように区別して評価を記入する。

評定に当たっては、評定は各教科の学習の状況を総合的に評価するものであり、「(1) 観点別学習状況」において掲げられた観点は、分析的な評価を行うものとして、各教科の評定を行う場合において基本的な要素となるものであることに十分留意する。その際、評定の適切な決定方法等については、各学校において定める。

形成的評価に関する研究等

形成的評価の要素に関する研究

形成的評価に関する検証や研究を行っているWilliamらは、フィードバックに関する3つの主要なプロセス（「**学習者が現在どの段階にあるかの把握**」「**学習目標の明確化**」「**目標達成のために必要なことの明確化**」）を形成的評価に取り入れて研究を行った。これらの3つのプロセスについて、**教師だけでなく、学習者、クラスメイトが果たすべき役割**についても考慮して整理し、**形成的評価に関する主要な要素を「①学習目標や評価規準の明確化・共有」「②理解状況を明らかにする学習活動の設定」「③次の学びに向けたフィードバックの提供」「④学習者相互の学び合いによる学習の促進」「⑤学習の主体としての学習の促進」の5つに整理した。**

	学習目標の明確化	学習者が現在どの段階にあるかの把握	目標達成のために必要なことの明確化
教師	①学習目標や評価規準の明確化・共有	②理解状況を明らかにする学習活動の設定 (例) 学習者の理解度の把握に資する、質問や議論等の設定	③次の学びに向けたフィードバックの提供 (例) 改善の余地があること等についてコメントで具体的にフィードバック
クラスメイト	①学習目標や評価規準の理解・共有	④相互の学び合いによる学習の促進 (例) 授業中の課題や作品等についてお互いに採点	
学習者	①学習目標や評価規準の理解	⑤学習の主体としての学習の促進 (例) 学習の自己評価を通じて自らの学びを調整する	

(出典) Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5-31.をもとに文部科学省作成。(例)は文部科学省による注記。

形成的評価の実践に関する研究

学習者の学力の向上に資する形成的評価を学校現場における具体的な実践に取り入れることを目的としたWilliamらのプロジェクト（KMO-FAP）では、「**教室での対話や質問**」、「**採点等によるフィードバック**」の観点から、以下のような課題や改善策を指摘した。

※本プロジェクトでは、「教室での対話や質問」、「採点等によるフィードバック」、「学習者による相互評価や自己評価」、「総括的評価の形成的活用」の4つの分野において形成的評価の実践を促進。

◆教室での対話や質問

概念的な理解の状況を把握し、学習者の深い理解につなげていくため、記憶を問う単純な問いではなく、議論を促す大きな問いが有効。

課題 ・記憶しているかどうかを問う発問や、一語で答える単純な発問
(例) 「〇〇について賛成ですか、反対ですか。」
・質問に対し考える時間を十分に与えない



改善 ・議論を促したり、理解を深めるのに資する大きな問い
(例) 「〇〇についてどう考えますか。」
・質問の回答に対する待ち時間を確保する

◆採点等によるフィードバック

点数や具体的ではないコメントでは、クラスメイトとの比較に終始してしまう傾向がある。次の学びにつながる具体的なフィードバックを行うことで、目標達成に向けた学習改善につなげやすくする。

課題 ・点数を知らせるフィードバック
(例) 小テストの点数のみ知らせる
・具体的ではないコメント
(例) 「よくできました。」「もっと詳しく書いてください。」



改善 ・何がうまくいったか、改善の余地があることは何かなどについて具体的にフィードバック
(例) 「〇〇についてはよく理解できていますが、〇〇の関係性について具体的に説明してください。」

(出典) Black, P. et al. (2003), *Assessment for Learning: Putting it into Practice*, Open University Press, Buckingham, United Kingdom.をもとに文部科学省作成。

