

参 考 资 料

「小学校（中学校）学習指導要領解説総則編（文部科学省平成20年6月）より抜粋」
障害のある児童（生徒）の指導（第1章第4の2(7)）

（7）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，例えば指導についての計画又は家庭や医療，福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより，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計画的，組織的に行うこと。特に，特別支援学級又は通級による指導については，教師間の連携に努め，効果的な指導を行うこと。

平成18年に学校教育法が改正され，従来の盲・聾・養護学校は，障害の重複化等に対応した適切な教育を行うため，平成19年度から，複数の障害種別を教育の対象とすることができる「特別支援学校」に転換された。特別支援学校は，障害のある児童生徒等に対して，小学校等に準ずる教育を行うとともに，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教育を行う（同法第72条）ほか，小学校等の要請に応じて，小学校等に在籍する障害のある児童等の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努める（同法第74条）ものと規定された。

また，幼稚園，小学校，中学校，高等学校等において，障害のある児童生徒等に対し，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こと（同法第81条第1項）が規定された。このように，特別支援教育については，大きな制度改正がなされたところである。

小学校には，特別支援学級や通級による指導を受ける障害のある児童とともに，通常の学級にもLD（学習障害），ADHD（注意欠陥多動性障害），自閉症などの障害のある児童が在籍していることがあり，これらの児童については，障害の状態等に即した適切な指導を行わなければならない。

今回の改訂では，障害のある児童の指導に当たっては，特別支援学校等の助言や援助を活用すること，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計画的，組織的に行うことなどが新たに加わった。

障害のある児童を指導するに当たっては，まず，児童の障害の種類や程度を的確に把握する必要がある。児童の障害には，視覚障害，聴覚障害，知的障害，肢体不自由，病弱・身体虚弱，言語障害，情緒障害，自閉症，LD（学習障害），ADHD（注意欠陥多動性障害）などがある。

次に，個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容・指導方法の工夫を検討し，適切な指導を計画的，組織的に行わなければならない。例えば，弱視の児童についての体育科におけるボール運動の指導や理科等における観察・実験の指導，難聴や言語障害の児童についての国語科における音読の指導や音楽科における歌唱の指導，肢体不自由の児童についての体育科における実技の指導や家庭科における実習の指導など，それぞれに個別的に特別な配慮が必要である。また，読み書きや計算などに困難があるLD（学習障害）の児童についての国語科における書き取りや算数科における筆算や暗算の指導など，教師の適切な配慮により対応することが必要である。

さらに、ADHD（注意欠陥多動性障害）や自閉症の児童に対して、話して伝えるだけでなく、メモや絵などを付加する指導などの配慮も必要である。

このため、特別支援学校や医療・福祉などの関係機関と連携を図り、障害のある児童の教育についての専門的な助言や援助を活用しながら、適切な指導を行うことが大切である。指導に当たっては、例えば、障害のある児童一人一人について、指導の目標や内容、配慮事項などを示した計画（個別の指導計画）を作成し、教職員の共通理解の下にきめ細かな指導を行うことが考えられる。

また、障害のある児童については、学校生活だけでなく家庭生活や地域での生活も含め、長期的な視点に立って幼児期から学校卒業後までの一貫した支援を行うことが重要である。このため、例えば、家庭や医療機関、福祉施設などの関係機関と連携し、様々な側面からの取組を示した計画（個別の教育支援計画）を作成することなどが考えられる。

このような指導は、特別支援学校や特別支援学級で行われてきており、それらを参考とするなどして、それぞれの学校や児童の実態に応じた指導方法を工夫することが効果的と考えられる。

さらに、担任教師だけが指導に当たるのではなく、校内委員会を設置し、特別支援教育コーディネーターを指名するなど学校全体の支援体制を整備するとともに、特別支援学校等に対し助言又は援助を要請するなどして、計画的、組織的に取り組むことが重要である。

特に、本章第2節3にあるように、特別支援学級は、障害があるために通常の学級における指導では十分に指導の効果を上げることが困難な児童のために編制された少人数の学級であり、児童の障害の状態等に応じて、適切な配慮の下に指導が行われている。特別支援学級は、小学校の学級の一つであり、特別支援学級も通常の学級と同様、これを適切に運営していくためには、すべての教師の理解と協力が必要である。学校運営上の位置付けがあいまいになり、学校組織の中で孤立することのないよう留意する必要がある。このため、学校全体の協力体制づくりを進めたり、すべての教師が障害について正しい理解と認識を深めたりして、教師間の連携に努める必要がある。

また、通級による指導は、特別支援学級とは別に、小学校の通常の学級に在籍している障害のある児童に対して、特別の指導の場（通級指導教室）において、障害に応じた特別の指導を行うものである。対象となる児童に対する通常の学級における指導と通級による指導とが共に効果的に行われるためには、それぞれの担当教師同士が児童の様子や変化について定期的に情報交換を行い、特別の指導の場における指導の成果が、通常の学級においても生かされるようにするなどして連携に努め、指導の充実を図ることが重要と言える。さらに、他校において指導を受ける場合には、学校間及び担当教師間の連携の在り方を工夫し、情報交換等が円滑に行われるよう配慮する必要がある。

障害のある児童の指導に当たっては、特に教職員の理解の在り方や指導の姿勢が、児童に大きく影響することに十分留意し、学校や学級内における温かい人間関係づくりに努めることが大切である。

なお、学習上の配慮を要する児童については、児童の実態に応じたきめ細かな指導をするよう配慮する必要がある。

特別支援学校学習指導要領等の改訂のポイント

1. 今回の改訂の基本的考え方

幼稚園、小学校、中
障害及び高等学校の
教育課程の改善に準
じた改善

障害の重度・重複化、
多様化に対応し、一
人一人に応じた指導
を一層充実

自立と社会参加を推
進するため、職業教
育等を充実

2. 主な改善事項

障害の重度・重複化、多様化への対応

障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、「自立活動」の指導内容として、「他者とのかかわりの基礎に関すること」などを規定

重複障害者の指導に当たっては、教師間の協力した指導や外部の専門家を活用するなどして、学習効果を高めるようにすることを規定

一人一人に応じた指導の充実

一人一人の実態に応じた指導を充実するため、すべての幼児児童生徒に「個別の指導計画」を作成することを義務付け

学校、医療、福祉、労働等の関係機関が連携し、一人一人のニーズに応じた支援を行うため、すべての幼児児童生徒に「個別の教育支援計画」を作成することを義務付け

自立と社会参加に向けた職業教育の充実

特別支援学校（知的障害）における職業教育を充実するため、高等部の専門教科として「福祉」を新設

地域や産業界と連携し、職業教育や進路指導の充実を図ることを規定

交流及び共同学習の推進

障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習を計画的・組織的に行うことを規定

「小・中学校等における自立活動の指導について」

今回の特別支援学校学習指導要領等の改訂では、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導領域である「自立活動」について、障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、その内容として、他者とのかかわりに関することなどを示す「人間関係の形成」という区分を新たに設け、改善を図った。

自立活動のねらい及び目標

幼稚園教育要領（第2章）1）

自立活動

1 ねらい

個々の幼児が自立を目指し、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。

小学部・中学部学習指導要領（第7章 自立活動）

第1 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。

高等部学習指導要領（第6章 自立活動）

第1款 目標

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

自立活動の内容

1 健康の保持

- (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。
- (2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。
- (3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。
- (4) 健康状態の維持・改善に関すること。

2 心理的な安定

- (1) 情緒の安定に関すること。
- (2) 状況の理解と変化への対応に関すること。
- (3) 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。

3 人間関係の形成

- (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

- (1) 保有する感覚の活用に関する事。
- (2) 感覚や認知の特性への対応に関する事。
- (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の把握に関する事。
- (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

- (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

- (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。

指導計画の作成と内容の取扱い

(小学部・中学部学習指導要領より抜粋)

- 1 自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、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。
- 2 個別の指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。
 - (1) 個々の児童又は生徒について、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの実態を的確に把握すること。
 - (2) 実態把握に基づき、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げること。
 - (3) 具体的に指導内容を設定する際には、以下の点を考慮すること。
 - ア 児童又は生徒が興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうとともに自己を肯定的にとらえることができるような指導内容を取り上げること。

- イ 児童又は生徒が、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲を高めることができるような指導内容を重点的に取り上げること。
 - ウ 個々の児童又は生徒の発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって、遅れている側面を補うことができるような指導内容も取り上げること。
 - エ 個々の児童又は生徒が、活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容も計画的に取り上げること。
- (4) 児童又は生徒の学習の状況や結果を適切に評価し、個別の指導計画や具体的な指導の改善に生かすよう努めること。

自立活動の意義と指導の基本

(特別支援学校学習指導要領解説自立活動編より抜粋)

1 自立活動の意義

(1) 自立活動の教育課程上の位置付け

小学校又は中学校の特別支援学級や通級による指導においては、児童生徒の障害の状態等を考慮すると、小学校又は中学校の教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当ではなく、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示されている自立活動等を取り入れた特別な教育課程を編成する必要性が生じる場合がある。このため、学校教育法施行規則には、特別支援学級又は通級による指導において、「特に必要がある場合には、特別の教育課程によることができる」ことを規定している(学校教育法施行規則第138条、同第140条)。この規定を受けて、小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領解説(総則編)では、特別支援学級又は通級による指導において特別の教育課程を編成する場合に、「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし、例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」の内容を取り入れる」などして、実情に合った教育課程を編成する必要があることが示されている。

