

特別支援学校学習指導要領解説

自立活動編

(幼稚部・小学部・中学部・高等部)

平成21年6月

文 部 科 学 省

目 次

第1章	総説	1
1	改訂の経緯	1
2	改訂の基本方針	3
第2章	自立活動の意義と指導の基本	5
1	自立活動の意義	5
2	自立活動の指導の基本	7
第3章	今回の改訂の要点	16
1	自立活動の変遷	16
2	障害のとらえ方と自立活動	19
3	今回の改訂の要点	23
第4章	総則における自立活動	25
1	教育目標	25
2	教育課程の編成	27
第5章	自立活動の目標（幼稚部教育要領 ねらい）	32
第6章	自立活動の内容	34
1	健康の保持	35
2	心理的な安定	42
3	人間関係の形成	47
4	環境の把握	53
5	身体の動き	61
6	コミュニケーション	69
第7章	自立活動の指導計画の作成と内容の取扱い	78
1	指導計画の作成	78
2	指導計画の作成手順	81
3	他領域との関連	92

4	指導方法の創意工夫	94
5	自立活動を主とした指導	95
6	教師の協力体制	96
7	専門の医師等との連携協力	97

第1章 総説

1 改訂の経緯

21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」の時代であると言われている。このような知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。このような状況において、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」をはぐくむことがますます重要になっている。

他方、OECD（経済協力開発機構）のPISA調査など各種の調査からは、我が国の児童生徒については、例えば、

- ① 思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題、
- ② 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題、
- ③ 自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題、が見られるところである。

このため、平成17年2月には、文部科学大臣から、21世紀を生きる子どもたちの教育の充実を図るため、教員の資質・能力の向上や教育条件の整備などと併せて、国の教育課程の基準全体の見直しについて検討するよう、中央教育審議会に対して要請し、同年4月から審議が開始された。

また、障害のある幼児児童生徒をめぐる動向として、障害の重度・重複化や多様化、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）等の幼児児童生徒への対応や、早期からの教育的対応に関する要望の高まり、卒業後の進路の多様化、ノーマライゼーションの理念の浸透などが見られるところである。こうした状況にかんがみ、中央教育審議会においては、幼児児童生徒の個々のニーズに柔軟に対応し、適切な指導及び必要な支援を行うという観点から審議が進められ、平成17年12月に「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」が取りまとめられた。この答申における提言等を踏まえ、平成18年に学校教育法等が改正され、平成19年度より、従来の「盲学校、聾学校及び養護学校」は、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」に転換されるとともに、特別支援学校は、小・中学校等の要請に応じて、これらの学校に在籍する障害のある幼児児童生徒の教育に関し必要な助言又は援助を

行うよう努めることが規定された。また、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等においても、障害のある幼児児童生徒に対し、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が規定された。このように、特別支援教育に関しては、大きな制度改正がなされたところである。

さらには、平成18年12月の教育基本法改正やその後の学校教育法改正により、知・徳・体のバランス（教育基本法第2条第1号）とともに、基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視し（学校教育法第30条第2項）、学校教育においてはこれらを調和的にはぐくむことが必要である旨が法律上規定されたところである。中央教育審議会においては、このような教育の根本にさかのぼった法改正を踏まえた審議が行われ、2年10か月にわたる審議の末、平成20年1月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」答申を行った。

この答申では、各学校段階や各教科等にわたる学習指導要領などの改善の方向性として、次の7点を示している。

- ① 改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- ② 「生きる力」という理念の共有
- ③ 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ④ 思考力・判断力・表現力等の育成
- ⑤ 確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保
- ⑥ 学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ⑦ 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実

これらに加えて、特別支援教育に関しては、

- ① 社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、多様化、
- ② 複数の障害種別に対応した教育を行うことのできる特別支援学校制度の創設、
- ③ 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等における特別支援教育の制度化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育や必要な支援を行う観点から、教育課程の基準の改善を図ることが示されている。

この答申を踏まえ、平成20年3月28日に学校教育法施行規則を改正するとともに、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領を公示した。また、平成21年3月9日には、高等学校学習指導要領、特別支援学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領を公示した。

特別支援学校の新しい学習指導要領等は、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の新学習指導要領等の実施時期に合わせて、幼稚部については平成21年度

から、小学部については平成23年度から、中学部については平成24年度から、全面実施することとし、高等部については、平成25年度から学年進行により段階的に実施することとしている。

2 改訂の基本方針

特別支援学校の学習指導要領等は、教育基本法や学校教育法等の規定にのっとり、前述の中央教育審議会答申を踏まえ、次の方針に基づき改訂したものである。

(1) 次に示す①から③の基本方針に基づき、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善に準じた改善を図る。

- ① 教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ「生きる力」を育成すること。
- ② 知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること。
- ③ 道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること。

(2) 社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する。

近年、時代の進展とともに特別支援学校を取り巻く諸状況は大きく変化してきている。例えば、国内外における障害者施策の進展、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、発達障害を含む障害の多様化、教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携した支援の必要性などが挙げられる。

このような状況の変化に適切に対応し、障害のある幼児児童生徒が自己のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加するために必要な力を培うためには、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導を一層充実することが重要である。

このため、以下のアからエの観点から、改善を図っている。

ア 障害の重度・重複化、多様化への対応

- ・ 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、「他者とのかかわりの基礎に関すること」を示すなどの改善を図るとともに、指導計画作成の手順等を明確にした。

- ・ 重複障害者や訪問教育に関し、指導計画作成上の配慮事項を規定した。

イ 一人一人に応じた指導の充実

- ・ すべての幼児児童生徒について、各教科等にわたる「個別の指導計画」を作成することを規定した。
- ・ 教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携し、一人一人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」を作成することを規定した。

ウ 自立と社会参加に向けた職業教育の充実

- ・ 知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校における職業教育を充実するため、高等部の専門教科として「福祉」を新設した。
- ・ 地域や産業界等と連携し、職業教育や進路指導の充実を図ることを規定した。

エ 交流及び共同学習の推進

- ・ 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等の幼児児童生徒と交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことを規定した。

第2章 自立活動の意義と指導の基本

1 自立活動の意義

(1) 自立活動とは

特別支援学校には、学校教育法施行令第22条の3に該当する視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由又は病弱の幼児児童生徒、同条に該当する障害を複数併せ有する重複障害の幼児児童生徒が在学している。そして、それらの障害に言語障害、情緒障害、自閉症、LD、ADHD等を併せ有する幼児児童生徒が在学している場合もある。特別支援学校の教育においては、こうした障害のある幼児児童生徒を対象として、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校（以下、「小・中学校等」という。）と同様に、学校の教育活動全体を通じて、幼児児童生徒の人間として調和のとれた育成を目指している。

小・中学校等の教育は、幼児児童生徒の生活年齢に即して系統的・段階的に進められている。そして、その教育の内容は、幼児児童生徒の発達の段階等に即して選定されたものが配列されており、それらを順に教育をすることにより人間として調和のとれた育成が期待されている。

しかし、障害のある幼児児童生徒の場合は、その障害によって、日常生活や学習場面において様々なつまづきや困難が生じることから、小・中学校等の幼児児童生徒と同じように心身の発達の段階等を考慮して教育するだけでは十分とは言えない。そこで、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要となる。このため、特別支援学校においては、小・中学校等と同様の各教科等のほかに、特に「自立活動」の領域を設定し、その指導を行うことによって、幼児児童生徒の人間として調和のとれた育成を目指しているのである。

(2) 自立活動の教育課程上の位置付け

特別支援学校の目的については、学校教育法第72条で、「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。」ことが示されている。

この前段に示されている「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知

的障害者，肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して，幼稚園，小学校，中学校又は高等学校に準ずる教育を施す」とは，特別支援学校においては，幼稚園，小学校，中学校又は高等学校に「準ずる教育」を行うことを示したものである。この「準ずる教育」の部分は，教育課程の観点から考えると，例えば小学校の場合には，各教科，道徳，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動の指導に該当するものである。

後段に示されている「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」とは，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・克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養う指導のことであり，「自立活動」の指導を中心として行われるものである。すなわち，自立活動は，特別支援学校の教育課程において特別に設けられた指導領域である。この自立活動は，授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし，各教科等の指導においても，自立活動の指導と密接な関連を図って行われなければならない。このように，自立活動は，障害のある幼児児童生徒の教育において，教育課程上重要な位置を占めていると言える。

また，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て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。