形成的評価と総括的評価が区別されず、毎時評価が行われる例

1 単元名 「分数のたし算とひき算」

2 単元の目標

- 約分・通分の意味、異分母分数の大小比較の仕方や、異分母分数の加法及び減法の意味や計算の仕方を理解し、約分や通分、異分母分数の加法及び減法の計算ができる。
- 異分母分数の大小比較の方法を考えたり、異分母分数の加法及び減法の計算の仕方を、図や式を用いて考えたりする力を養う。
- 一つの分数の分子及び分母に同じ数を乗除してできる分数は、元の分数と同じ大きさを表すことなどをもとにして、異分母の分数の加法及び減法の仕方を考えたり、計算の仕方を振り返り多面的に検討したりしようとしている。

3 単元の評価規準

知識・技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
約分・通分の意味、異分母分数の大小比較のしかたを理解し、同値分数をつくり、異分母分数の大小比較ができる。また、異分母分数の加法及び減法の意味や計算の仕方を理解し、異分母分数の加法及び減法の計算ができる。	異分母分数の大小比較の方法を、分母を同じにすればよいと考えている。また、異分母分数の加法及び減法の計算の仕方を、図表現や数表現を用いて、分母を同じにすればできると考えている。	異分母で同じ大きさの分数があることに気付き、異分母分数の大小比較について考えようとしている。また、異分母分数の加法及び減法の計算の仕方を多面的に振り返っている。

5 単元の指導計画

時	学習内容	評価		
		知	思	主
1	・同分母分数および同分子分数の大小を比較する。	○	○	
2 (時)	・異分母分数の大小比較について考える。	○	○	
3	・いろいろな分数を通分して、大小を比較する。	○		○
4	・約分について知り、いろいろな分数を約分する。	○		○
5	・異分母分数の加法の計算のしかたを考える。		○	○
6	・くり上がりのある異分母分数の加法や、帯分数の混ざった異分母分数の加法の計算のしかたを考える。	○		
7	・異分母分数の減法の計算のしかたを考える。		○	○
8	・くり上がりのある異分母分数の減法や、帯分数の混ざった異分母分数の減法の計算のしかたを考える。	○		
9	・加法と減法の混ざった異分母分数の計算を行う。	○		○
10	・既習事項の確かめをする。			

・毎時間複数観点の評価を行うこととなっており、また学習の途中で「学習改善等に生かす評価」と評定のため「記録に残す評価」が区別されずに行われている。

真に意味のある評価活動へ集中し、総括的な評価の場面を精選する例

単元計画の重点化を意識した例

学習活動・学習課題 (丸付き数字は授業時数)	学習評価	
	つまずきと支援 (指導に生かす評価)	総括に用いる評価 (記録に残す評価)
①「走り幅跳びの代表選手を選ぼう」という課題を知って、学習計画を立てる	単元の課題を最初に明示!	
②いろいろな場面での平均値の求め方を考える	発言内容(知)、活動の様子(態)	
③平均を工夫して求める方法を考え、説明する		
④いくつかの部分の平均を知り、全体の平均を求めることができる		ワークシート(知)
⑤⑥平均の考えを用いることのよさがわかり、自分の歩幅を求めて道のりを概測することができる	発言内容(思)	
⑦飛び離れた記録(外れ値)がある場合の平均の求め方を理解する		
⑧「走り幅跳びの代表選手を選ぶ」という課題を設定し、求め方を説明する	学びの舞台!	

※単元計画の「重点化」が弱いと、評価場面は拡散して記録の回数も多くなりがちです

- 単元の中で最も資質・能力を発揮しやすい場面を設定し、その中で重点的に評価。
- それ以外の場面においては、学習評価は子供達につまずきの把握と支援に活かすための「学習改善等に生かす評価」を行い、その場面も精選。