なお、小学校又は中学校の通常の学級に在籍している児童生徒の中には、通級による指導の対象とはならないが障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導が必要となる者がいる。こうした児童生徒の指導に当たっては、本書に示した内容を参考にし、適切な指導や必要な支援を行うことが望まれる。

2 自立活動の指導の基本

(1) 自立活動の指導の特色

自立活動の指導は、個々の幼児児童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・克服しようとする取組を促す教育活動であり、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等に即して指導を行うことが基本である。そのため、自立活動の指導に当たっては、個々の幼児児童生徒の実態を的確に把握し、個別に指導の目標や具体的な指導内容を定めた個別の指導計画が作成されている。

(2) 自立活動の内容とその取扱いについて

ア 学習指導要領等に示す自立活動の内容

学習指導要領等に示す自立活動の「内容」は、個々の幼児児童生徒に設定される具体的な「指導内容」の要素となるものである。したがって、具体的な指導内容を設定する際には、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達の程度等の的確な把握に基づき、自立を目指して設定される指導の目標を達成するために、学習指導要領等に示されている「内容」の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けることが重要である。

イ 自立活動の内容の考え方

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成しており、それらの代表的な要素である26項目を「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」及び「コミュニケーション」の六つの区分に分類・整理したものである。自立活動の内容は、六つの区分の下に、それぞれ3～5の項目を示してある。

ウ 具体的な指導内容

学習指導要領等に示されている自立活動の「内容」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、一人一人の幼児児童生徒の実態に応じて必要な項目を選定して取り扱うものである。すなわち、個々の幼児児童生徒に設定される具体的な「指導内容」は、学習指導要領等に示されている「内容」から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定されるものである。

自立活動における障害種別指導内容例一覧

この障害種別指導内容例一覧については、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編において各項目別に示された指導内容例を、障害種別に並べ替えたものであり、対象となる幼児児童生徒の自立活動の指導に当たって参考としていただきたい。ただし、ここで示した内容は、自立活動の指導内容の一部であることに留意する。指導に当たっては、学習指導要領の目標・内容等を踏まえて適切に行うことが肝要である。（見出しの番号は原文をそのまま記載している。）

** 目 次 **

A	注意欠陥多動性障害（ADHD）	8 1
B	学習障害（LD）	8 3
C	自閉症	8 4
D	知的障害	8 7
E	視覚障害	8 8
F	聴覚障害	9 1
G	肢体不自由・進行性疾患・筋ジストロフィー・二分脊椎・脳性まひ	9 4
H	口蓋裂・吃音・構音障害・言語発達の遅れ	9 7
I	うつ病・心身症・選択性かん黙	9 7
J	てんかん・心臓疾患・白血病	9 8

A 注意欠陥多動性障害（ADHD）

1 健康の保持

(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること

ADHDのある幼児児童生徒の場合、周囲のことに気が散りやすいことから、一つ一つの行動に時間がかかり、整理・整とんなどの習慣が十分身に付いていないことがある。

このような場合には、個々の幼児児童生徒の困難の要因を明らかにした上で、無理のない程度の課題から取り組むことが大切である。生活のリズムや生活習慣の形成は、日課に即した日常生活の中で指導をすることによって養うことができるものである。そのため、家庭等との密接な連携の下に指導を行うことが求められる。

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること

ADHDのある幼児児童生徒は、自分の行動を注意されたときに、反発して興奮を静められなくなることがある。このような場合には、自分を落ち着かせることができる場所に移動してその興奮を静めることや、いったんその場を離れて深呼吸するなどの方法があることを教え、それらを実際に行うことができるように指導することが大切である。

障害があることや過去の失敗経験等により、二次的に自信をなくしたり、情緒が不安定になりやすかったりする場合には、機会を見つけて自分のよさに気付くようにしたり、自信がもてるように励ましたりして、活動への意欲を促すように指導することが重要である。

3 人間関係の形成

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること

ADHDのある幼児児童生徒は、状況にそぐわない行動をすることがあるために友達に受け入れられず、集団参加が難しい場合がある。このような場合は、状況に合わせて行動することが自分は不得意であることを理解し、行動する前に周囲の状況を観察したり、状況を理解するゆとりをもつようにしたりする態度を身に付けることが必要である。その際には、ロールプレイのように、できるだけ具体的な状況を設定して指導することが大切である。

(4) 集団への参加の基礎に関すること

ADHDのある幼児児童生徒は、遊びの説明を聞き漏らしたり、最後まで聞かずに遊び始めたりするためにルールを理解していない場合がある。また、ルールを理解していても、勝ちたいという気持ちから、ルールを守ることができない場合がある。その結果、うまく遊びに参加することができなくなってしまうこともある。このような場合には、ルールを少しずつ段階的に理解できるように指導したり、ロールプレイによって適切な行動を具体的に学習したりすることが必要である。

4 環境の把握

(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること

障害のある児童生徒が言葉や数の学習で示す困難は、個々の認知特性による場合が少なくない。話を聞いて理解することが困難な場合には、言葉の記憶力が弱いことや話し声から特定の音韻を聞き取ることなどが難しいことがある。本を読むことが苦手な場合には、読んでいる箇所を目で追うことができないことがある。また、漢字や図形を正しく書くことができない場合には、位置関係の認知が困難なことがある。こうした個々の認知の特性は、脳性まひや知的障害のほか、LD、ADHD、自閉症等のある児童生徒にも見られるものである。

これらの児童生徒は、認知面において不得意なことがある一方で得意な方法をもっていることも多い。例えば、聴覚からの情報は理解しにくくても、視覚からの情報の理解は優れている場合がある。したがって、一人一人の認知の特性に応じた指導の方法を工夫し、不得意な課題を少しずつ改善するよう指導するとともに、得意な方法を積極的に活用するよう指導することも大切である。

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

ADHDのある幼児児童生徒は、身体を常に動かしている傾向があり、自分でも気付かない間に座位や立位の姿勢が大きく崩れ、活動を継続できなくなってしまうことがある。このような幼児児童生徒に対しては、身体を動かすことに関する指導だけでなく、姿勢を整えやすいような机やイスを使用することや、姿勢保持のチェックポイントを自分で確認できるような指導を行うことが有効な場合がある。

(2) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること

ADHDのある幼児児童生徒は、一連の作業において最後まで注意の集中が続かないことがある。このような場合には、作業工程を分割し、一つ一つの工程に短時間集中することから始めて、徐々に作業に集中できる時間を長くするような指導が必要である。

B 学習障害 (LD)

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること

LDのある児童生徒は、例えば、書き取りの練習を繰り返し行っても、期待したほどの成果が得られなかったなどの経験から、生活全体においても自信を失っている場合がある。そのため自らの失敗に対して感情的になり、情緒が不安定になることがある。このような場合には、本人が得意なことを生かして課題をやり遂げるように指導し、成功したことを褒めることで自信をもたせたり、自分のよさに気付くことができるようにしたりすることが必要である。

(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

LDのある児童生徒は、計算の仕方などを覚えることが他の人と比較して時間がかかることなどに気付いても、それを自分自身の努力不足によるものと思い込んでいる場合がある。このような場合には、自分の得意な面と不得意な面を知り、その得意な面を活用することで、困難を克服することができるということを経験することが大切である。成功体験やそれを賞賛される経験などを積み重ね、自分に自信をもてるようにすることが、不得意なことにも積極的に立ち向かう意欲を育てることにもつながるのである。

3 人間関係の形成

(4) 集団への参加の基礎に関すること

LDのある幼児児童生徒の場合には、友達との会話の背景や経過を類推することが難しく、そのために集団に積極的に参加できないことがある。そこで、日常的によく使われる友達同士の言い回しや分からないときの尋ね方などを、あらかじめ少人数の集団の中で学習しておくことなどが必要である。

4 環境の把握

(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること

障害のある児童生徒が言葉や数の学習で示す困難は、個々の認知の特性による場合が少なくない。話を聞いて理解することが困難な場合には、言葉の記憶力が弱いことや話し声から特定の音韻を聞き取ることなどが難しいことがある。本を読むことが苦手な場合には、読んでいる箇所を目で追うことができないことがある。また、漢字や図形を正しく書くことができない場合には、位置関係の認知が困難なことがある。こうした個々の認知の特性は、脳性まひや知的障害のほか、LD、ADHD、自閉症等のある児童生徒にも見られるものである。

これらの児童生徒は、認知面において不得意なことがある一方で得意な方法をもっていることも多い。例えば、聴覚からの情報は理解しにくくても、視覚からの情報の理解は優れている場合がある。したがって、一人一人の認知の特性に応じた指導の方法を工夫し、不得意な課題を少しずつ改善するよう指導するとともに、得意な方法を積極的に活用するよう指導することも大切である。

(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

LDのある幼児児童生徒は、例えば、左右の概念を理解することが困難であるため、左右の概念を含んだ指示や説明を理解することがうまくできず、学習を進めていくことが困難になる場合がある。このような場合には、様々な場面で、見たり触ったりする体験的な活動と「左」や