個別の指導計画に基づく自立活動の指導は、個別指導の形態で行われることが多いが、指導の目標を達成する上で効果的である場合には、幼児児童生徒の集団を構成して指導することも考えられる。しかし、自立活動の指導計画は個別に作成されることが基本であり、最初から集団で指導することを前提とするものではない点に十分留意することが重要である。

(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

小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領に示されている各教科等の「内容」は、すべての児童生徒に対して確実に指導しなければならない内容である。これに対して、特別支援学校の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の障害の状態や発達の程度等に応じて選定されるものである。このように自立活動の内容は、個々の幼児児童生徒に、そのすべてを指導すべきものとして示されているものではないことに十分留意する必要がある。

また、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。

こうした大きな区分の下に幾つかの項目を設けるという自立活動の内容の示し方については，自立活動の前身である「養護・訓練」が創設された当時から少しも変わっていない。

養護・訓練を創設した昭和46年当時，養護・訓練の内容を示すに当たっては，各学校で行われていた特別の訓練等の指導について，その具体的な指導内容となる事項を細かく取り上げ，それらを大きく分類するという作業が繰り返された。この作業の過程において，個々の幼児児童生徒に対する具体的な指導内容は，指導の方法と密接に関連していることが多いことが明らかにされた。これを受けて養護・訓練の内容の示し方について検討を行った結果，その示し方については，個々の方法までは言及しないという方針の下に整理が行われ，大綱的な表現となった経緯がある。

学習指導要領等の自立活動の「内容」には，たくさんの具体的な指導内容から，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抽出し，それらの中から代表的な要素を「項目」として示しているのである。

ウ 具体的な指導内容

学習指導要領等に表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，学習指導要領等に表示されている「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。

ところで，自立活動の内容は大綱的に示してあることから，項目に示されている文言だけでは，具体的な指導内容がイメージしにくい場合がある。例えば，「4 環境の把握」の区分の下に示されている「(1) 保有する感覚の活用に関すること。」という項目については，弱視や難聴の児童の視覚や聴覚の活用に関することを指していることは分かるが，自閉症があり光や音の刺激に敏感に反応してしまう状態を改善する指導はイメージしにくいといった場合などである。

障害のある幼児児童生徒の実態は多様であり，前述したような理由から，

自立活動の内容の示し方はある程度大綱的にならざるを得ない。そこで、自立活動の指導を担当する教師には、学習指導要領等に示された内容を参考として、個々の幼児児童生徒の実態を踏まえ、具体的な指導内容を工夫することが求められるのである。

また、個々の幼児児童生徒に指導する具体的な指導内容は、六つの区分の下に示された26項目の中から必要とする項目を選定した上で、それらを相互に関連付けて設定することが重要である。

例えば、玩具に興味をもち始めた上肢にまひのある幼児に、「玩具に手を伸ばす」という指導の目標が考えられたとしよう。この目標を達成するためには、置いてある玩具までの距離と方向を視覚によって正確にとらえるとともに、玩具を目指して手を伸ばすという上肢を適切に操作する運動・動作が必要である。そこで、「4 環境の把握」の区分の下に示されている項目と「5 身体の動き」の区分の下に示されている項目を組み合わせ、具体的な指導内容を設定することが求められる。その幼児が自分の視覚でとらえやすい色や大きさ、そして、上肢を動かすことができる範囲等を考慮して、具体的な指導内容を検討しなければならないのである。つまり、具体的な指導内容を考える際には、幼児児童生徒の実態を踏まえて、自立活動の様々な項目を組み合わせる必要があることに十分留意することが大切なのである。

エ 具体的な指導内容の例

個々の幼児児童生徒の具体的な指導内容について、以下に例を挙げて説明する。

(7) 障害が重度で重複している児童の例

図1は、肢体不自由の程度も知的障害の程度も共に重度な児童の例である。

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することが大切である。そのため、まず、幼児児童生徒の障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについて情報収集をすることが求められる。収集された多様な情報は、指導計画を作成するために整理される必要がある。整理の方法はいろいろ考えられるが、ここでは自立活動の区分に即して整理した例を示している。

この児童は、日常生活において体調は安定しているが、音声等の刺激が乏しくなると眠ることがある。また、環境が変化すると不安になりやすいが、よく知っている人がかかると落ち着きを示し、いつも接する

教師や家族とのかかわりを喜ぶ。さらに、音の変化に気付き、表情を変え、音源を探索する様子が見られる。そして、玩具が手に触れるとつかむが、自分から玩具に手を伸ばそうとはしない。併せて、機嫌のよいときによく発声することなどが観察されている。

こうした現在の状態を、少しでもプラスの方向に発展させるため幾つかの指導目標を設定することが次のステップになる。この児童の場合、生活リズムの形成、人への関心の喚起、音のする玩具への興味・関心の拡大など幾つかの観点から自立活動の指導の目標を設定することができそうである。児童は、音に興味を示して音の出る玩具の方向を見ることはできるが、動く玩具を目で追ったり、手を伸ばして玩具を取ろうとしたりする行動にまでは至っていない。教師が音の出る玩具でかかかわると情緒的に安定し、目覚めた状態での活動が促されるようである。つまり、音に対する興味・関心を中心とした活動により、生活リズムを安定させ人とかかわりを活発にするなど全人的な発達を促すことができると考えられる。そこで、「音を聞きながら玩具を目で追ったり、玩具を手を持ち、音を出して楽しんだりする。」という指導目標を設定することとした。

次に、この指導目標を達成するために、当面どのような優先順位で指導を行うかについて検討し、具体的な指導内容を設定することが必要である。そこで、自立活動の内容に示されている項目の中から、それぞれ必要な項目を選定し、それらを適宜組み合わせることによって、具体的な指導内容を設定している。

例えば、聴覚の活用を一層促しながら、情緒の安定を図ることなどを目指して、「音の変化を楽しんだり、音のする玩具の動きを目で追ったり、音がするところを捜したりする。」と設定した。また、音に対する興味を生かして手の動きを引き出しながら、コミュニケーションの基礎的能力を高めることなどを目指して「玩具を振ったり、それに触ったりして音を出し、笑顔になったり発声したりする。」「教師の言葉掛けを聴いて、玩具に手を伸ばして音を出したりする。」という指導内容を設定している。

このように指導目標を達成するために必要な具体的な指導内容は、幾つかの項目が関連するものである。言い換えれば、自立活動の内容は、具体的な指導内容を検討する際の視点を提供しているものと言えるのである。