単元計画の重点化の意識が弱い例

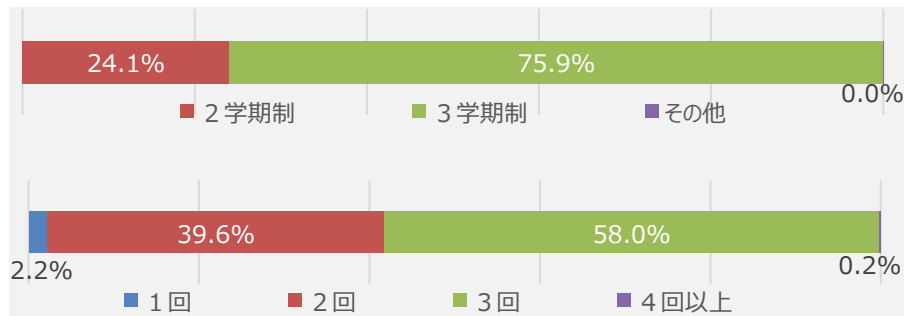
学習活動・学習課題 (丸付き数字は授業時数)	学習評価	
	つまずきと支援 (指導に生かす評価)	総括に用いる評価 (記録に残す評価)
①どちらがよく校庭を走ったかを考え、操作を通して「ならず」という意味を理解する		発言内容(知)
②ジュースの量をならずすことを計算で求める方法を考え、「平均」の意味を理解する	記録の回数が多くなると、ヤマ場のイメージが子供にも湧きにくくなりがちです	発言内容・活動の様子(知)
③0を含む平均を求める		ノートの記述内容(知)
④部分の平均から全体の平均を求める		ノートの記述内容(思)
⑤歩幅を使った距離などの概測をする		発言内容(知)
⑥歩幅での測定とその活用を図る		発言内容(知)
⑦仮平均の考えを使って、平均を求める		ノートの記述内容(思)
⑧外れ値の処理の仕方を考える		ノートの記述内容(知)
⑨練習問題をやる。既習事項を振り返る		ノート(知)、活動の様子(態)

- 毎時間総括のための評価材料を集めることとなっており、教師の評価負担が重い。子供にとっても評価材料が多岐にわたっており、単元を通じて育成を目指す資質・能力について子供が意識しにくい。
- 主体的な学習の調整が必要となる学習場面や、思考・判断・表現の場面が設定されておらず、指導と評価が結びついていない。

評定（通知表）の作成頻度の状況と工夫例

○ 評定は、学期の区分ごとに作成する学校が多いが、3学期制の学校でも年間2回や、年間1回の学校もある。

【小学校等】



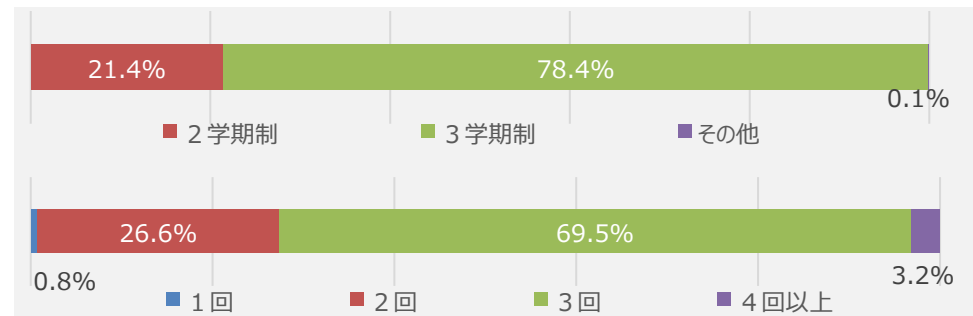
学期の区分

評定の作成回数
(※)

	1回	2回	3回	4回以上
3学期制	1.5%	16.5%	57.8%	0.1%
2学期制	0.7%	23.1%	0.3%	0.1%
その他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

学期の区分と
評定作成回数
の関係

【中学校等】



	1回	2回	3回	4回以上
3学期制	1.4%	21.0%	44.7%	0.1%
2学期制	1.1%	31.4%	0.2%	0.0%
その他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

※ 総合的評価としての観点別評価のみを作成している場合も回数に含めている。

○天童市立天童中部小学校

児童の学習の状況を把握してその改善を支援するための見取りを日常的に行っていくことを重要視し、次の学習活動につなげやすいよう、夏季休業前に評定を作成するのではなく、授業が始まっている9月の途中と、年度末の3月に評定を作成している。

○静岡市立中島小学校

今年度から、児童の学習成果を1年間で見取るため、評定を年度末1回の作成とした。前期終了時の三者面談では、児童が自分で作成した、自分の前期の学習状況をまとめたものを使って、学習の成果を保護者に伝える取組を実施している。