「右」という位置や方向を示す言葉を関連付けながら指導して、基礎的な概念の形成を図ることが重要である。

6 コミュニケーション

(3) 言語の形成と活用に関すること

LDのある幼児児童生徒は、文字や文章を読んで理解することに極端な困難を示す場合がある。このような場合、聞いて理解する力を伸ばしつつ、読んで理解する力の形成も図る必要がある。その際、コンピュータのディスプレイに表示された文章が音声で読み上げられると同時に、読み上げられた箇所の文字の色が変わっていくようなソフトウェアを使って、読むことを繰り返し指導することが考えられる。

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

LDのある幼児児童生徒は、話の内容を記憶して前後関係を比較したり類推したりすることが困難なため、会話の内容や状況に応じた受け答えをすることができない場合がある。このような場合には、自分で内容をまとめながら聞く能力を高めるとともに、分からないときに聞き返す方法や相手の表情にも注目する態度を身に付けるなどして、そのときの状況に応じたコミュニケーションが展開できるようにすることが大切である。

C 自閉症

1 健康の保持

(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること

自閉症のある幼児児童生徒は、特定の食物や衣服に強いこだわりを示す場合がある。そのため、極端な偏食になったり、季節の変化にかかわらず同じ衣服を着続けたりすることがある。

このような場合には、個々の幼児児童生徒の困難の要因を明らかにした上で、無理のない程度の課題から取り組むことが大切である。生活のリズムや生活習慣の形成は、日課に即した日常生活の中で指導をすることによって養うことができるものである。そのため、家庭等との密接な連携の下に指導を行うことが求められる。

(4) 健康状態の維持・改善に関すること

知的障害や自閉症のある幼児児童生徒の中には、運動量が少なくなり、結果として肥満になったり、体力低下を招いたりする者も見られる。また、心理的な要因により不登校の傾向が続き、運動が極端に少なくなったり、食欲不振の状態になっていたりする場合もある。このように、障害のある幼児児童生徒の中には、障害そのものによるのではなく、二次的な要因により体力が低下する者も見られる。

このような幼児児童生徒の体力低下を防ぐためには、適切な運動を取り入れたり、食生活と健康について実際の生活に即して学習したりするなど、日常生活における自己の健康管理のための指導が必要である。

健康状態の維持・改善を図る指導を進めるに当たっては、主治医等から個々の幼児児童生徒の健康状態に関する情報を得るとともに、日ごろの体調を十分に把握する必要があることから、医療機関や家庭と密接な連携を図ることが大切である。

2 心理的な安定

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること

自閉症のある幼児児童生徒は、予告なしに行われる避難訓練や、急な予定の変更などに対応することができず、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がある。このような場合には、予想される事態や状況を予告したり、事前に体験できる機会を設定したりすることなどが必要である。

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

他者とのかかわりをもとうとするが、その方法が十分に身に付いていない自閉症のある幼児児童生徒の場合には、まず、直接的に指導を担当する教師を決めるなどして、教師との安定した関係を形成することが大切である。そして、やりとりの方法を大きく変えずに繰り返し指導するなどして、そのやりとりの方法が定着するようにし、相互にかかわり合う素地を作ることが重要である。その後、やりとりの方法を少しずつ増やしていくが、その際、言葉だけでなく、具体物や視覚的な情報を加えて分かりやすくすることも大切である。

(2) 他者の意図や感情の理解に関すること

自閉症のある幼児児童生徒は、言葉や表情、身振りなどを総合的に判断して相手の心の状態を読み取り、それに応じて行動することが困難な場合がある。また、言葉を字義通りに受け止めてしまうため、行動や表情に表れている相手の真意を読み取れないこともある。そこで、生活の様々な場面を想定し、そこでの相手の言葉や表情などから、立場や考えを推測するような指導を通して、相手とかわる際の具体的な方法を身に付けることが大切である。

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること

自閉症のある幼児児童生徒は、「他者が自分をどう見ているか」、「どうしてそのような見方をするのか」ということの意味が十分でないことから、「自分がどのような人間であるのか」といった自己の理解が困難な場合がある。そのため、友達の行動に対して適切に応じることができないことがある。

このような場合には、体験的な活動を通して自分の得意なことや不得意なことの理解を促したり、他者の意図や感情を考え、それへの対応方法を身に付けたりする指導を関連付けて行うことが必要である。

また、自閉症のある幼児児童生徒は、特定の光や音などにより混乱し、行動の調整が難しくなることがある。そのような光や音に対して少しずつ慣れたり、それらの刺激を避けたりすることができるように、感覚や認知の特性への対応に関する内容も関連付けて具体的な指導内容を設定することが求められる。

4 環境の把握

(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること

自閉症のある幼児児童生徒の中には、聴覚の過敏さのため特定の音に、また、触覚の過敏さのため身体接触や衣服の材質に強く不快感を抱くことが見られる。それらの刺激が強すぎたり、突然であったりすると、混乱状態に陥ることもある。そこで、不快である音や感触などを自ら避けたり、幼児児童生徒の状態に応じて、それらに少しずつ慣れていったりするように指導することが大切である。なお、ある幼児児童生徒にとって不快な刺激も、別な幼児児童生徒にとつ

ては快刺激である場合もある。したがって、個々の幼児児童生徒にとって、快刺激は何か、不快刺激は何かをきめ細かく観察して把握しておく必要がある。

また、障害のある児童生徒が言葉や数の学習で示す困難は、個々の認知の特性による場合が少なくない。話を聞いて理解することが困難な場合には、言葉の記憶力が弱いことや話し声から特定の音韻を聞き取ることなどが難しいことがある。本を読むことが苦手な場合には、読んでいる箇所を目で追うことができないことがある。また、漢字や図形を正しく書くことができない場合には、位置関係の認知が困難なことがある。こうした個々の認知の特性は、脳性まひや知的障害のほか、LD、ADHD、自閉症等のある児童生徒にも見られるものである。

これらの児童生徒は、認知面において不得意なことがある一方で得意な方法をもっていることも多い。例えば、聴覚からの情報は理解しにくくても、視覚からの情報の理解は優れている場合がある。したがって、一人一人の認知の特性に応じた指導の方法を工夫し、不得意な課題を少しずつ改善するよう指導するとともに、得意な方法を積極的に活用するよう指導することも大切である。

5 身体の動き

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること

自閉症のある幼児児童生徒には、手足を協調させて動かすことや微細な運動をすることの困難が見られることがある。そのため、目的に即して意図的に身体を動かすことを指導したり、手足の簡単な動きから始めて、段階的に高度な動きを指導したりすることなどが必要である。また、手指の巧緻性を高めるためには、幼児児童生徒が興味・関心をもっていることを生かしながら、道具等を使って手指を動かす体験を積み重ねることが大切である。

自閉症のある幼児児童生徒は、自分のやり方にこだわりがあったり、手足を協調させてスムーズに動かしたりすることが難しい場合がある。また、他者の意図を適切に理解することが困難であったり、一つの情報のみに注意を集中してしまったりすることから、教師が示す手本を自ら模倣しようとする気持ちがもてないことがある。その結果、作業に必要な巧緻性などが十分育っていないことがある。

このような場合には、一つの作業についていろいろな方法を経験させるなどして、作業のやり方へのこだわりを和らげたり、幼児児童生徒と指導者との良好な人間関係を形成し、幼児児童生徒が主体的に指導者の示す手本を模倣しようとする気持ちを育てたりすることが大切である。

6 コミュニケーション

(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること

自閉症のある幼児児童生徒の場合、持ち主の了解を得ないで、物を使ったり、相手が使っている物を無理に手に入れようとしたりすることがある。また、他人の手を取って、その人に自分が欲しい物を取ってもらおうとすることもある。このような状態に対しては、周囲の者がそれらの行動は意思や要求を伝達しようとした行為であると理解するとともに、できるだけ望ましい方法で意思や要求などが伝わる経験を積み重ねるよう指導することが大切である。

(2) 言語の受容と表出に関すること

自閉症のある幼児児童生徒の中には、他者の意図を理解したり、自分の考えを相手に正しく伝えたりすることが難しい場合があることから、話す人の方向を見たり、話を聞く態度を形成したりするなど、他の人とのかかわりやコミュニケーションの基礎に関する指導を行うことが

大切である。その上で、正確に他者とやりとりするために、絵や写真などの視覚的な手掛かりを活用しながら相手の話を聞くことや、絵や記号を示したボタンを押すと音声が出る機器などを活用して自分の話したいことを相手に伝えることなど、様々なコミュニケーション手段を用いることも有効である。

(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

自閉症のある幼児児童生徒で、言葉でのコミュニケーションが困難な場合には、まず、自分の意思を適切に表し、相手に基本的な要求を伝えられるように身振りなどを身に付けたり、話し言葉を補うために機器等を活用できるようにしたりすることが大切である。

D 知的障害

3 人間関係の形成

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること

知的障害のある生徒の場合、過去の失敗経験等の積み重ねにより、自分に対する自信がもてず、行動することをためらいがちになることがある。このような場合は、まず、本人が容易にできる活動を設定し、成就感を味わうことができるようにして、徐々に自信を回復しながら、自己の理解を深めていくことが大切である。

4 環境の把握

(1) 保有する感覚の活用に関すること

肢体不自由や知的障害のある幼児児童生徒の中には、視覚障害や聴覚障害を併せ有する者も少なくないことから、保有する感覚を最大限に活用して、学習や日常生活に必要な情報を適切に取り入れるための指導が必要である。