児童：小学部第1学年

障害名等：肢体不自由（脳性まひ）、知的障害（知的発達のレベル：0歳6か月未満）

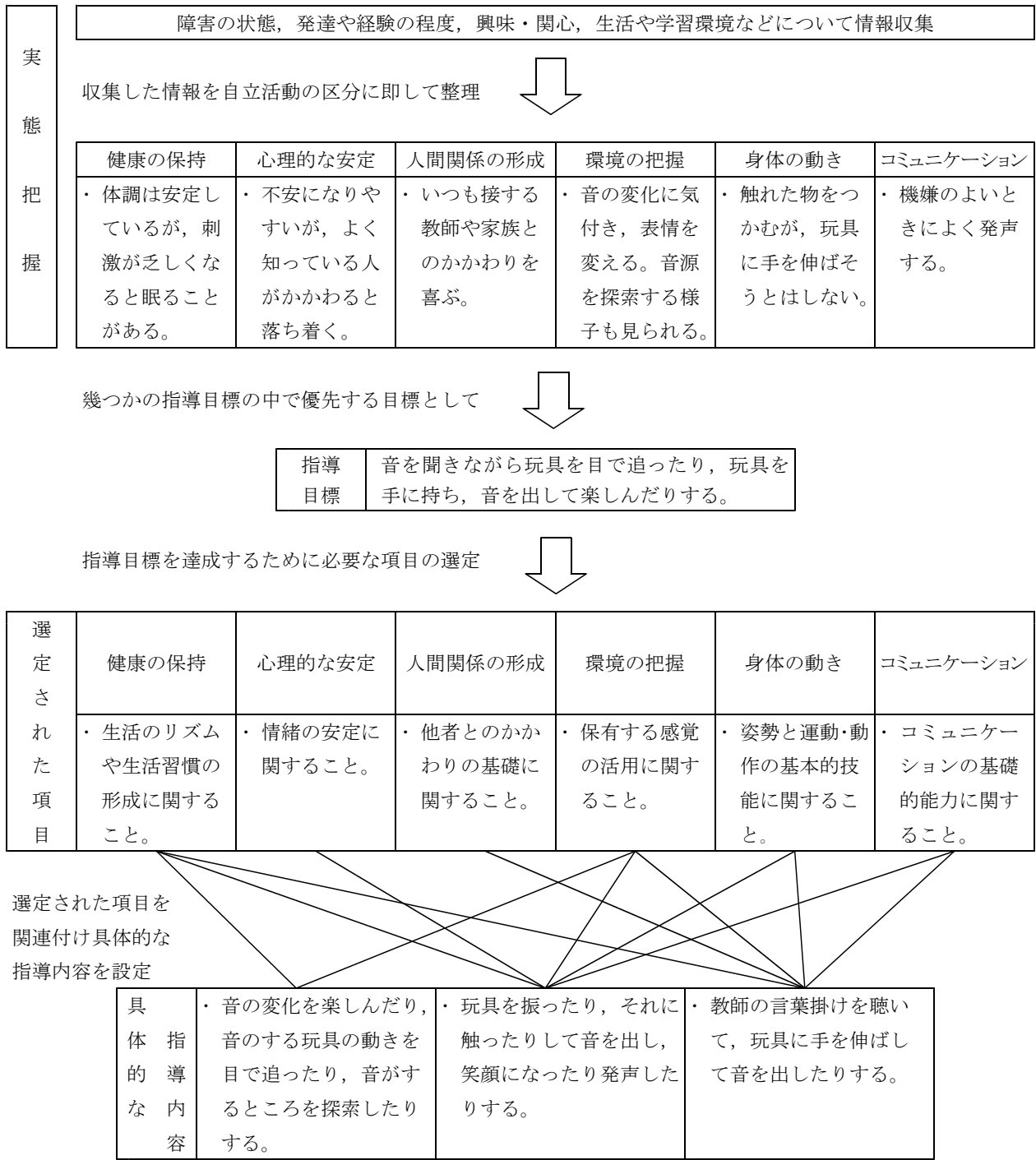


図1 具体的な指導内容の例（障害が重度で重複している児童）

(1) 聴覚障害のある生徒の例

図2は、聴覚障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校に在学する、高等部第3学年の生徒の指導内容例である。聴覚障害のある生徒の場合、就職を意識するようになると、自分が職場で聞こえる人たちとコミュニケーションができるだろうかと悩み始める者も見受けられる。こうした生徒の場合には、生徒の発音の実態や補聴器の活用状況、手話等のコミュニケーション手段の活用等に関する実態を把握するとともに、生徒の心理的な不安なども的確に受け止めて、自立活動の指導を計画することが大切である。

実際の指導に当たっては、生徒の実態把握に基づいた指導目標の設定が必要になる。この場合は、卒業後に自分が聞こえる人たちの世界に入り、そこで果たしてうまくコミュニケーションができるだろうかという不安を覚えている例である。生徒は手話も使えるが、聴覚活用も可能であることから、可能な範囲で口話によるコミュニケーションへの自信を育てることが求められる。そこで、曖昧^{あいまい}な発音になってきていたサ行音の明瞭度^{りょうど}を上げるなどして、会話に自信をもたせること、そして、積極的に周囲と会話をする意欲を喚起することという指導目標が設定された。

次に、この指導目標を達成するためには、具体的な指導内容を考える必要がある。そこで、自立活動の内容の「2 心理的な安定」、「3 人間関係の形成」、「4 環境の把握」、「6 コミュニケーション」の区分の下に示されている項目の中から、それぞれ必要な項目を選定し、それらを適宜組み合わせることによって、具体的な指導内容を設定している。

例えば、サ行音の発音要領に関する指導内容、サ行音が含まれた言葉に関する指導内容、そして実際の職場で用いられる表現を取り上げた指導内容、さらに場面や相手を想定したコミュニケーションの工夫に関する指導内容などである。また、それらを段階的に取り上げることにより、生徒のコミュニケーションに対する不安を幾らかでも解消し、職場で意欲的に行動ができるようになることを意図している。

このように、自立活動の指導においては、個々の幼児児童生徒の実態に即して、それぞれの指導目標や具体的な指導内容を工夫することが必要である。教科指導のようにあらかじめ指導する内容が決まっていると考えるのではなく、個々の幼児児童生徒の実態に即して、指導の道筋そのものを組み立てていくことが求められる指導であることに留意することが大切である。

生徒：高等部第3学年

障害名等：聴覚障害

実 態 把 握	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について情報収集
	収集した情報を障害による 学習上又は生活上の困難の視点から整理 ↓ ・口話でコミュニケーションができるが，サ行音が曖昧 <small>あいまい</small> になってきている。 ・積極的に周囲とのかかわりをもつことができる。 ・手話も使えるが，補聴器を活用している。 ・卒業後の職場でのコミュニケーションに不安を抱いている。

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導 目標	・サ行音の明瞭度 <small>りょうど</small> を上げるなどして，相手に聞き取りやすい発音・発語ができるようにし，会話に自信をもたせる。 ・積極的に周囲と会話する意欲を喚起する。
----------	---

指導目標を達成するために必要な項目の選定

選 定 さ れ た 項 目	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		・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。	・集団 <small>りゆう</small> への参加の基礎に関すること。	・保有する感覚の活用に関すること。		・言語の受容と表出に関すること。

選定された項目を
関連付け具体的な指導内容を設定

具 体 的 な 指 導 内 容	・サ行音の発音要領を思い出し，できるだけ正しい発音ができるようにする。 ・サ行音を含む言葉（語頭，語中，語尾）の発音明瞭度 <small>りょうど</small> を上げる。	・職場の様々な場面で用いられる表現（あいさつ，慣用句，用語）などを知る。 ・相手と積極的にコミュニケーションができるようになるための素地（心構えなど）を養う。	・職場では，場面や内容によっては，筆談や手話を用いるなどして，正確なコミュニケーションが必要なことに気付かせる。 ・分からないことを自分から尋ねることができるようにし，職場での会話への意欲を喚起する。
--------------------------------------	--	--	---

図2 具体的な指導内容の例（高等部に在籍する聴覚障害のある生徒）

(3) 自立活動の指導の進め方

自立活動は、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必要である。そのため、自立活動の指導に当たっては、幼児児童生徒一人一人の実態を的確に把握して個別の指導計画を作成し、それに基づいて指導を展開しなければならない。

個別の指導計画に基づく指導は、計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)の過程で進められる。それぞれの過程における配慮事項は第7章で述べるが、次の点については、十分留意する必要がある。

第一に、個別の指導計画の作成に当たっては、個々の幼児児童生徒に関する様々な情報の中から必要な情報を選択して的確に実態を把握し、それに基づいて指導の目標や具体的な指導内容等を設定することが大切である。こうした個別の指導計画を作成するためには、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する指導について、一定の専門的な知識や技能が必要である。そのため自立活動の指導における個別の指導計画の作成には、校内で専門的な知識や技能のある教師が関与することが求められ、各学校に専門的な知識や技能のある教師が適切に配置されていることや、各学校においてこうした教師を計画的に養成していくことが必要である。また、必要に応じて、外部の専門家と連携を図ることも有効である。

第二に、個別の指導計画に基づいて行われた指導については、適切な評価の下に改善を図ることが大切である。どのような指導においても、学習の評価に基づいて指導の改善を図っていかななければならないことには変わりはないが、自立活動の場合には、指導の目標や指導内容についても個別に設定されていることから、指導の効果を評価するだけでなく、計画の妥当性についても詳細な検討を行う必要がある。その際、指導の効果を適切かつ多面的に判断するため、自立活動の指導の担当者だけでなく、各教科等の指導にかかわっている教師間の協力の下に評価を行うとともに、必要に応じて、外部の専門家や保護者等との連携を図っていくことも大切である。

(4) 知的障害者である幼児児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の自立活動

知的障害者である幼児児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在学する幼児児童生徒には、全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、情緒、行動等の特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を

必要とする様々な状態が知的障害に随伴して見られる。そのような障害の状態による困難の改善等を図るためには、自立活動の指導を効果的に行う必要がある。

ここでいう顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態とは、例えば、言語や運動の面でいえば、「理解言語の程度に比較して、表出言語が極めて少ない」、「全体的な身体機能の発達の程度に比較して、特に平衡感覚が未熟である」などである。また、情緒や行動等の面で言えば、例えば、「心理状態が不安定になり、パニックになりやすい」、「極めて動きが多く、注意集中が困難である」などである。