評定の通知回数を減らし、「学習改善等につなげる評価」を充実させている例

静岡市立中島小学校

学習記録を用いた面談とフィードバック

- 児童と教員が学習過程や現時点での学習の到達度を把握し、これからの課題を共に確認し共有するため、児童自らが、日々の授業の中でICT端末を活用して学習記録を作成。
- 従来から実施していた前期終了時の保護者面談の機会を活用し、児童が作成した学習記録等をもとに、児童が保護者と担任に対して自らの学習の成果を報告し、担任がフィードバックすることで、児童が学びを自己調整できるよう支援。
- 評定は年度末に1回作成し、通知表として児童や保護者にフィードバックしている。

【児童が保護者と担任に成果報告をしている例】



【6年生児童が作成した学習記録の例】



福山市立水呑小学校

これまでの学びの過程を綴じたファイルの活用

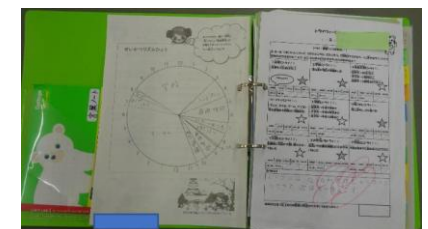
- 児童が自己の学びを振り返り、次の学びに生かすとともに教師の指導改善等に生かすため、ワークシートや作品等を綴じたファイル「学びファイル」を作成。
- 三者面談の際は、作成したファイルを活用しながら児童・保護者・教師が学びの様子や伸びた点、努力を要する点について共有し、次の学びに生かす取組を実施。

【定期的に持ち帰り保護者と共有】

学びファイル		
()年()組()番 名前()		
※お家の人に見てもらったら、サインをもらって、持ってきましょう。		
※このプリントは学びファイル(綴じ)の1ページ目にとじましょう。		
月	サイン	お家の人から
月 日		

【ファイルの内容の例】

- ノート、ワークシート
- 観察の記録
- 定着テスト
- 作品 など



「思考・判断・表現」の過程で「学びに向かう力・人間性等」を積極的に評価するイメージ

【指導目標】 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げることができる（思考力・判断力・表現力等）

単元名 登場人物の心情の変化に着目して読み、物語のみりよくを「レビューカード」にまとめて伝え合おう！

6	5	4	3	2	1	
単元を貫く課題 この物語にはどのようなみりよくがあるのだろうか。						
主な学習活動						
<ul style="list-style-type: none"> 物語の全文を読み（範読を聞く）最も印象に残ったところを考える。 それぞれの考えの違いから、課題を設定する。（共有ノート） 「みりよく」 大まかな設定を確認し学習計画を立てる。 						
<ul style="list-style-type: none"> 大造じいさんの残雪への見方は、どのように変わったのだろうか。 「大造じいさんの行動」と「心情の変化」に着目して物語の内容をまとめる。 「山場」について考える宿題を出す。 						
<ul style="list-style-type: none"> 人物の関係や心情の変化から物語の「山場」を考え、「山場」についての考えを交流しよう。 一の場面から大造じいさんの心情の変化を追い、三の場面について（山場）大造じいさんの心情が大きく変わったことについて考える。 考えを交流する。 「山場の確認！」 						
<ul style="list-style-type: none"> 情景描写などの表現について、その効果を考えよう。 情景描写などの表現の工夫を見つめる。 表現の工夫の効果について考える。 						
<ul style="list-style-type: none"> 物語のみりよくを、「レビューカード」にまとめよう。 物語のみりよくをまとめる。 みりよくがよく表れている部分を朗読する。 						
<ul style="list-style-type: none"> 物語のみりよくを発表し合い、考えを広げよう。 自分の考えた魅力について、グループで発表する。 友達の発表した「みりよく」と自分の考える「みりよく」を比較し、改めて作品の魅力を考える。 考えた内容を共有する。 						
評価の観点・評価方法						
<ul style="list-style-type: none"> 優れた表現に着目して通読し、自分の印象に残ったところについて考えている。 【発言・記述】 物語の魅力伝え合おうという言語活動を理解し、学習の見通しをもとうとしている。 【観察・発言】 ★形成的評価 						
<ul style="list-style-type: none"> 知… 比喻や反復などの表現の工夫に気付いている。 【発言・記述】 文章を音読したり朗読したりしている。【観察】 						
<ul style="list-style-type: none"> 思… 「読むこと」において、人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。 【発言・記述】 友達の考えを聞き、自分の考えに取り入れられたり、自分の考えを広げたりしようとしている。【発言・観察・ふりかえり】 ★形成的評価 						
<ul style="list-style-type: none"> 思… 「読むこと」において、文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げている。【発言・記述】 進んで意見や感想を共有し、学習の見通しをもって物語の魅力伝え合おうとしている。【発言・記述】 ★総括的評価 						
学習形態						
個人 ← 一斉 ← 個人 ← グループ 個人 ← 一斉 ← 個人 ← グループ 個人 ← 一斉 ← 個人 ← グループ 個人 ← 一斉 ← 個人 ← グループ 個人 ← 一斉 ← 個人 ← グループ						