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

知的障害のある幼児児童生徒の中には、知的発達程度等に比較して、身体の部位を適切に動かしたり、指示を聞いて姿勢を変えたりすることが困難な者がいる。このような幼児児童生徒に対しては、より基本的な動きの指導から始め、徐々に複雑な動きを指導することが考えられる。そして、次第に、目的の動きに近付けていくことにより、必要な運動・動作が幼児児童生徒に確実に身に付くよう指導することが重要である。

(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること

知的障害のある幼児児童生徒の中には、知的発達程度等に比較して、細かな手指の動作が困難であり、衣服の着脱や食事などが困難な者がいる。

このような幼児児童生徒には、使いやすい用具等を用いながら、手元をよく見るように指導するが、その際、注意が他のことに向いてしまったり、衣服の着脱等に気持ちを集中させて取り組むことが難しい幼児児童生徒も多い。そのため、集中して取り組むことができるように、環境を整えて情緒の安定を図ったり、注目させたい部分を視覚でとらえやすいように色を変えたりするなどの工夫が大切である。

6 コミュニケーション

(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること

知的障害のある幼児児童生徒には、発声や身体の動きによって気持ちや要求を表すことができるが、発声や指差し、身振りやしぐさなどをコミュニケーション手段として適切に活用できない場合がある。

このような場合には、幼児児童生徒が欲しいものを要求する場面などで、ふさわしい身振りなどを指導したり、発声を要求の表現となるよう意味付けたりするなど、幼児児童生徒の様々な行動をコミュニケーション手段として活用できるようにすることが大切である。

同時に、他の人への関心が乏しいことや、他の人からの働き掛けを受け入れることが難しい場合もあることから、教師との信頼関係を形成し、教師の言葉や動きに対する関心を高めるようにすることが大切である。また、コミュニケーション手段として身振りや機器などを活用する際には、個々の幼児児童生徒の実態を踏まえ、無理なく活用できるように工夫することが必要である。

E 視覚障害

1 健康の保持

(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること

視覚障害のある幼児児童生徒の場合、昼夜の区別がつきにくいことから覚醒と睡眠のリズムが不規則になり、昼夜逆転した生活になることがある。

このような場合には、個々の幼児児童生徒の困難の要因を明らかにした上で、無理のない程度の課題から取り組むことが大切である。生活のリズムや生活習慣の形成は、日課に即した日常生活の中で指導をすることによって養うことができるものである。そのため、家庭等との密接な連携の下に指導を行うことが求められる。

(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること

視覚障害のある幼児児童生徒については、発達の段階に応じて、眼の構造や働き、自己の視力や視野などの状態について十分な理解を図ることが必要である。その上で、保有する視覚機能を維持するため、学習中の姿勢に留意したり、危険な場面での対処方法を学んだりして、視覚管理を適切に行うことができるように指導することが大切である。

2 心理的な安定

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること

視覚障害のある幼児児童生徒の場合、見えなかったり、見えにくかったりして周囲の状況を即座に把握することが難しいため、初めての環境や周囲の変化に対して、不安になることがある。そこで、状況の説明を聞いたり、状況を把握するための時間を確保したり、急激な変化を避けて徐々に環境に慣れたりすることが大切である。また、日ごろから一定の場所に置かれている遊具など、移動する可能性の少ないものを目印にして行動したり、自ら必要な情報を得るために身近な人に対する的確な援助を依頼したりする力を身に付けることが大切である。

視覚障害のある幼児児童生徒は、見えにくさから周囲の状況を把握することが難しいため、初めての場所や周囲の変化に対して、不安になる場合がある。

このような場合には、一人一人の見え方やそれに起因する困難を踏まえた上で、周囲がどのような状況かを教師が言葉で説明したり、あらかじめ幼児児童生徒とその場に移動して一緒に確かめたりすることによって情緒的な安定を図るようにする。その上で、幼児児童生徒が周囲を見回したり、聴覚などの保有する感覚を活用したりして状況を把握することや、状況やその変化について友達や教師に尋ねて情報を得るようにすることなどを指導することが大切である。

3 人間関係の形成

(1) 他者とかかわりの基礎に関すること

視覚障害のある幼児児童生徒の場合、相手の顔が見えない、あるいは見えにくいために、他者とかかわりが消極的、受動的になってしまう傾向が見られる。

このような場合、だれかが話し掛けてきた場面では、自分の顔を相手の声が聞こえてくる方向に向けるようにしたり、相手との距離を意識して声の大きさを調整したりするなどのコミュニケーションを図るための基本的な指導を行う。また、一緒に活動している友達や周囲の状況が変化した場合は、必要に応じて、近くにいる友達に援助を求めたり、他の友達のところへ連れて行ってもらうなどして、他者とかかわる機会を設けるようにするなど、積極的に他者とかかわろうとする態度や習慣を養うよう指導することが大切である。

(2) 他者の意図や感情の理解に関すること

視覚障害のある幼児児童生徒の場合、相手の表情を視覚的にとらえることが困難であるために、相手の意図や感情の変化を読み取ることが難しい。この場合、聴覚的な手掛かりである相手の声の抑揚や調子の変化などを的確に聞き分けて、話し相手の意図や感情を的確に把握するとともに、その場に応じて適切に行動することができる態度や習慣を養うことが大切である。

(4) 集団への参加の基礎に関すること

視覚障害のある幼児児童生徒の場合には、目で見ればすぐに分かるようなゲームのルールなどがとらえにくく、集団の中に入っていけないことがある。そこで、あらかじめ集団に参加するための手順やきまり、必要な情報を得るための質問の仕方などを指導して、積極的に参加できるようにする必要がある。

4 環境の把握

(1) 保有する感覚の活用に関すること

視覚障害のある幼児児童生徒の場合、全盲であれば聴覚や触覚を活用し、弱視であれば、保有する視覚を最大限に活用するとともにその他の感覚も十分に活用して、学習や日常生活に必要な情報を収集するための指導を行うことが重要である。

(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること

眼の病気によりまぶしさを強く感じる幼児児童生徒を対象に屋外の活動を行う際には、遮光眼鏡を必ず着用するよう指導するとともに、その習慣化を図ることが大切である。

(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること

視覚に障害があり、小さい文字等が見えにくい場合には、拡大読書器や遠用・近用などの各種の弱視レンズなどの視覚補助具を効果的に活用することが有効である。また、実験や観察を行うに当たって、明るさの変化を音の変化に変える感光器を用いるなど視覚情報を聴覚や触覚で代行する機器を活用できるように指導することが大切である。

弱視の児童生徒で、遠くの文字が見えにくかったり、本などを読むのに時間がかかったりする場合、遠用・近用などの各種の弱視レンズなどを使いこなすための指導を行うことが大切である。

例えば、動いているバスの行き先表示や時刻表、街頭の標識などの方向に素早くレンズを向け、細かなピント合わせをするよう発達の段階に応じて指導したり、表やグラフの読み取りのため、ルーペを速く正確に動かして数値などを把握する指導をしたりする必要がある。これらの指導は、緻密な作業を円滑に遂行する能力を高める指導と関連付けて行うことが大切である。

さらに、せっかくルーペ等の使用に習熟しても、思春期になると周囲の人から見られることを気にして使うことをためらうことがあるため、弱視レンズを使ってよく見える体験を繰り返すことにより、低学年の段階から障害の受容を図り、障害による困難な状態を改善・克服する意欲を喚起する指導を行うことが大切である。

(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること

視覚に障害がある場合、白杖を用いて一人で市街を歩くときには、その前に、出発点から目的地までの道順を頭の中に描くことが重要である。歩き始めてからは、白杖や足下からの情報、周囲の音、太陽の位置、においなど様々な感覚を通して得られる情報を総合的に活用して、それらの情報と頭の中にある地図とを照らし合わせ、確かめながら歩くことが求められる。したがって、周囲の状況を把握し、それに基づいて的確に判断し行動できるよう指導することが極めて重要である。また、中学部・高等部の生徒の場合は、必要に応じて、携帯電話のナビゲーション機能などを利用して自分の位置と周囲の状況を把握させることも考えられる。

(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

視覚障害のある幼児児童生徒の場合、触覚によって、対象物の形や大きさ、手触り、構造、機能等を観察したり、教室、建物、市街などの地理的な関係を理解したりする指導が必要となる。これらの指導に当たっては、幼児児童生徒がいろいろなものの的確なイメージや概念をもつことができるように、教材・教具等を工夫したり、環境の設定に配慮したりする必要がある。この場合、日常生活や学習においては、適切に認知したり、行動したりする際の手掛かりとして、形や大きさ、機能等の概念を的確に活用できるよう指導することが大切である。

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

視覚に障害がある場合は、身体の動き等を模倣することを通して基本的な運動・動作を習得することが困難であることが多い。そこで、姿勢や身体の動きについて、教師の身体や模型などに直接接触させて確認させた後、幼児児童生徒が自分の身体を実際に使って、その姿勢や動きを繰り返し学習するとともに、その都度教師が適切な指示を与えることによって、正しい姿勢の保持や運動・動作を習得することが大切である。

(4) 身体の移動能力に関すること

視覚に障害がある場合には、発達の段階に応じて基本的な歩行技術の習得や援助を依頼する方法などを身に付け、白杖を有効に活用して一人で安全に目的地まで行けるように指導することが大切である。校内や室内の歩行においては、伝い歩きや介助歩行なども適切に行えるよう指導する必要がある。また、弱視の場合は、白杖だけでなく保有する視覚を活用したり、視覚補助具を適切に使ったりできる力を付けることも必要である。