一方、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の小学部、中学部及び高等部においては、知的発達の遅れや適応行動の困難に応じた各教科が設けられており、知的障害のある児童生徒はこれを履修することになっている。この各教科の内容には、例えば、小学部の算数科には「身近にあるものの大小や多少などに関心をもつ。」、同じく国語科には「教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉で表現する。」などが示されている。

知的障害のある児童生徒に対する自立活動の内容と各教科の内容との関係についていえば、例えば、全般的な知的発達の程度等から見ると、上記の算数科の内容である「身近にあるものの大小や多少などに関心をもつ。」ことは習得できるが、同等の知的発達の程度に応じた内容である「身近にあるものの形の違いに気付く。」ことについては習得が困難な場合がある。このような認知面に特に顕著な発達の遅れが見られる児童生徒の場合には、その状態に応じた自立活動の指導を行うことによって、「身近にあるものの形の違いに気付く。」ことの習得が容易になる。また、上記の国語科の内容である「教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉で表現する。」ことの指導において、注意の集中が困難なために、特定の知識・技能等の習得に支障を来している場合がある。このような児童生徒についても、こうした課題の解決を図るために自立活動の指導が必要になる。

なお、学校教育法施行規則第130条第2項に基づいて、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて指導を行う場合においても、自立活動について個別の指導計画を作成し、指導目標や指導内容を明記する必要がある。

第3章 今回の改訂の要点

1 自立活動の変遷

(1) 養護・訓練の創設

障害の状態を改善・克服するための指導は、盲学校や聾学校あるいは養護学校が開設された草創期から、障害のある幼児児童生徒の教育の大切な指導内容として認識され、様々な取組が行われてきている。しかしながら、それらは各教科等の指導の中での部分的な取組であることが多く、系統的・継続的な指導には至らなかった。

昭和39年3月に告示された「盲学校学習指導要領小学部編」及び「聾学校学習指導要領小学部編」において、障害の状態の改善・克服を図るための指導が一部位置付けられた。これらの学習指導要領において、例えば、盲学校においては、歩行訓練を「体育」に、感覚訓練を「理科」に、聾学校においては、聴能訓練を「国語」と「律唱」に、言語指導を「国語」にそれぞれ位置付けており、これらの教科の中で指導が行われたのである。

一方、養護学校においては、児童生徒の障害の状態の改善・克服を図るための特別の指導が、昭和38・39年に示された学習指導要領の各教科等において、例えば、肢体不自由養護学校小学部の「体育・機能訓練」（中学部は「保健体育・機能訓練」）、病弱養護学校小学部の「養護・体育」（中学部は「養護・保健体育」）等において行うこととされた。

こうした各学校における実践を踏まえて、昭和45年10月にまとめられた教育課程審議会の答申では「心身に障害を有する児童生徒の教育において、その障害からくる種々の困難を克服して、児童生徒の可能性を最大限に伸ばし、社会によりよく適応していくための資質を養うためには、特別の訓練等の指導がきわめて重要である。これらの訓練等の指導は、ひとりひとりの児童生徒の障害の種類・程度や発達の状態等に応じて、学校の教育活動全体を通して配慮する必要があるが、さらになお、それぞれに必要とする内容を、個別的、計画的かつ継続的に指導すべきものであるから、各教科、道徳および特別活動とは別に、これを「養護・訓練」とし、時間を特設して指導する必要がある。」と提言された。これを受けて、昭和46年の学習指導要領の改訂において新たに「養護・訓練」という領域が設定されたのである。

(2) 養護・訓練の内容の変遷

昭和46年に新たに設定された養護・訓練の内容については、学校種別ごと

に特別に必要とされている内容を整理しながら検討が行われたが、同じ学校に在学する児童生徒であっても、その障害の状態は極めて多様であること、主障害を対象とした対症療法的なものだけでなく、二次的障害を含め、心身の機能を総合的に改善する必要があることなどから、心身の発達の諸側面を分類・整理するという観点を加えて検討が行われた。その結果、「心身の適応」、「感覚機能の向上」、「運動機能の向上」及び「意思の伝達」の四つの柱の下に12の項目にまとめられた。このような経緯をたどって、養護・訓練の内容は、心身の発達に必要な諸側面と、各障害の状態を改善し、又は克服するために必要な固有の指導内容という二つの観点から構成されたのであった。小学部・中学部の学習指導要領は、学校種別ごとに作成されたが、養護・訓練の目標と内容は共通に示され、指導計画の作成と内容の取扱いについては、障害の状態に即応するため、学校種別ごとに独自に示された。

また、昭和54年の改訂においては、盲学校、聾学校及び養護学校共通の学習指導要領となったため、指導計画の作成と内容の取扱いも共通に示された。

その後、平成元年の学習指導要領の改訂においては、それまでの養護・訓練の内容の示し方が抽象的で分かりにくいという指摘があったことや、児童生徒の障害の多様化に対応する観点から、それまでの実施の経緯を踏まえ、具体的な指導事項を設定する際の観点をより明確にするという方針で検討が行われた。その結果、それまでの四つの柱の下に12の項目で示されていた内容は、「身体の健康」、「心理的適応」、「環境の認知」、「運動・動作」及び「意思の伝達」の五つの柱の下に18の項目で示されるようになった。

(3) 幼稚部の養護・訓練

幼稚部における養護・訓練は、平成元年の幼稚部教育要領の新たな告示に伴い、「幼児の心身の障害の状態を改善し、又は克服するために必要な態度や習慣などを育て、心身の調和的発達の基盤を培う。」という観点から設定された。

幼稚部教育要領における養護・訓練のねらいは、幼稚部の生活全体を通して、幼児の障害の状態を改善し、又は克服するために期待される態度や習慣などを小学部の養護・訓練の内容の趣旨に準じて示されたものであり、ねらいを達成するために教師が指導し、幼児が身に付けることが期待される事項が16の項目に整理されたものであった。

これらのねらいと内容は、いずれも幼児の障害の状態を改善し、又は克服するために必要な指導を念頭に置いて示されたものであり、幼児の多様な実態に対応できるように構成されたものであった。

(4) 自立活動への改訂

既に述べたように、養護・訓練は、障害の状態を改善し、又は克服するための特別の領域として、昭和46年の学習指導要領の改訂において盲学校、聾学校及び養護学校共通に設けられたものである。

その後、「国際障害者年」、「国連・障害者の十年」、「アジア太平洋障害者の十年」など、国際的に障害者に対する取組が進められてきたこと、そのような取組の中で障害者の「自立」の概念が従前よりも広くとらえられるようになってきたこと、平成5年に障害者基本法の改正が行われたことなど、障害のある人々を取り巻く社会環境や障害についての考え方に大きな変化が見られるようになってきた。一方この間、特殊教育諸学校(現在の特別支援学校)に在学する幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化の傾向が顕著になった。このような状況を踏まえ、平成10年7月にまとめられた教育課程審議会の答申では、「養護・訓練については、一人一人の幼児児童生徒の実態に対応した主体的な活動であり自立を目指した活動であることを一層明確にするため、名称を「自立活動」と改めるとともに、目標・内容についても見直し、幼児児童生徒の障害の状態の多様化に対応し、適切かつ効果的な指導が行われるようにする。」と提言された。これを受けて、養護・訓練の名称、目標、内容等が見直された。

名称については、「養護」も「訓練」も受け身的な意味合いが強いと受け止められることがあること、また、この領域が一人一人の幼児児童生徒の実態に対応した活動であることや、自立を目指した主体的な取組を促す教育活動であることなどを一層明確にする観点から、「養護・訓練」から「自立活動」に改められた。

自立活動の目標については、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害に基づく種々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ることがより明確になるよう、「児童又は生徒」が「個々の児童又は生徒」に、「心身の障害の状態を改善し、又は克服する」が「自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する」にそれぞれ改められた。

内容については、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に対応し、適切かつ効果的な指導を進めるため、具体的な指導内容を設定する際の観点がより明確になるよう、区分(従前の「柱」)の名称について、「身体の健康」が「健康の保持」に、「心理的適応」が「心理的な安定」に、「環境の認知」が「環境の把握」に、「運動・動作」が「身体の動き」に、「意思の伝達」が「コミュニケーション」にそれぞれ改められた。それまでは五つの

区分18項目が示されていたが、同様の趣旨から各項目についても見直しを行い、分かりやすい表現とするとともに、具体的にイメージしやすくなるよう22の項目で示すこととされた。