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

「思・判・表」課題の中で「学びの主体的な調整」等の継続的な発揮があった場合に評価

総括的評価の場面は精選されており、単元終末以外は指導に活かす評価（形成的評価）とすることが明確となっている

「思考・判断・表現」の過程で「学びに向かう力・人間性等」を積極的に評価するイメージ

時	学習活動	指導上の留意点 ★自立した学び手の姿	評価規準・評価方法等
1	○単元の見通しをもつ ○竹取物語についての文学的知識の学習	・目標や学習の流れ、ゴールの姿など見通しをもって学習できるように伝える。 ・『竹取物語』がかくや姫として今も伝えられていることを確認し、古典に親しむための機会とする。	
2	○竹取物語の序文を音読 ○蓬菜の玉の枝を音読 ○蓬菜の玉の枝のあらすじを捉える	・古文を音読し、古典特有のリズムなどをつかむ。 ・歴史的仮名遣いや古文特有の言葉の意味などを説明し、時代とともに言葉の意味が変わっていったことを留意させる。	[知識・技能]① ワークシート ・歴史的仮名遣い、言葉の意味を学習し、それを活用できているのが確認する。
3	○富士の煙の音読 ○富士の煙のあらすじを捉える ○くらしの皇子の共感できる点を探る	・古文を音読し、古典特有のリズムなどをつかむ。 ・歴史的仮名遣いや古文特有の言葉の意味などを説明し、時代とともに言葉の意味が変わっていったことを留意させる。 ・くらしの皇子の共感できる点を全員で探ることで自己調整する際の指標になる活動にする。	
4 5	○どの人物が気になるのが選ぶ→かくや姫、五人の食公子、翁 ○選んだ人物のどのような心情や行動が、共感できるのが複数の資料から探る ○互いの考えを交流する ○交流を通して、自分の考えを広げたり、深めたりして自分の解釈を再構築する ○自分なりの解釈をまとめる	・参考図書は図書スペースを設け、参考資料はタブレット上で、いつでも見られるようにしておく。 ・自分の主観にならないように必ず叙述をもとに解釈させるようにする。 ・自分の考えや友達のことを整理することで、次時の自分の考えをまとめる活動につなげる。 ★似ている考えや異なる考えの仲間を自分から見つけ、対話を通して自分の考えを広げたり深めたりしている。 ★自分に必要な情報を資料から収集している。	[思考・判断・表現]① ワークシート or オクリンクプラス ・場面と場面、場面と描写を結びつけながら自分なりの解釈を見つけているが確認する。 [主体的に学習に取り組む態度]① ワークシート or オクリンクプラス ・叙述・描写などの根拠をもとに自分なりの解釈をしているが確認する。
6	○友たちと共感できる点について語り合う ○単元のまとめを行う	・様々な考えに触れられるようにし、自分の考えをさらに広げられるようにする。 ・現代との共通点を生徒の発表から見いだせるよう示唆する。	