6 コミュニケーション

(3) 言語の形成と活用に関すること

視覚に障害があり、点字を常用して学習する幼児児童生徒の場合には、視覚的に対象をとらえることが困難又は不可能である。このため、言葉の概念が音声言語だけの情報で成立しやすく、事物や現象及び動作と言葉とを対応させて、確かなイメージに裏付けられた言葉として獲得することに困難があることも少なくない。そこで、教材・教具に工夫を加えるとともに、触覚や聴覚、あるいは保有する視覚を適切に活用して、言葉の意味を正しく理解し、活用することができるよう指導することが大切である。

(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

視覚に障害がある場合には、点字キーボードでの入力や点字ディスプレイによる出力に慣れたり、拡大文字によるディスプレイ上での編集に習熟したりするなど、コンピュータを操作する技能の習得を図ることが大切である。また、普通の文字と点字とを相互変換したり、コンピュータの表示内容を音声で読み上げる機能を使ったりして文書処理ができるようにすることにより、コミュニケーションを図ることも重要である。進行性の眼疾患等で普通の文字を使用した学習が困難になった場合は、適切な時期に使用文字を点字に切り替える等、学習効率を考えた文字選択の配慮が必要である。

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

視覚障害のある幼児児童生徒の場合、視覚的な情報の入手に困難があることから、場に応じた話題の選択や、部屋の広さや状況に応じた声の大きさの調節、話し方などに課題が見られることが少なくない。こうした場合、例えば、相手と握手することにより、体格や年齢などを推測して会話の糸口を見つけたり、相手の声や話の内容を注意深く聞くことによつて、部屋の広さや相手の状況を的確に判断したり、相手との距離に応じて声の出し方を調節したりするなど、場や状況に応じた話し方を身に付ける指導を行う必要がある。

F 聴覚障害

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

聴覚障害のある幼児児童生徒については、発達の段階に応じて、耳の構造や自己の障害についての十分な理解を図ることが必要である。その上で、補聴器等を用いる際の留意点についても理解を促すなどして、自ら適切な聞こえの状態を維持できるよう耳の保護にかかわる指導を行うことが大切である。

3 人間関係の形成

(2) 他者の意図や感情の理解に関すること

聴覚障害のある幼児児童生徒の場合には、聴覚的な情報を入手しにくいことから、視覚的な手掛かりだけで判断したり、会話による情報把握が円滑でないため自己中心にとらえたりしやすいことがある。例えば、本当は嫌な気持ちを抱いていても、場面によっては、笑い顔になってしまうこともある。そのような時に、聴覚障害のある幼児児童生徒が笑っているという表情だけから、相手が喜んでいと受け止めてしまうと、相手の感情に応じて適切に行動できない

ことがある。また、会話による補完が十分にできないため目の前の状況だけで判断しがちなことがあるが、そこに至るまでの状況の推移についても振り返りながら、順序立てて考えるなど、出来事の流れに基づいて総合的に判断する経験を積ませることも必要である。その際には、聴覚活用や読話等の多様なコミュニケーション手段を場面や相手に応じて適切に選択し、的確に会話の内容を把握することも必要になる。

(4) 集団への参加の基礎に関すること

聴覚障害のある幼児児童生徒の場合、場面や相手によっては、行われている会話等の情報を的確に把握できにくいことがある。そのため、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。そこで、背景を想像したり、実際の場面を活用したりして、どのように行動すべきか、また、相手はどのように受け止めるかなどについて、具体的なやりとりを通して指導することが大切である。

4 環境の把握

(1) 保有する感覚の活用に関すること

聴覚障害のある幼児児童生徒の場合、補聴器等の装用により、保有する聴力を十分に活用していくための指導が必要である。さらに、場所や場面に応じて、磁気ループを用いた集団補聴システム、FM電波や赤外線を用いた集団補聴システム又はFM補聴器等の機器の特徴に応じた活用ができるようにすることが大切である。

(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること

聴覚に障害がある場合には、感覚の補助手段として、音声を増幅する補聴器等の活用とともに、代行手段としての視覚の活用が考えられる。特に、言葉を受容するための視覚的な手段としては、相手の口形や表情を基にして理解する読話、手指の形や動き等を基にして理解する手話や指文字、キュード・スピーチ（又はキューサインなど）がある。このほかに、音声等の情報を文字表示する機器、時刻を光や振動を用いて知らせる機器等がある。これらの補助手段や代行手段の特徴及び機能を的確に理解して、幼児児童生徒が、個々の障害の状態に応じた活用方法を工夫できるようにすることが大切である。

(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること

聴覚に障害がある場合、補聴器等を通して得られた情報だけでは、周囲の状況やその変化を十分に把握することが困難な場合がある。例えば、補聴器の活用の仕方によって、音の方向のとらえ方に違いが生じることもある。そこで、身の回りの音を聞き取り、様子や言葉を理解する場合には、視覚や嗅覚などの感覚も総合的に活用する指導が必要である。その際には、情報を的確に収集するとともに、様々な感覚をいかに活用するかについても考えさせることが大切である。

聴覚に障害があることにより、背後や外の様子等周囲の状況を的確に把握できにくいことがある。また、周囲の人とのコミュニケーションの不十分さなどの影響で、物事がどのように推移してきたか、相手がどう思っているか、これから何が始まるかなどについて、予想できにくい場合もある。

こうした場合には、視覚や嗅覚等の様々な感覚を活用して情報を収集したり、多様な手段を活用した積極的なコミュニケーションを通して相手を理解したりするとともに、それまでに得ている情報等と照らし合わせたりしながら、周囲の状況や人の気持ち、今後の展開等を推察することが必要である。

(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

聴覚障害のある幼児児童の場合、視覚的な情報を適切に活用して作業等を行うことが大切である。例えば、幼児が折り紙をする場合で、教師や友達の折り方を見て、同じように紙を折るような活動の際には、それぞれの作業過程を的確な言葉に結び付けていくことが大切である。折り紙の例では、「端をぴったり重ねる」、「角が重なるように折る」、「左手で押さえて、右手で折り目を付ける」、「片方を開く」などの言葉を知り、実際に作業できるようにする必要がある。このような言葉と行動の対応関係を、生活の様々な機会を通じて繰り返していくことで、その概念を的確に身に付けることができるのであり、さらに、習得したこれらの概念を用いて、幼児はより複雑な事柄の認知や作業に取り組むことが可能になる。

6 コミュニケーション

(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること

聴覚に障害がある場合は、幼児児童生徒の発達の段階に応じて、相手を注視する態度や構えを身に付けたり、あるいは自然な身振りで表現したり声を出したりして、相手とかわかることができるようにしたりするなど、コミュニケーションを行うための基礎的能力を身に付ける必要がある。

(2) 言語の受容と表出に関すること

聴覚に障害がある場合には、言葉を受容する感覚として視覚と保有する聴覚とがある。しかし、言葉の意味は単に聴覚や視覚による刺激を与えるだけで獲得されるわけではない。言葉を構成している音節や音韻の構造、あるいは文字に関する知識等を用いながら、言葉が使われている状況と一致させて、その意味を相手に適切に伝えていくことが大切である。また、意思の表出の手段の一つとして音声があるが、幼児児童生徒の障害の状によって、その明瞭度は異なっている。したがって、こうしたことに配慮しつつ、音声だけでなく身振りを状況に応じて活用し、さらに、手話・指文字や文字等を活用して、幼児児童生徒が主体的に自分の意思を表出できるような機会を設けることが大切である。

(3) 言語の形成と活用に関すること

聴覚に障害がある場合には、経験と言葉を結び付けることが困難になりやすいことから、幼児児童生徒の主体性を尊重しながら、周りの人々による意図的な働き掛けが必要である。また、幼児児童生徒の発達の段階等に応じては、抽象的な言葉の理解が課題となる。話し言葉や書き言葉、指文字や手話を活用するなどして、言語の受容・表出を的確に行うとともに、併せて言葉の意味理解を深める必要がある。さらに、文法等に即した表現を促すなどして、体系的な言語の習得を図り、適切に活用できるようにすることが大切である。

(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

聴覚に障害がある幼児児童生徒の場合には、コミュニケーション手段として、音声や文字、手話等を用いる方法が考えられる。手指を用いる際にも、例えば、指文字は言葉の音節を、キュード・スピーチは子音部分を表し、手話は単語レベルで意味を表現するなどの特徴があることから、幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等を考慮して、適切なコミュニケーション手段の選択・活用に努め、円滑なコミュニケーションが行えるようにすることが大切である。

聴覚に障害がある幼児児童生徒については、聴覚障害の補助手段としての補聴器や人工内耳等、代行手段としての読話やキュード・スピーチ、指文字、手話等のコミュニケーション手段が単独若しくは組み合わせて用いられている。これらの選択・活用に当たっては、幼児児童生

徒の聴覚障害の状態や発達段階、進路希望等の本人の意思、保護者の考え等を総合的に勘案し、本人のもっている可能性を最大限に生かして、自立し積極的に社会参加できるよう指導内容・方法の工夫を行うことが大切である。その際、意欲や自信の喚起、関心や人間関係の拡大等に留意することが必要である。また、一つのコミュニケーションの方法にこだわることなく、幼児児童生徒の発達段階や興味・関心等に応じて、方法を変えたり、幾つかの方法を組み合わせたりするなどの配慮も大切である。