また、この改訂において、盲学校、聾^{ろう}学校及び養護学校で従前から行われてきた「個別の指導計画の作成」を学習指導要領に明示することにした。さらに、小学部・中学部及び高等部の学習指導要領とは異なった表現を用いてきた幼稚部教育要領における自立活動のねらい及び内容等については、早期から一貫した方針の下に指導ができるように、小学部・中学部及び高等部の学習指導要領と同じ示し方にする事とされた。

2 障害のとらえ方と自立活動

(1) 障害のとらえ方の変化

近年、障害のある人々を取り巻く社会環境や障害についての考え方等に大きな変化が見られる。

国際的な動向としては、障害者の社会参加に関する取組の進展を踏まえ、平成18年12月、国際連合総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、障害者の権利や尊厳を大切にしつつ社会のあらゆる分野への参加を促進することが合意された。

国内においては、平成5年の障害者基本法の改正をはじめとして、障害の有無にかかわらず、国民のだれもが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会を目指した施策が推進されてきた。その後、平成15年度を初年度とした「障害者基本計画」により、障害者本人の自己選択と自己決定の下に、社会のあらゆる活動への参加を一層促す施策が積極的に進められているところである。

この間、「障害」のとらえ方についても変化があった。昭和55年にWHO（世界保健機関）が「国際障害分類（ICIDH：International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps）」を発表し、その中では疾病等に基づく個人の様々な状態をインペアメント、ディスアビリティ、ハンディキャップの概念を用いて分類した。インペアメントは、身体の機能損傷又は機能不全で、疾病等の結果もたらされたものであり、医療の対象となるものである。ディスアビリティは、インペアメントなどに基づいてもたらされた日常生活や学習上の種々の困難であって、教育によって改善し、又は克服することが期待されるものである。ハンディキャップは、インペアメントやディスアビリティによって、一般の人々との間に生ずる社会生活上の不利益

であり、福祉施策等によって補うことが期待されるものである。

ICIDH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3のように示されている。

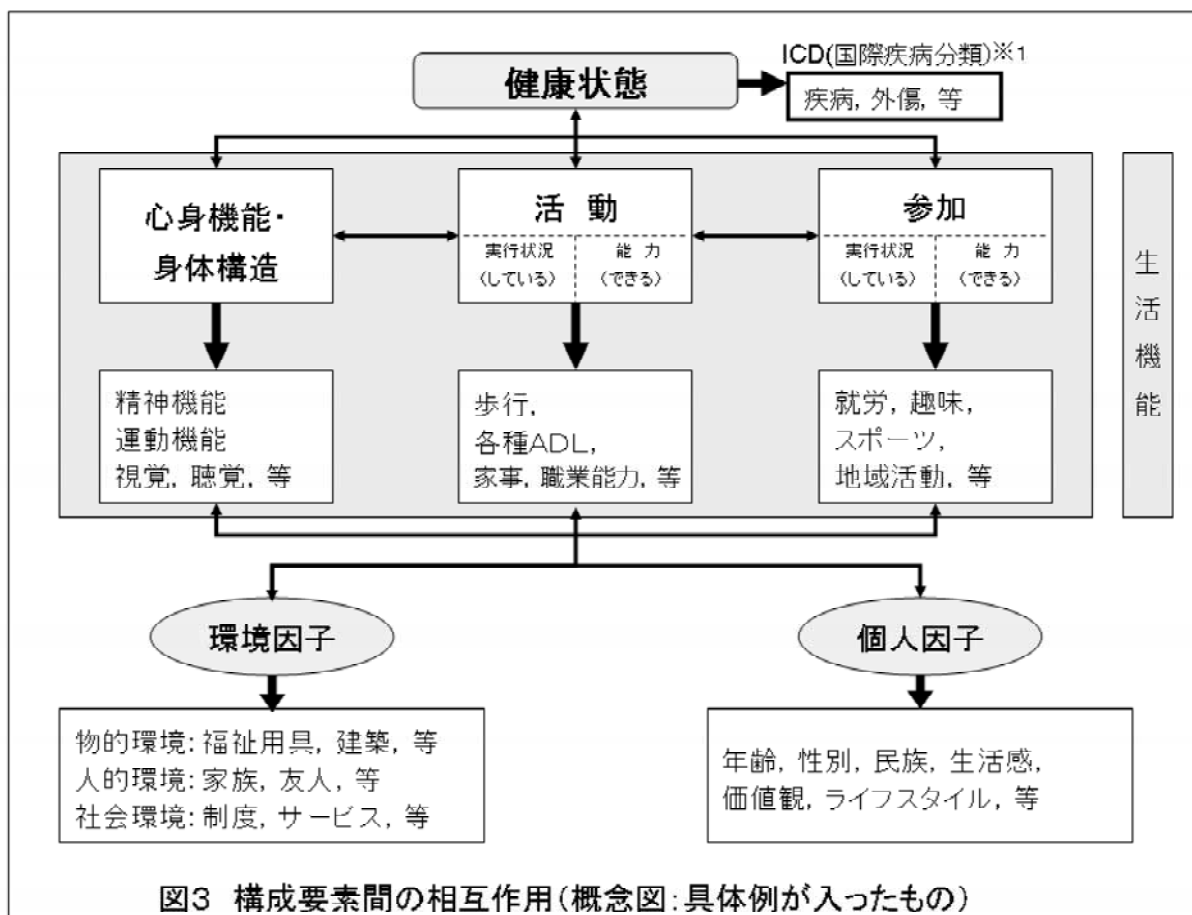


図3 構成要素間の相互作用(概念図:具体例が入ったもの)

(出典)厚生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(世界保健機関)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

従前の解説では、ICIDHの三つの概念を踏まえ、自立活動の指導によって改善し、又は克服することが期待されるのは、主としてディスアビリティ、すなわちインペアメントに基づく日常生活や学習上の困難であると考えてきた。それを、従前の学習指導要領等では「障害に基づく種々の困難」と示した。今回の改訂においては、学校教育法第72条の改正を踏まえ、「障害に基づく種々の困難」を「障害による学習上又は生活上の困難」と改めた。

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。

また、自立活動の内容には、例えば、「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。」、「姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。」などがあり、ここには、「意欲」といった個人因子や「補助的手段の活用」といった環境因子に関する項目も示されている。

さらに、自立活動の内容は、個々の幼児児童生徒に必要な項目を選定し、相互に関連付けて指導されることになっており、具体的な指導内容を設定す

る際に項目相互の関連性が考慮されることになる。このように、自立活動の指導をする際には、生活機能の側面と障害による困難の側面とともに、それらと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実態を把握し、具体的な指導内容を設定するのである。

つまり、自立活動の指導の対象としては、障害による学習上又は生活上の困難を挙げてきたが、その困難を改善・克服するための指導を考えるに当たっては、生活機能や環境因子等も既に考慮してきているのである。ICFの考え方が広く浸透しつつあることを踏まえ、今後の自立活動の指導においては、生活機能や障害、環境因子等をよりの確に把握し、相互の関連性についても十分考慮することがこれまで以上に求められていると言えよう。

さて、ICFの考え方を念頭に置いて、自立活動の指導を考えるとどのようになるのであろうか。下肢にまひがあり、移動が困難な児童が、地域のある場所に外出をできるようにする指導を例に考えてみよう。まず、実態把握においては、本人のまひの状態や移動の困難にだけ目を向けるのではなく、移動手段の活用、周囲の環境の把握、コミュニケーションの状況などについて、実際に行っている状況や可能性を詳細に把握する。そして、このような生活機能と障害に加えて、本人の外出に対する意欲、習慣等や地域のバリアフリー環境、周囲の人の意識等を明らかにし、生活機能と障害に個人因子や環境因子がどのように関連しているのか検討する。このように実態を把握した上で、児童の自立を目指す観点から指導の目標を設定する。次に、目標を達成するために必要な指導内容を多面的な視点から検討するのであるが、その際、学習指導要領等に示された区分や項目を踏まえることが重要である。すなわち、移動を円滑に行う観点からだけでなく、心理的な安定、環境の把握、コミュニケーションなど様々な観点を踏まえて具体的な指導内容を設定し、実際の指導に当たることが求められるのである。ICFの考え方を踏まえるということは、障害による学習上又は生活上の困難を的確にとらえるとともに、幼児児童生徒が現在行っていることや、指導をすればできること、環境を整えればできることなどに一層目を向けるようになることを意味しているといえよう。

なお、自立活動の指導においては、次のような点に留意することが必要である。

ICFの特徴の一つは、環境因子等を適切に考慮する点にあるが、成長期にある幼児児童生徒の実態は様々に変化するので、それらを見極めながら環境を構成したり整えたりする必要がある。自立活動の指導においては、幼児児童生徒が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