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

評価場面は精選されており、毎時のワークシートや振り返りは評価対象とならない

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

「思・判・表」課題の中で「学びの主体的な調整」等の継続的な発揮があった場合に評価

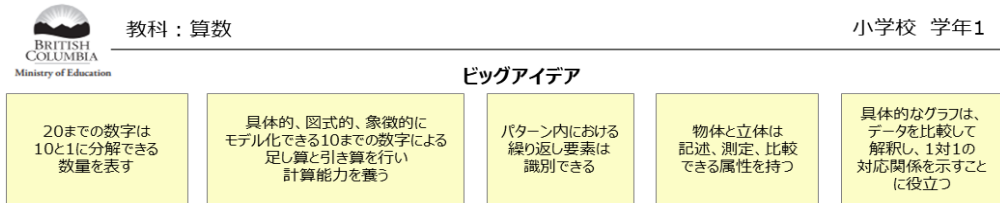
時間	ねらい(■)、言語活動(丸数字)	知・技	思判表	態度	備考
1 2	■単元目標を理解する。 ■国際協力のキャンペーン広告を読んで、自分たちが貢献できることや願いについて書く。 ①国際社会の状況について知る。 ②教科書の本文を読んで理解する。 ③自分たちが貢献できることや願いについて考え、共有する。 ④自分たちが貢献できることや願いについて書く。 ■仮定法(wish)の形・意味・用法を理解する。 ①教科書本文で出てきたI wishを用いた文章を取り上げ、文の形・意味・用法を理解する。 ②前時で書いた作文に自分の願いをI wishを使って書き加える。				
3 ※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。				
4 5	■カイトとメグの会話の内容を理解する。 ①新出語句について理解する。 ②デジタル教科書を活用し、音読練習をする。 ③教科書の本文を内容理解する。 ■仮定法(If主語 were)の形・意味・用法を理解する。 ①教科書本文で出てきたIfを用いた文章を取り上げ、文の形・意味・用法を理解する。 ②もし自分がアフガニスタンの生徒だったら、どのように勉強するのかを英語で書く。				
6 ※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③第3時に書いたものや、共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。				
7 8	■国際協力のキャンペーンについてのスピーチ原稿を読んで、支援がどのように役に立っているかについて理解する。 ①新出語句について理解する。 ②教科書の本文を内容理解する。				
9 ※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③第3時・6時に書いたものや、共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。 ④書いたものを読み合い、交流する。		○	○	
後日	ペーパーテスト	○	○	○	

教科の中核的な概念等による構造化を行っている諸外国の学習評価

カナダ（ブリティッシュコロンビア州）

州が示す教育課程の基準における**学習基準**（Learning Standards）を**もとに**、教師は可能な場合は生徒とともに**評価規準の設定**を行い、ルーブリックやチェックリストなどの多様なツールを用いながら学習評価を行う。