G 肢体不自由・進行性疾患・筋ジストロフィー・二分脊椎・脳性まひ

1 健康の保持

(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること

二分脊椎の幼児児童生徒の場合は、尿路感染の予防のため、排泄指導、清潔の保持、定期的検尿等に十分留意した指導を行う必要がある。

進行性疾患のある幼児児童生徒の場合は、絶えず自分の体調や病気の状態に留意するとともに、これらについて正しく理解して、身体機能の低下を予防するよう生活の自己管理に配慮した指導を行うことが大切である。

(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること

下肢切断によって義肢を装着している場合は、義肢を装着している部分を清潔に保ったり、義肢を適切に管理したりすることができるようにする必要がある。

筋肉が萎縮し筋力が低下する筋ジストロフィーのある幼児児童生徒に対しては、身体の状態に応じて運動の自己管理ができるように指導することが大切である。

そのためには、幼児児童生徒が病気の原因や経過、進行の予防、運動の必要性、適切な運動方法や運動量などについて学習することが必要である。その際、治療方法や将来に関する不安等をもつことがあるので、情緒の安定に配慮した指導を行うことが求められる。また、姿勢変換や移動などの運動を行う際には、周囲の人に援助を依頼することもあることから、場や状況に応じたコミュニケーションについて学ぶことも大切である。

2 心理的な安定

(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

筋ジストロフィーのある児童生徒は、小学部低学年のころは歩行が可能であるが、年齢が上がるにつれて歩行が困難になり、その後、車いす又は電動車いすの利用や酸素吸入などが必要となることが多い。また、同じ病棟内の友達の病気の進行を見ていることから将来の自分の病状についても認識している場合がある。

こうした状況にある幼児児童生徒に対しては、学習や運動において打ち込むことができることを見つけ、それに取り組むことにより、生きがいを感じることができるよう工夫し、少しでも困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図る指導が大切である。

肢体に不自由があるために移動が困難な児童生徒の場合、手段を工夫し実際に自分の力で移動ができるようになるなど、障害に伴う不自由を自ら改善し得たという成就感がもてるような指導を行うことが大切である。特に、障害の状態が重度のため、心理的な安定を図ることが困難な幼児児童生徒の場合には、寝返りや腕の上げ下げなど、不自由な運動・動作をできるだけ

自分で制御するような指導を行うことが、自己を確立し、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲を育てることにつながる。

3 人間関係の形成

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること

肢体不自由のある幼児児童生徒は、経験が乏しいことから自分の能力を十分理解できていないことがある。自分でできること、補助的な手段を活用すればできること、他の人に依頼して手伝ってもらうことなどについて、実際の体験を通して理解を促すことが必要である。

4 環境の把握

(1) 保有する感覚の活用に関すること

肢体不自由や知的障害のある幼児児童生徒の中には、視覚障害や聴覚障害を併せ有する者も少なくないことから、保有する感覚を最大限に活用して、学習や日常生活に必要な情報を適切に取り入れるための指導が必要である。

(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること

脳性まひの児童生徒は、文字や図形を正しくとらえることが困難な場合がある。原因としては、数多く書かれてある文字や図形の中から一つの文字や図形に注目することや、文字や図形を構成する線や角度の関係を理解することが難しいことなどが考えられる。

このような場合には、一つの文字や図形だけを取り出して輪郭を強調して見やすくしたり、文字の部首や図形の特徴を話し言葉で説明したりすることが効果的なことがある。

こうした児童生徒一人一人の感覚や認知の特性を踏まえて指導を工夫するほか、上肢にまひがあり、文字や図形を書くことが難しい場合には、コンピュータ等を活用して書くことを補助することによって、学習を効果的に進めることができる。また、学習活動を通じて、例えば文字の部首や図形の特徴については、話し言葉で聞いた方が理解しやすいというような自分の得意な学習のスタイルを知り、自ら使えるように指導することも大切である。

(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

肢体不自由のある幼児児童生徒は、身体の動きの不自由さから自分の身体の状況を十分に理解していなかったり、空間における自分とものとの位置関係を理解することに困難が見られたりする場合がある。こうしたことが概念を形成する際の基礎となる上下、左右、前後、高低、遠近等の空間に関する概念の形成を妨げる。そこで、自分の姿勢と対象の位置関係を意識させ、言葉と結び付けながら空間に関する概念の形成を図るよう指導していくことが必要である。

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

障害によって身体の動きに困難のある幼児児童生徒は、基本動作が未習得であったり、誤って身に付けてしまったりしているために、生活動作や作業動作を十分に行うことができない。そこで、個々の幼児児童生徒の運動・動作の状態に即した指導を行うことが大切である。

例えば、全身又は身体各部位の筋緊張が強すぎる場合は、その緊張を弛めたり、弱すぎる場合には、適度な緊張状態をつくりだしたりすることができるような指導が必要である。

一方、筋ジストロフィーで病気の進行のため筋力の低下が見られる場合には、筋力の維持を図る運動が必要である。

(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること

幼児児童生徒が補助用具を必要とする場合には、用途や目的に応じて適切な用具を選び十分使いこなせるように指導する必要がある。また、その発達段階を考慮しながら、補助用具のセッティングや収納の仕方を身に付けたり、自分に合うように補助用具を調整したりすることを指導することも大切である。一方で、例えば、車いすの使用が度重なることにより立位を保持する能力の低下を来す場合がある。したがって、補助用具の使用の仕方を工夫し、幼児児童生徒の身体の動きの維持や習得を妨げないように十分留意しなければならない。

(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること

運動・動作が極めて困難な幼児児童生徒の場合には、日常生活に必要な運動・動作のほとんどを介助に頼っている場合が多い。このような幼児児童生徒の場合には、介助を受けやすい姿勢や手足の動かし方を身に付けることを目標として、指導を行うことが必要である。

(4) 身体の移動能力に関すること

障害の状態により、筋力が弱く、歩行に必要な緊張が得られない幼児児童生徒の場合には、歩行器を用いた歩行を目標に掲げて指導を行ったり、歩行が困難な場合には、車いすによる移動を目標に掲げたりするなど、日常生活に役立つ移動能力を習得するよう指導する必要がある。

肢体不自由のある幼児児童生徒が、目的地まで一人で移動できるようになるためには、移動能力のほか様々な状況に対する的確な判断力を身に付ける必要がある。

肢体不自由のため車いすを利用している生徒が外出する場合には、車いすの操作に慣れるとともに、目的地まで車いすを操作し続けるための体力がなければならない。それに加えて、目的地までの距離や段差の状況などを調べ、自分で車いすを操作する力を考慮して一人で行けるかどうかを判断し、一人で行くことが難しい場合には、援助者を捜して依頼することが必要となる。また、実際に外出した際には、途中で通行人に道を尋ねたり、路上にある障害物を取り除いてもらったりすることも考えられる。そのため、周囲にいる人に質問をしたり、依頼をしたりするコミュニケーションについても習熟しておくことが大切である。

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること

肢体に不自由がある児童生徒の場合には、室内ゲームや戸外のスポーツの種目を通して、粗大運動での機敏さや持続性の向上を図ったり、各種の作品を制作する活動を通して、微細運動での正確さや速さの向上を促したり、単純な作業やゲームなどを繰り返して行うことを通して、速さや持続性を養ったりすることが考えられる。

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

脳性まひの幼児児童生徒は、言語障害を伴うことがあるが、その多くは意思の表出の困難である。内言語や言葉の理解には困難がないが、話し言葉が不明瞭であったり短い言葉を伝えるのに相当な時間がかかったりすることがある。こうした場合には、発語機能の改善を図るとともに、文字の使用や補助的手段の活用を検討して意思の表出を促すことが大切である。

(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

進行性の病気により、運動機能が徐々に低下する児童生徒の場合には、言葉による意思の表出が難しくなるだけでなく、上肢などで操作する機器の活用も次第に困難になることがある。

そのため、現在の状況だけで判断することなく、将来必要となるコミュニケーション手段も視野に入れて、指導を工夫することが必要である。

H 口蓋裂・吃音・構音障害・言語発達の遅れ

1 健康の保持

(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること

口蓋裂の既往歴がある幼児児童生徒の場合には、滲出性中耳炎や虫歯などになりやすいことがあるため、日ごろから子どもの聞こえの状態に留意したり、丁寧な歯磨きの習慣形成に努めたりするなどして、病気の予防や健康管理を自らできるようにすることが必要である。

2 心理的な安定

(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

吃音のある幼児児童生徒の場合は、人とのコミュニケーションを円滑に行うことができないことなどから、学校生活等において消極的になりがちである。そこで、教師との良好な関係を築き、気持ちを楽しんで話す方法を指導したり、自分の得意なことに気付かせて自信をもたせたりするなどして、障害を自分なりに受け止め、積極的に学習等に取り組むようにすることが大切である。

その際、幼児児童生徒の好きなことや得意なことを話題にして、自ら話せるようにするとともに、達成感や成功感を味わえるようにすることも必要である。

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

構音障害のある場合には、発声・発語器官（口腔器官）の微細な動きやそれを調整する力を高め、正しい発音を習得させるようにすることが必要である。そのため、音を弁別したり、自分の発音をフィードバックしたりする力を身に付けさせるとともに、構音運動を調整する力を高めるなどして正しい発音を定着させ、発話の明瞭度を上げるようにすることが大切である。