知識・技能等を身に付けることが目標となる。したがって、それにつながるように個々の幼児児童生徒の実態に応じて環境を整えつつ、指導内容・方法の創意工夫に努め、幼児児童生徒の自立と社会参加の質の向上につながる指導を進めることが大切である。

3 今回の改訂の要点

前回の改訂では、障害のある人々を取り巻く社会環境や障害についての考え方、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等の変化を踏まえ、「養護・訓練」が「自立活動」に改められた。

近年、国内外の障害者施策においては、障害のある人々の自立と社会参加を一層促進する取組が進められている。教育においては、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加に向けた主体的な取組を支援する特別支援教育が、特別支援学校のみならず幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等においても積極的に推進されているところである。

こうした背景の中で、従前の「自立活動」については、障害のある人々の自立と社会参加に向けた取組の進展、特別支援学校における幼児児童生徒の障害のより一層の重度・重複化や多様化、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等における特別支援教育の推進等の状況の変化を踏まえ、今回の中央教育審議会の答申に基づいて改訂が行われた。その要点は次のとおりである。

(1) 総則の一般方針

学習指導要領総則の一般方針の自立活動に関する記述については、学校教育法第72条の改正を踏まえ、「障害に基づく種々の困難」を「障害による学習上又は生活上の困難」と改めた。

また、学校の教育活動全体を通じて行う自立活動の指導については、自立活動の時間における指導と各教科等の指導との密接な関連を保つことが必要である。今回の改訂においては、小学部には「外国語活動」が新たに位置付けられたが、この指導においても自立活動の指導との関連を図る必要性があることから、「各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間」を「各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動」と改めた。

(2) 自立活動の目標

自立活動の目標については、学校教育法第72条の改正を踏まえ、「障害に基づく種々の困難」を「障害による学習上又は生活上の困難」と改めた。

(3) 自立活動の内容

従前の内容は、五つの区分（健康の保持、心理的な安定、環境の把握、身体の動き及びコミュニケーション）の下に22項目が示されていた。

今回の改訂では、社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・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、「他者とのかかわりの基礎に関すること。」、「他者の意図や感情の理解に関すること。」、「自己の理解と行動の調整に関すること。」、「集団への参加の基礎に関すること。」、「感覚や認知の特性への対応に関すること。」の5項目を新たに追加することとした。

そのため、これまでの区分の下に設けられていた項目の見直しも同時に行った。その結果、「他者とのかかわりの基礎に関すること。」、「他者の意図や感情の理解に関すること。」、「自己の理解と行動の調整に関すること。」、「集団への参加の基礎に関すること。」の4項目については、新たに「人間関係の形成」という区分の下に整理することにした。さらに、これまで「2 心理的な安定」の区分の下に設けられていた「対人関係の形成の基礎に関すること。」を削除するとともに、「感覚や認知の特性への対応に関すること。」は、「4 環境の把握」の区分に追加することとした。

また、従来項目についても、具体的な指導内容がイメージしやすくなるよう表現を工夫し、六つの区分の下に26項目を示すこととした。

(4) 指導計画の作成と内容の取扱い

従前、自立活動の指導に当たっては、個別の指導計画を作成することとされ、具体的な指導内容を設定する際の配慮事項が示されていた。今回の改訂では、個別の指導計画の作成についてより一層理解を促すため、幼児児童生徒の実態の把握、指導の目標（ねらい）の設定、具体的な指導内容の設定、評価等についての配慮事項をそれぞれ示すこととした。

その際、自立活動の指導の実践を踏まえた評価を行い、指導の改善に生かすことを明確にするため「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。」を新たに規定した。

また、具体的な指導内容を設定する際の配慮事項として、児童生徒の主体的な活動を一層進めるとともに児童生徒自身が活動しやすいように環境を整えていくことが重要であることから、「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。」を新たに示した。

第4章 総則における自立活動

1 教育目標

(1) 幼稚部教育要領（第1章第2）

第2 幼稚部における教育の目標

幼稚部では、家庭との連携を図りながら、幼児の障害の状態や発達の程度を考慮し、この章の第1に示す幼稚部における教育の基本に基づいて展開される学校生活を通して、生きる力の基礎を育成するよう次の目標の達成に努めなければならない。

- 1 学校教育法第23条に規定する幼稚園教育の目標
- 2 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態度や習慣などを育て、心身の調和的発達の基盤を培うようにすること。

第2項に示した目標は、特別支援学校の幼稚部独自の目標である。つまり、学校教育法第72条の後段の「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。」を受けて設定された目標である。

幼稚部は、幼稚園に準じた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改善・克服し自立を図るために必要な態度や習慣などを育てることを目的とすることから、幼稚部における教育においては、幼稚園教育の目標と併せて、独自の目標が必要であり、それが特に重要な意義をもつものと言える。

この目標の「障害による学習上又は生活上の困難」とは、例えば、目の病気や目が見えないことなどによってもたらされる日常生活や遊び等の諸活動における様々な困難や不自由な状態を意味している。そこで、幼稚部における教育を通してこのような状態を「改善・克服し自立を図るために必要な態度や習慣などを育て」ることが求められているのである。

また、後段の「心身の調和的発達の基盤を培う」ことが目標の第二として求められている。特別支援学校の幼稚部に在籍する幼児の場合は、発達の個人差が大きい。そこで、一人一人の幼児の発達の遅れや不均衡を改善したり、発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって遅れている側面の発達を促すようにしたりする指導を行うなどして「調和的発達の基盤を培うようにす

ること」が大切である。

今回の改訂では、学校教育法第72条の改正を踏まえ、「障害に基づく種々の困難を改善・克服する」を「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」と改めた。

(2) 小学部・中学部学習指導要領（第1章第1節）

第1節 教育目標

小学部及び中学部における教育については、学校教育法第72条に定める目的を実現するために、児童及び生徒の障害の状態及び特性等を十分考慮して、次に掲げる目標の達成に努めなければならない。

- 1 小学部においては、学校教育法第30条第1項に規定する小学校教育の目標
- 2 中学部においては、学校教育法第46条に規定する中学校教育の目標
- 3 小学部及び中学部を通じ、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。

高等部学習指導要領（第1章第1節）

第1節 教育目標

高等部における教育については、学校教育法第72条に定める目的を実現するために、生徒の障害の状態及び特性等を十分考慮して、次に掲げる目標の達成に努めなければならない。

- 1 学校教育法第51条に規定する高等学校教育の目標
- 2 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。

小学部・中学部の教育目標の第3項及び高等部の教育目標の第2項の規定は、学校教育法第72条の後段「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。」を受けて設

定されたものである。すなわち、特別支援学校の小学部及び中学部は、小学校教育及び中学校教育と同一の目標を掲げていることに加え、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、技能を授けることを目的としているのである。したがって、特別支援学校における教育については、小学校又は中学校における教育には設けられていない特別の指導領域が必要であると同時に、それが特に重要な意義をもつものと言える。第3項の教育目標は、このような観点から定められたものであって、人間形成を図る上で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、態度を養うことから、その習慣形成に至るまでを目指している。

今回の改訂では、学校教育法第72条の改正を踏まえ、「障害に基づく種々の困難を改善・克服する」を「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」と改めた。

2 教育課程の編成

(1) 自立活動の指導

小学部・中学部学習指導要領（第1章第2節第1の4）

4 学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、自立活動の時間における指導は、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動と密接な関連を保ち、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮しなければならない。

高等部学習指導要領（第1章第2節第1款の4）

4 学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、自立活動の時間における指導は、各教科に属する科目、総合的な学習の時間及び特別活動（知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動）と密接な関連を保ち、個々の

生徒の障害の状態や発達の段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮しなければならない。

この規定の前段において、学校における自立活動の指導は、「自立し社会参加する資質を養うため」に行うことを明確にしている。「自立し社会参加する資質」とは、児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること、また、社会、経済、文化の分野の活動に参加することができるようにする資質を意味している。

そして、「学校における自立活動の指導は、……学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。」と示しているのは、自立活動の指導の重要性にかんがみ、学校の教育活動全体を通じて指導することの必要性を強調したものである。

つまり、自立活動の指導は、特設された自立活動の時間はもちろん、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の指導を通じても適切に行わなければならない。自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、自立活動の時間における指導は、その一部であることを理解する必要がある。