◆教育課程の基準の構造



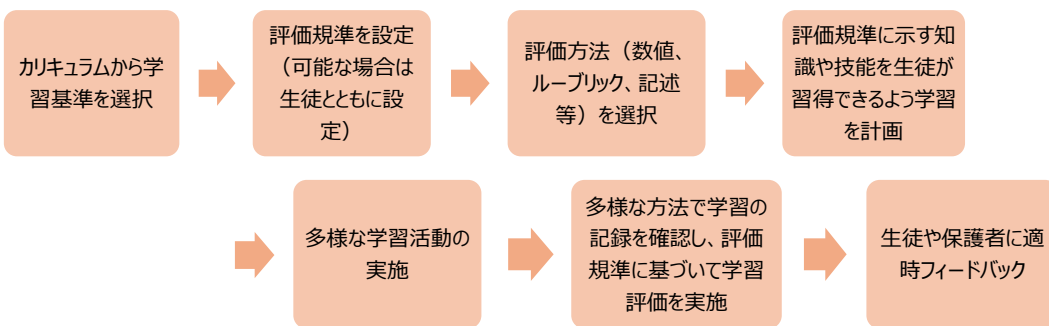
評価規準の参照対象

学習基準

教科別コンピテンシー	教科内容
児童には以下を実践することが求められます。 推論と分析 <ul style="list-style-type: none"> 推論を利用して探索し、つながりをつくる 適正に見積もる 数量を理解するための暗算戦略と能力を養う テクノロジーを利用して数学を探索する 文脈化された経験の中で算数をモデル化する 理解と解決 <ul style="list-style-type: none"> 遊び、探求、問題解決を通して数学的理解を養い、実証し、応用する 数学的概念を探索するために視覚化する 問題解決に取り組むために複数の戦略を開発し利用する 先住民のコミュニティ、地域のコミュニティ、そして他の文化に関連する場所、物語、文化的慣習、視点に関連した問題解決の経験に取り組む コミュニケーションと表現 <ul style="list-style-type: none"> 様々な方法で数学的思考を伝える 数学的言葉や言語を利用して数学的な議論に貢献する 数学的なアイデアや決定を説明し正当化する 具体的な形、図形、記号の形で数学的なアイデアを表現する 	児童には以下を知ることが求められます。 <ul style="list-style-type: none"> 20までの数の概念 10のつくり方 20までの加算と減算（演算とプロセスの理解） 複数の要素と属性を持つ繰り返しパターン 具体的にかつ言葉で量を20に変更する 等号と不等号の意味 非標準単位（非一様及び一様）による測定 2Dの図形と3Dの立体の比較 1対1の対応を利用した具体的なグラフ 比較言語を用いた生活になじみのある確率 金融リテラシー-硬貨の価値と通貨交換

（出典）Building Student Success - B.C. Curriculumより仮訳

◆学習評価の流れ



（出典）K-12 Student Reporting Policy - Communicating Student Learning Guidelinesをもとに文部科学省作成

韓国

国は、教育課程の基準に基づき、各教科において**生徒が達成すべき知識、技能、態度**などの特性を示す「**成就基準**（achievement standards）」を領域ごとに公表。各学校は、成就基準をもとに評価基準を作成し、**知識、技能、態度**について**総合的に学習評価**を行う。

◆教育課程の基準の構造

核心アイデア （当該領域の学習を通じて獲得できる概念の核心）	内容要素		
	初等学校		中学校
カテゴリー	3～4年生	5～6年生	1～3年生
	知識・理解 （学習領域で知り理解すべき内容）	葛藤と不均等の世界 （略）	地球村の葛藤事例 （略）
過程・技能 （教科固有の思考と探求の過程または技能）	（略）	（略）	多様な利害関係及び価値をめぐる問題に対する自分及び相手の意見を批判的に検討し、合理的にコミュニケーションをとる （略）
価値・態度 （教科活動を通じて育成することができる固有の価値と態度）	（略）	（略）	特定地域に対する自身の認識と観点に対する反省的省察 （略）

（出典）「2022社会科教育課程」より仮訳

◆成就基準（achievement standards）の例（国語「書くこと」）

教育課程の内容	成就基準
観察、調査、実験した内容を手順と結果が明らかになるように報告する文章を書く。	報告文の目的、特性、構成要素を説明できる。
	観察、調査、実験した内容を手順と結果が明らかになるように構成し、報告文を書くことができる。
	観察、調査、実験及び報告の倫理を守る態度を持つ。

（出典）

韓国教育部（2017）「과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요? (중등)」(過程を重視するパフォーマンス評価をどのように行うか(中等))より仮訳

※最新の成就基準については学生評価支援ポータル（KEYE学生評価サポートポータル）上でデータベースを公開している

学習指導要領における学習評価に関する記載

小学校学習指導要領(第1章第3)(P23)

2 学習評価の充実

学習評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、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。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、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て、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。
- (2) 創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、学年や学校段階を越えて児童の学習の成果が円滑に接続されるように工夫すること

小学校学習指導要領解説総則編(p93~)

(1) 指導の評価と改善(第1章第3の2の(1))

(略)

実際の評価においては、各教科等の目標の実現に向けた学習の状況を把握するために、指導内容や児童の特性に応じて、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う必要がある。その際には、学習の成果だけでなく、学習の過程を一層重視することが大切である。特に、他者との比較ではなく児童一人一人のもつよい点や可能性などの多様な側面、進歩の様子などを把握し、学年や学期にわたって児童がどれだけ成長したかという視点を大切にすることも重要である。