(3) 言語の形成と活用に関すること

乳幼児期のコミュニケーションが十分に行われなかったことなどにより、言語発達の遅れのある場合には、まず、良好な人間関係を形成し、そこでのコミュニケーションが円滑に行われるようにすることが必要である。その上で、幼児児童の興味・関心をもっている事柄を利用して、言葉遊びを行ったり、作業や体験的な活動を取り入れたりすることが大切である。また、語彙の習得や上位概念、属性、関連語等の言語概念の形成には、生活経験の記憶、言語化、関連付けなどを行うことが大切である。課題の設定を工夫して幼児児童生徒に「できた」という経験と自信をもたせたり、コミュニケーションに対する意欲を高めたりして、言葉を生活の中で生かせるようにしていく必要がある。

I うつ病・心身症・選択性かん黙

1 健康の保持

(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること

うつ病などの精神性の疾患の児童生徒の場合、食欲の減退などの身体症状、興味・関心の低下や意欲の減退などの症状が見られるが、それらの症状が病気によるものであることを理解で

きないことが多い。このような場合には、医師の了解を得た上で、病気の仕組みと治療方法を理解させるとともに、ストレスがそれらの症状に影響を与えることが多いので、自らその軽減を図ることができるように指導することが大切である。例えば、日記を書くことでストレスとなった要因に気付かせたり、小集団での話合いの中で、ストレスを避ける方法や発散する方法を考えさせたりすることも有効である。

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること

心身症のある幼児児童生徒は、心理的に緊張しやすく、不安になりやすい傾向がある。また、身体面では、嘔吐、下痢、拒食等様々な症状があり、日々それらが繰り返されるため強いストレスを感じることもある。それらの結果として、集団に参加することが困難な場合がある。

こうした幼児児童生徒が、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するためには、教師が病気の原因を把握した上で、本人の気持ちを理解しようとする態度でかかわることが大切である。その上で、良好な人間関係作りを目指して、集団構成を工夫した小集団で、様々な活動を行ったり、十分にコミュニケーションができるようにしたりすることが重要である。

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること

家庭などではほとんど支障なく会話ができるものの、特定の場所や状況ではそれができない選択性かん黙の幼児児童生徒の場合には、本人が安心して参加できる集団構成や活動内容等の工夫をしたり、教師が付き添って適切な援助を行ったりするなどして、情緒の安定を図りながら、それぞれの場面に対応できるようにすることが大切である。

6 コミュニケーション

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

家庭では普通の会話ができるものの、学校の友達とは話すことができない選択性かん黙の児童生徒の場合、まず、気持ちを安定させ、安心できる状況作りや信頼感のある人間関係作りが重要である。その上で、児童生徒が興味・関心のある事柄について、共感しながら一緒に活動したり、日記や作文などを通して気持ちや意思を交換したりする機会を多くすることが大切である。また、状況に応じて、筆談などの話し言葉以外のコミュニケーション手段を活用することも大切である。その際、幼児児童生徒が自信をもち、自己に対して肯定的なイメージを保つことができるよう配慮しつつ、自己理解を促す指導をすることが大切である。

J てんかん・心臓疾患・白血病

1 健康の保持

(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること

てんかんのある幼児児童生徒の場合は、一般的に、生活のリズムの安定を図ること、過度の疲労をしないようにすること、きちんと服薬することなどが重要である。このため、生活管理とともに、服薬により状態が安定又は改善することの意味を理解して確実に自己管理ができるように指導することが大切である。

このように、幼児児童生徒が自分の病気を理解し、病気の状態を改善して悪化しないようにするため、自分の生活を自ら管理することのできる力を養っていくことは極めて大切である。こうした力の育成には、幼児児童生徒の発達の状態等を考慮して、その時期にふさわしい指導を段階的に行う必要がある。この場合、専門の医師の助言を受けるとともに、保護者の協力を得るようにすることも忘れてはならない。

てんかんは生活管理とともに服薬が必要な病気であるが、知的障害があり、かつ、てんかんのある幼児児童生徒の場合、生活上の注意事項を守ることや定期的に服薬することが難しい場合がある。このような幼児児童生徒に対しては、てんかんについて分かりやすく示した絵本やビデオなどを用いて理解を図るとともに、実際の場面を通して、過労を避けることや定時に服薬をすることなどについて具体的に指導することが大切である。また、興奮したりストレスをためたりすることがてんかん発作の誘因となることが多いことから、情緒の安定を図る指導を考慮する必要がある。さらに、幼児児童生徒が注意事項を守り服薬を忘れないようにするためには、他の人の理解や協力を得ることが有効な場合もある。

したがって、幼児児童生徒の発達の段階に応じて、自分の病状を他の人に適切に伝えることができるようにすることにも留意する必要がある。

(4) 健康状態の維持・改善に関すること

心臓疾患のある児童生徒は、運動の制限の範囲を超えて動いてしまい病気の状態を悪化させることがあるため、病気の状態や体調に応じて生活の自己管理をできるようにすることが重要である。

そのためには、心臓疾患の特徴、治療方法、生活規制など病気の状態と生活管理について、学校生活管理指導表を活用しながら発達の段階に応じた理解ができるようにするとともに、自覚症状や体温、脈拍等から自分の健康状態を把握し、その状態に応じて日常生活や学習活動の状態をコントロールしたり、自ら進んで医師に相談したりできるようにすることが大切である。このような指導を行う時には、生活規制や入院生活から生じるストレスなど心理的な側面に配慮することが欠かせない。

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること

白血病のため入院している幼児児童生徒は、治療の副作用による貧血や嘔吐などが長期間続くことにより、心理的に不安定な状態になることがある。そのような時は、悩みを打ち明けたり、自分の不安な気持ちを表現できるようにしたりするなどして、心理的な安定を図ることが大切である。

5 身体の動き

(4) 身体の移動能力に関すること

心臓疾患のある幼児児童生徒の中には、心臓への負担がかかることから歩行による移動が制限されることがあり、必要に応じて歩行器や電動車いす等の補助的手段を活用することになる。このような場合には、医師の指導を踏まえ、病気の状態や移動距離、活動内容によって適切な移動手段を選択し、心臓に過度の負担をかけることなく移動の範囲が維持できるように指導することが大切である。

参考

障害のとらえ方と自立活動（特別支援学校学習指導要領解説 第2章の2）

(1) 障害のとらえ方の変化（抜粋）

ICIDH（「国際障害分類：International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps）については、各方面から、疾病等に基づく状態のマイナス面のみを取り上げているとの指摘があった。そこで、WHOは検討を重ね、平成13年5月の総会において、従来のICIDHの改訂版として「国際生活機能分類（ICF：International Classification of Functioning, Disability and Health）」を採択した。

ICFでは、人間の生活機能は「心身機能・身体構造」、「活動」、「参加」の三つの要素で構成されており、それらの生活機能に支障がある状態を「障害」ととらえている。そして、生活機能と障害の状態は、健康状態や環境因子等と相互に影響し合うものと説明され、構成要素間の相互関係については、図1のように示されている。