自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて行うものであることから、自立活動の時間における指導と各教科等における指導とが密接な関連を保つことが必要である。このためこの規定の後段においては、「……特に、自立活動の時間における指導は、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動と密接な関連を保ち……」と示し、このことを強調しているのである。

また、「……個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行う……」と示し、特に、個々の児童生徒の実態に即して作成された個別の指導計画の下に、適切な指導実践が行われることが期待されている。

(2) 自立活動の時間に充てる授業時数

小学部・中学部学習指導要領（第1章第2節第3の3）

3 小学部又は中学部の各学年の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に応じて、適切に定めるものとする。

高等部学習指導要領（第1章第2節第2款第3の5，第3款第2の7）

5 各学年における自立活動の時間に充てる授業時数は，生徒の障害の状態に応じて，適切に定めるものとする。

自立活動の指導は，個々の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ものである。したがって，自立活動の時間に充てる授業時数も，個々の児童生徒の障害の状態等に応じて適切に設定される必要がある。このため，各学年における自立活動に充てる授業時数については，一律に授業時数の標準としては示さず，各学校が実態に応じた適切な指導を行うことができるようにしている。

ただし，授業時数を標準として示さないからといって，自立活動の時間を確保しなくてもよいということではなく，個々の児童生徒の実態に応じて，適切な授業時数を確保する必要があるということである。

また，自立活動の時間に充てる授業時数は，各学年の総授業時数の枠内に含まれることとなっているが，児童生徒の実態に即して適切に設けた自立活動の時間に充てる授業時数を学校教育法施行規則第51条別表第1又は同規則第73条別表第2に加えると，総授業時数は，小学校又は中学校の総授業時数を上回ることもある。こうした場合には，児童生徒の実態及びその負担過重について十分考慮し，各教科等の授業時数を適切に定めることが大切である。

(3) 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

小学部・中学部学習指導要領（第1章第2節第5の3）

3 重複障害者のうち，障害の状態により特に必要がある場合には，各教科，道徳，外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科，外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて，自立活動を主として指導を行うことができるものとする。

高等部学習指導要領（第1章第2節第6款の3）

3 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、次に示すところによるものとする。

(1) 各教科・科目若しくは特別活動（知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科、道徳若しくは特別活動）の目標及び内容の一部又は各教科・科目若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができること。この場合、実情に応じた授業時数を適切に定めるものとする。

この規定は、重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合についての教育課程の取扱いを示している。

従前は、「学習が著しく困難な児童又は生徒については」と示していたが、今回の改訂では、一人一人の実態に応じた学習を行うことを一層重視する観点から、「障害の状態により特に必要がある場合には」と改めた。

また、小学部に外国語活動が導入されたことに伴い、自立活動を主とした指導を行う場合には、各教科等と同様に外国語活動についても一部又は全部を替えることができることを明記した。

障害の状態により特に必要がある場合は、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動（視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の高等部においては、各教科・科目若しくは特別活動、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の高等部においては、各教科、道徳若しくは特別活動）の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わず、自立活動の指導を主として行うことができる。また、各教科や外国語活動（視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の高等部においては、各教科・科目、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の高等部においては、各教科）の目標及び内容の全部又は総合的な学習の時間に替えて、主として自立活動の指導を行うこともできることを示している。

重複障害者については、一人一人の障害の状態が極めて多様であり、発達の諸側面にも不均衡が大きいことから、心身の調和的発達の基盤を培うことをねらいとした指導が特に必要となる。したがって、こうしたねらいに即した指導は、主として自立活動において行われ、それがこのような児童生徒にとって重要な意義を有することから、自立活動の指導を中心に行うことについて規定しているわけである。

なお、道徳及び特別活動については、その目標及び内容の全部を替えることができないことに留意する必要がある。

ここで規定する「重複障害者」とは、当該学校に就学することになった障害以外に他の障害を併せ有する児童生徒であり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由及び病弱について、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有する者を指している。しかし、教育課程を編成する上で、この規定を適用するに当たっては、指導上の必要性から、必ずしもこれに限定される必要はなく、言語障害、自閉症、情緒障害等を併せ有する場合も含めて考えてもよい。

第5章 自立活動の目標（幼稚部教育要領 ねらい）

幼稚部教育要領（第2章 自立活動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。

自立活動のねらいは、幼稚部における生活の全体を通して、幼児が障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために期待される態度や習慣などを養い、心身の調和的発達の基盤を培うことによって、自立を目指すことを示したものである。ここでいう「自立」とは、幼児がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることを意味している。

そして、「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する」とは、幼児の実態に応じ、日常生活や遊び等の諸活動において、その障害によって生ずるつまずきや困難を軽減しようとしたり、また、障害があることを受容したり、つまずきや困難の解消のために努めたりすることを明記したものである。なお、「改善・克服」については、改善から克服へとといった順序性を示しているものではないことに留意する必要がある。

また、「調和的発達の基盤を培う」とは、一人一人の幼児の発達の遅れや不均衡を改善したり、発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって遅れている側面の発達を促すようにしたりして、全人的な発達を促進することを意味している。

このようなねらいを達成するために、教師が指導し、幼児が身に付けることが期待される事項を整理してまとめたものを、自立活動の内容として示している。

これらのねらいと内容は、いずれも幼児の障害の状態等を前提として必要とされる指導を念頭に置いて示したものである。そのため、0歳から3歳未満の発達を含め、幼児の多様な実態に対応できるように構成されている。

今回の改訂では、学校教育法第72条の改正を踏まえ、従前の「障害に基づく種々の困難」を「障害による学習上又は生活上の困難」に改めた。

小学部・中学部学習指導要領（第7章第1）

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を基盤を培う。

高等部学習指導要領（第6章第1款）

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を基盤を培う。

自立活動の目標は、学校の教育活動全体を通して、児童生徒が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とされる知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的発達を基盤を培うことによって、自立を目指すことを示したものである。ここでいう「自立」とは、児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることを意味している。

そして、「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する」とは、児童生徒の実態に応じ、日常生活や学習場面等の諸活動において、その障害によって生ずるつまずきや困難を軽減しようとしたり、また、障害があることを受容したり、つまずきや困難の解消のために努めたりすることを明記したものである。なお、「改善・克服」については、改善から克服へといった順序性を示しているものではないことに留意する必要がある。

また、「調和的発達を基盤を培う」とは、一人一人の児童生徒の発達の遅れや不均衡を改善したり、発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって遅れている側面の発達を促すようにしたりして、全人的な発達を促進することを意味している。

今回の改訂では、学校教育法第72条の改正を踏まえ、従前の「障害に基づく種々の困難」を「障害による学習上又は生活上の困難」に改めた。

第6章 自立活動の内容

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を検討して、その中の代表的なものを項目として六つの区分の下に分類・整理したものである。

今回の改訂では、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、「他者とのかかわりの基礎に関すること。」，「他者の意図や感情の理解に関すること。」，「自己の理解と行動の調整に関すること。」，「集団への参加の基礎に関すること。」，「感覚や認知の特性への対応に関すること。」の5項目を新たに追加することとした。

そのため、これまでの区分の下に設けられていた項目の見直しも同時に行った。その結果、「他者とのかかわりの基礎に関すること。」，「他者の意図や感情の理解に関すること。」，「自己の理解と行動の調整に関すること。」，「集団への参加の基礎に関すること。」の4項目については、新たに「人間関係の形成」という区分の下に整理することにした。また、これまで「2 心理的な安定」の区分の下に設けられていた「対人関係の形成の基礎に関すること。」を削除するとともに、「感覚や認知の特性への対応に関すること。」は、「4 環境の把握」の区分に追加することとした。

本章においては、自立活動の内容を六つの区分ごとに3～5項目ずつ順に26の項目について解説するが、区分ごと又は項目ごとに別々に指導することを意図しているわけではないことに十分留意する必要がある。指導に当たっては、第7章の1で解説するように、幼児児童生徒の実態把握を基に、六つの区分の下に示してある項目の中から、個々の幼児児童生徒に必要なとされる項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することになる。

なお、以下の26項目の解説に示す具体的な指導内容例は、それぞれの項目の内容をイメージしやすくすることを意図したものであって、特に示された障害の種類についてのみが指導の対象となるものではない。

本章の各項目の説明は、以下のように構成した。

「① この項目について」では、各項目で意味していることを解説した。

「② 具体的指導内容例と留意点」では、当該の項目を中心として考えられる具体的な指導内容例を、幼児児童生徒の障害の状態を踏まえて示した。もとより、具体的な指導内容は、個々の幼児児童生徒の指導の目標を達成するために、自立