また、教師による評価とともに、児童による学習活動としての相互評価や自己評価などを工夫することも大切である。相互評価や自己評価は、児童自身の学習意欲の向上にもつながることから重視する必要がある。

今回の改訂では、各教科等の目標を資質・能力の三つの柱で再整理しており、平成28年12月の中央教育審議会答申において、目標に準拠した評価を推進するため、観点別学習状況の評価について、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に整理することが提言されている。その際、ここでいう「知識」には、個別の事実的な知識のみではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものが含まれている点に留意が必要である。

また、資質・能力の三つの柱の一つである「学びに向かう力、人間性等」には①「主体的に学習に取り組む態度」として観点別学習状況の評価(学習状況を分析的に捉える)を通じて見取ることができる部分と、②観点別学習状況の評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価(個人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する)を通じて見取る部分があることにも留意する必要がある。

このような資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動を評価の対象とし、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である。

(2) 学習評価に関する工夫(第1章第3の2の(2))

(略)

このため、学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、例えば、評価規準や評価方法等について、事前に教師同士で検討するなどして明確にすること、評価に関する実践事例を蓄積し共有していくこと、評価結果についての検討を通じて評価に係る教師の力量の向上を図ることなどに、学校として組織的かつ計画的に取り組むことが大切である。さらに、学校が保護者に、評価に関する仕組みについて事前に説明したり、評価結果についてより丁寧に説明したりするなどして、評価に関する情報をより積極的に提供し保護者の理解を図ることも信頼性の向上の観点から重要である。

また、学年や学校段階を越えて児童の学習の成果が円滑に接続されるようにすることは、学習評価の結果をその後の指導に生かすことに加えて、児童自身が成長や今後の課題を実感できるようにする観点からも重要なことである。

このため、学年間で児童の学習の成果が共有され円滑な接続につながるよう、指導要録への適切な記載や学校全体で一貫した方針の下で学習評価に取り組むことが大切である。

(略)

「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究」

令和8年5月28日
特別支援教育WG
参考資料5



研究の背景

- ・ 知的障害教育における資質・能力の育成の状況について適切に把握し、指導の改善を図ること
- ・ これまでの実践上の蓄積を基盤に、現在求められている単元づくりや学習評価の方法を確立すること
- ・ 一人一人の障害の状態に応じた工夫を行う必要があり、生活や社会参加のために育成を目指す力を考え、教育活動を進めること
- ・ 学習評価の方法を単に標準化するのではなく、それぞれの学校や子供の実態に応じた方法を探求すること



研究の目的

- ・ 学習指導要領 (H29.30告示) に示された各教科等の目標・内容との関連性を踏まえた学習評価の方法を整理する。
- ・ 指導内容の妥当性を高めるための学習評価の方法と留意点を明らかにする。
- ・ 知的障害のある児童生徒に対する教科別の指導及び各教科等を合わせた指導における学習評価の方法について、工夫点や課題点を示す。

研究の進め方



文献調査



単元作成プロセスの検討



研究協力校8校の事例研究

得られた結果の整理



評価の対象の明確化

学習評価の対象は、単元で扱う各教科等の目標・内容である。題材や活動を通して、どの教科等の目標・内容を扱うのかを明確にする。



評価規準設定の工夫

学習集団の実態差や取り扱う内容の段階に応じて、共通の評価規準、段階別評価規準、個別の指導目標を組み合わせる。



指導の形態と学習評価

教科別の指導と各教科等を合わせた指導のいずれにおいても、単元で扱う各教科等の目標・内容に基づいて、児童生徒の学習状況を把握する。



設定の手順・留意点の違い

教科別の指導と各教科等を合わせた指導では、単元目標や評価規準を設定する際に確認すべき内容や順序が異なる。



知的障害教育における単元づくりと学習評価では、いずれの指導の形態においても各教科等の目標・内容に基づいて学習状況を把握しつつ、指導の形態や児童生徒の実態に応じて単元目標・評価規準の設定方法を工夫し、評価結果を指導改善につなげることが重要である。