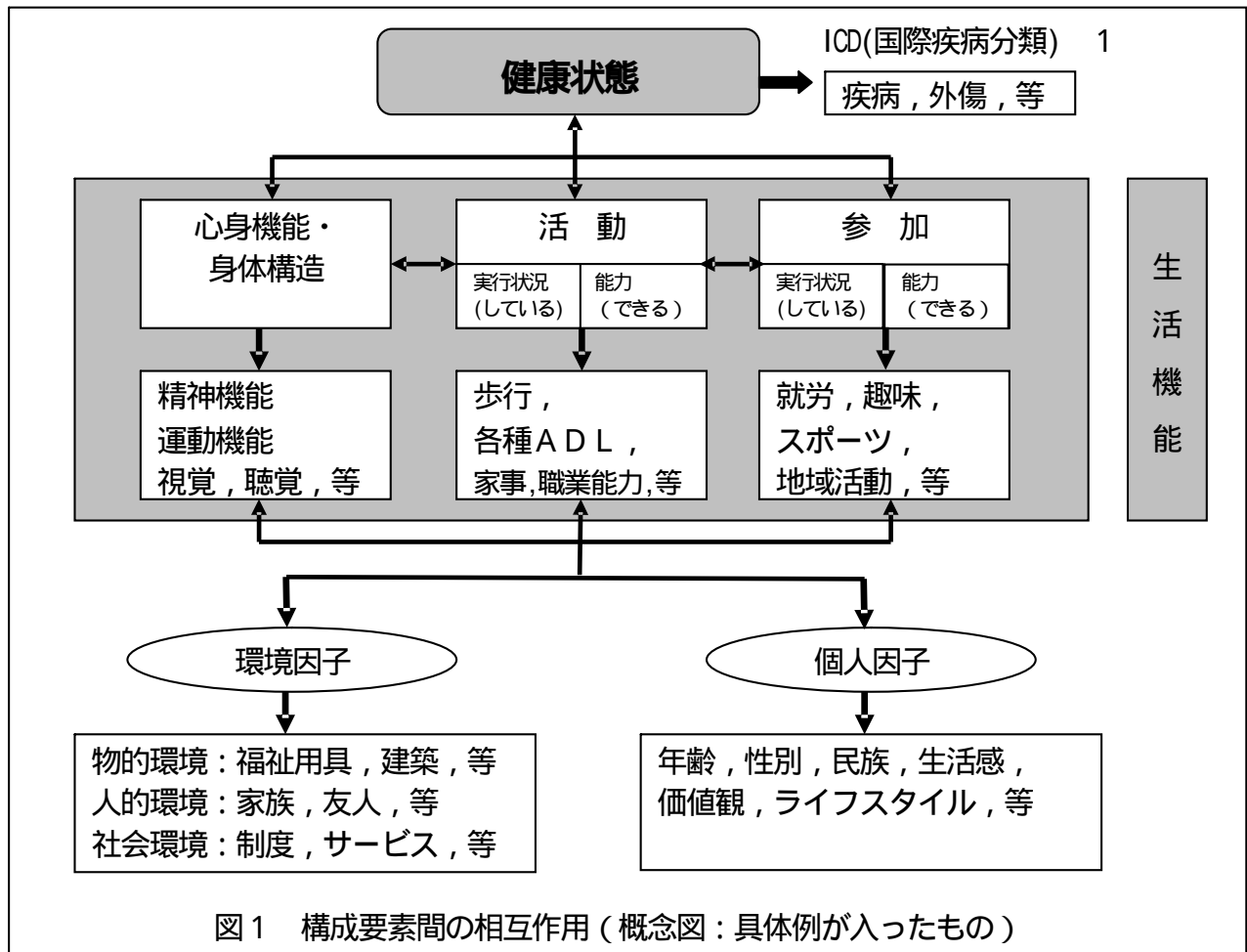


図1 構成要素間の相互作用（概念図：具体例が入ったもの）

（出典）講製労働省大臣官房統計情報部編「生活機能分類の活用に向けて」

1 ICD(国際疾病分類)は、疾病や外傷等について国際的に記録や比較を行うためにWHO(国際保健機関)が作成したものである。ICDが病気や外傷を詳しく分類するものであるのに対し、ICFはそうした病気等の状態にある人の精神機能や運動機能、歩行や家事等の活動、就労や趣味等への参加の状態を環境因子等のかかわりにおいて把握するものである。

(2) 障害のとらえ方の変化と自立活動とのかかわり（抜粋）

自立活動が指導の対象とする「障害による学習上又は生活上の困難」は、WHOにおいてICFが採択されたことにより、それとの関連でとらえることが必要である。つまり、精神機能や視覚・聴覚などの「心身機能・身体構造」、歩行やADLなどの「活動」、趣味や地域活動などの「参加」といった生活機能との関連で「障害」を把握することが大切であるということである。そして、個人因子や環境因子等とのかかわりなども踏まえて、個々の幼児児童生徒の「学習上又は生活上の困難」を把握したり、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関等との連携の在り方などを検討したりすることが、これまで以上に求められているのである。

ICFのこのような視点は、実は、自立活動の指導においても考慮されてきた点である。なぜなら、自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を含むものだからである。

「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」とは、例えば、食べること、視覚や聴覚を活用すること、歩くことなど、生活を営むために基本となる行動に関する要素であり、これらはICFで示している生活機能に当たるものと言える。後者の「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」とは、例えば、視覚障害ゆえの見えにくさを改善する方法を身に付けること、あるいは病気の進行を予防するための自己管理の仕方を学ぶことなどであり、ICFでも障害として示している状態を改善・克服するための要素である。したがって、自立活動の内容は、ICFで示されている「生活機能」と「障害」の双方の視点を含むものと言える。

特別支援教育の更なる充実に向けて(概要)

(審議の中間とりまとめ)
～早期からの教育支援の在り方について～

特別支援教育の更なる推進のための基本的な考え方

障害のある子どもに対する多様な支援全体を一貫した「**教育支援**」と捉え、**個別の教育支援計画の作成・活用**を通じて、特別支援教育の理念の実現を図る。

1. 早期からの教育相談・支援の充実

教育委員会は、特別支援学校のセンター的機能等の十分な活用を図るとともに、体制整備や専門性の向上、医療、福祉、保健等関係機関との連携による情報共有化等を通じて、**早期からの教育相談・支援の更なる充実**を図ることが必要。

幼稚園での個別の教育支援計画の作成・活用等を推進するため、**教育委員会が首長部局等と連携しつつ、専門家チームの派遣や教員研修の機会を提供するなど、幼稚園等に対する支援を充実**することが必要。

2. 就学指導の在り方

幼児教育段階から、義務教育への円滑な移行を図るため、**市町村教育委員会が幼稚園、保育所、医療、福祉、保健等の関係機関と連携して就学移行期における個別の教育支援計画を作成**する。

障害のある子どもが就学する学校について、**個別の教育支援計画の作成・活用を通じて、障害の程度が「就学基準」に該当するかどうかに加えて、必要な教育的ニーズ、保護者や専門家の意見、就学先の学校における教育や支援の内容等を総合的に判断して決定する仕組みとする。**

- ()作成範囲: 障害に応じた教育支援を必要とする者について必要に応じて個別の教育支援計画を作成すること目指しつつ、当面は、就学基準に該当する程度の障害がある場合に原則として作成。
- (参考: 現行制度) 障害の程度が、学校教育法施行令に定める「就学基準」に該当する場合、原則として特別支援学校に就学し、小・中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると認める場合は、認定就学者として小・中学校に就学。

就学する学校の決定は、個別の教育支援計画の作成・活用を通じて保護者との共通認識を醸成し、保護者の意見を十分に踏まえることを前提として、**制度としては義務教育を実施する責任を有する教育委員会が決定**することとし、就学後も継続的な就学相談・指導を行うなど適切かつ柔軟できめ細かな対応を行うことが必要である。

3. 継続的な就学相談・指導の実施

小・中学校 特別支援学校における個別の教育支援計画作成を推進し、就学後においても個別の教育支援計画の定期的な見直し等を通じた継続的な就学相談・指導を実施

4. 居住地の小・中学校とのかかわり

特別支援学校に就学する児童生徒が、居住地の小・中学校との交流を深めるための取組(東京都の副籍 埼玉県の支援籍など)について、国においても指針を示すこと等により促進

5. 市町村教育委員会等の体制整備

市町村教育委員会等が適切な教育支援を行うためには、教育委員会に特別支援教育の経験豊かな職員を配置したり、退職教員を非常勤職員等として配置したりするなどの体制整備を図ること等が必要

6. 障害者の権利に関する条約

上記のように、障害のある子どもに一貫した教育支援を行うべく、個別の教育支援計画の作成・活用を通じて特別支援教育の一層の充実を図ることは、条約が求める障害者を包容する教育制度(インクルーシブ・エデュケーション・システム)の実現にも沿うもの。

主 な 相 談 機 関

特別支援教育巡回相談

要請に応じて学校を訪問し、発達障害のある幼児児童生徒の指導内容・方法、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成に関する助言を行います。

問合せ先 愛媛県教育委員会 特別支援教育課 TEL : 089-912-2965

特別支援教育専門家チーム

医師、学識経験者、学校関係者等で編成し、要請に応じて障害の判断と望ましい教育的対応について指導・助言を行います。

特 別 支 援 学 校

相談支援窓口を設置しており、幼稚園、小・中学校、高等学校等からの教育相談や研修協力、情報提供などの要請にこたえます。

学校名	住所・連絡先等
松山盲学校	〒791-8016 松山市久万ノ台 112 TEL : 089-922-3655
松山聾学校	〒799-2655 松山市馬木町 2325 TEL : 089-979-2211
しげのぶ特別支援学校	〒791-0212 東温市田窪 2135 TEL : 089-964-2258
みなら特別支援学校	〒791-0211 東温市見奈良 1545 TEL : 089-964-2395
今治特別支援学校	〒799-1524 今治市桜井乙 32-313 TEL : 0898-47-0355
今治特別支援学校新居浜分校	〒792-0042 新居浜市本郷 3-1-5 TEL : 0897-31-6656
宇和特別支援学校(聴覚障害部門)	〒797-0015 西予市宇和町卯之町 3-85 TEL : 0894-62-0061
宇和特別支援学校(知的障害部門)	〒797-0029 西予市宇和町永長 1287-1 TEL : 0894-62-5135
愛媛大学教育学部附属特別支援学校	〒790-0855 松山市持田町 1-5-22 TEL : 089-913-7891

愛媛県総合教育センター

特別支援教育室では、発達や学習・生活上の悩みについての相談を行っています。

また、特別支援教育に関する研究や教育活動に対するカリキュラムサポート、教職員対象の研修会も実施しています。

問合せ先
特別支援教育室
TEL : 089-963-3111(センター代表)

愛媛県発達障害者支援センター あい♥ゆう

医師、心理士等の専門のスタッフによる発達障害に関する相談や就労支援などの情報提供を行っています。

発達障害への理解を深めるための情報発信・研修会の開催・講師の派遣などを行います。

必要に応じて、関係機関や支援機関などの紹介もします。

問合せ先 TEL : 089-955-5532

特別な支援を必要とする子どもへの理解と支援 - 改訂版 -

- 全校体制での支援と家庭・関係機関との連携の在り方 -

平成21年10月

愛媛県教育委員会特別支援教育課
〒790-8570 松山市一番町4丁目4-2
TEL : (089) 912-2965
FAX : (089) 912-2964
Email : tokubetsushien@pref.ehime.jp
HP : <http://ehime-c.esnet.ed.jp/shougaiji/>