活動の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て設定するものである。したがって、具体的な指導内容例として取り上げているものは、すべて他の項目と関連したものであり、あくまでも当該の項目を中心として設定された指導内容例としてとらえなければならない。また、具体的にイメージすることができるよう特定の障害のある幼児児童生徒について例示しているが、他の障害であっても、学習上や生活上の困難が共通する場合には、ここで取り上げた指導内容例を参考にすることができる。

「③ 他の項目との関連例」では、当該の項目を中心としながら他の項目と関連付けて設定する指導内容例を示した。自立活動の指導計画において、「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」とはどういうことかを、特定の障害のある幼児児童生徒の学習上又は生活上の困難を取り上げて例示したものである。したがって、当該の項目に関連付けられる他の項目が、例示したものに限らないことに留意しなければならない。

1 健康の保持（幼稚部教育要領第2章の2(1)、小学部・中学部学習指導要領第7章第2の1、高等部学習指導要領第6章第2款の1）

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。

「1 健康の保持」では、生命を維持し、日常生活を行うために必要な身体の状態の維持・改善を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

① この項目について

「(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。」は、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^{せつ}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を意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

障害が重度で重複している幼児児童生徒であって、発達の遅れが著しいほど、このような観点からの指導を行う必要がある。このような幼児児童生徒には、覚醒と睡眠のリズムが不規則なことが多く、しかも、体力が弱かったり、食事の量や時間、排泄の時間が不規則になったりする傾向が見られる。

こうした幼児児童生徒の場合には、睡眠、食事、排泄^{せつ}というような基礎的な生活のリズムが身に付くようにすることなど、健康維持の基盤の確立を図るための具体的な指導内容の設定が必要である。

また、障害に伴う様々な要因から生活のリズムや生活習慣の形成が難しいことがある。例えば、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。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。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。

なお、生活のリズムや生活習慣の形成に関する指導を行う際には、対象の幼児児童生徒の1日の生活状況を把握する必要がある。特に、覚醒と睡眠のリズム、食事及び水分摂取の時間や回数・量、食物の調理形態、摂取時の姿勢や介助方法、口腔機能^{くわう}の状態、排泄^{せつ}の時間帯・回数、方法、排泄のサインの有無などに加えて、呼吸機能、体温調節機能、服薬の種類や時間、発熱、てんかん発作の有無とその状態、嘔吐、下痢、便秘など体調に関する情報も入手しておくことが大切である。

③ 他の項目との関連例

障害が重度で重複している幼児児童生徒は、覚醒と睡眠のリズムが不規則になりがちである。例えば、日中に身体を動かす活動が十分にできないことから、夜になっても眠くならず、その結果、朝起きられなくなり、昼

近くになってやっと目覚めるといった状態が続くことがある。

このような場合には、家庭と連携を図って、朝決まった時間に起こすようにし、日中は、身体を動かす活動や遊びを十分に行って目覚めた状態を維持したり、規則正しくバランスのよい食事をとったりするなど生活のリズムを形成するための指導を行う必要がある。日中の活動を計画する際には、幼児児童生徒が視覚や聴覚等の保有する感覚を活用するよう活動内容を工夫することが大切である。また、自分では身体を動かすことができなくても、教師が補助をして身体を動かすような活動を取り入れることによって覚醒を促すことなども効果的である。

そこで、障害が重度で重複している幼児児童生徒に生活のリズムを形成する指導を行うためには、単に「1 健康の保持」の区分に示されている「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。」のみならず、「4 環境の把握」や「5 身体の動き」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。

(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること

① この項目について

「(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。」は、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を意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

近年、生活習慣病の一つとして増加の傾向が見られる若年性の糖尿病の児童生徒の場合、自己の病気の状態を理解し、自ら毎日の血糖値を測定して、適切な食生活や適度の運動を取り入れることによって、病気の進行を防止する方法を身に付けることは将来の主体的な生活管理に結びつくものである。

二分脊椎^{せきつい}の幼児児童生徒の場合は、尿路感染の予防のため、排泄^{せつ}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。

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。

口蓋裂の既往歴がある幼児児童生徒の場合には、^{がい}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。

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。

③ 他の項目との関連例

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。

そこで、知的障害があり、かつ、てんかんのある幼児児童生徒に、病気の状態の理解を図り、進んで自己の生活規制を行うことができるような指導を行うためには、この項目について実際的な指導方法を工夫するとともに、「2 心理的な安定」や「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。

(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること

① この項目について

「(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。」は、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を意味している。なお、今回の改訂においては、「損傷」という用語が、身体の状態を表す際に、一般的に使われなくなっていることを踏まえ、「身体各部」と改めた。

② 具体的指導内容例と留意点

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。

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。

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。

床ずれ等がある場合には、患部への圧迫が続かないように、定期的な体位を変換することの必要性を理解し、自分で行う方法を工夫したり、自分できない場合には他の人に依頼したりできるようにすることが大切であ

る。

このように病気や事故等による身体各部の状態を理解し、自分の生活を自己管理できるようにするなどして、自分の身体を養護する力を育てていくことは極めて大切なことである。

また、これらの指導は、医療との関連がある場合が多いので、必要に応じて専門の医師の助言を得るようにしなければならない。

③ 他の項目との関連例

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。

こうしたことから、筋ジストロフィーのある幼児児童生徒が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ためには、この項目と「2 心理的な安定」の区分に示されている項目との関連を十分に図るとともに、「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて指導することが求められる。

(4) 健康状態の維持・改善に関すること

① この項目について

「(4) 健康状態の維持・改善に関すること。」は、障害があることにより、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を意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、健康の状態を明確に訴えることが困難なため、様々な場面で健康観察を行うことにより、変化しやすい健康状態を的確に把握することが必要である。その上で、例えば、

乾布摩擦や軽い運動を行ったり，空気，水，太陽光線を利用して皮膚や粘膜を鍛えたりして，血行の促進や呼吸機能の向上などを図り，健康状態の維持・改善に努めることが大切である。

たんの吸引等の医療的ケアを必要とする幼児児童生徒の場合，このような観点からの指導が特に大切である。その際，健康状態の詳細な観察が必要であること，指導の前後にたんの吸引等のケアが必要なことから，養護教諭や看護師等と十分連携を図って指導を進めることが大切である。

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。

③ 他の項目との関連例

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ときには，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。

こうしたことから，心臓疾患等の病気のある児童生徒が，健康の自己管理ができるようにするためには，「1 健康の保持」の区分に示されてい

る項目や「2 心理的な安定」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて指導することが求められる。

2 心理的な安定（幼稚部教育要領第2章の2（2），小学部・中学部学習指導要領第7章第2の2，高等部学習指導要領第6章第2款の2）

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。

「2 心理的な安定」では、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改善・克服する意欲の向上を図る観点から内容を示している。

今回の改訂においては、従前、「2 心理的な安定」の区分に示していた「対人関係の形成の基礎に関すること。」を、新設した「3 人間関係の形成」の区分の各項目に含めて整理した。

(1) 情緒の安定に関すること

① この項目について

「(1) 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を意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

障害のある幼児児童生徒は、生活環境など様々な要因から、心理的に緊張したり不安になったりする状態が継続し、集団に参加することが難しくなることがある。このような場合は、環境的な要因が心理面に大きく関与していることも考えられることから、睡眠、生活のリズム、体調、天気、家庭生活、交友関係など、その要因を明らかにし、情緒の安定を図る指導をするとともに、必要に応じて環境の改善を図ることが大切である。

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。そのようなときは、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。

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へ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。

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。

障害が重度で重複している幼児児童生徒は、情緒が安定しているかどうかを把握することが困難な場合がある。そのような場合には、その判断の手掛かりとして「快」、「不快」の表出の状態を読み取ることが重要である。そして、安定した健康状態を基盤にして「快」の感情を呼び起こし、その状態を継続できるようにするための適切なかわり方を工夫することが大切である。

③ 他の項目との関連例

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。

そこで、心身症のある幼児児童生徒が情緒を安定させ、様々な活動に参加できるようにするためには、この項目に加え、「3 人間関係の形成」や「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが求められる。

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること

① この項目について

「(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。」は、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を意味している。今回の改訂においては、場面等の状況を理解した上で、適切に対応することをより一層明確にするために、「状況の変化への適切な対応」を「状況の理解と変化への対応」に改めたところである。

② 具体的指導内容例と留意点

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適切な行動ができなくなる幼児児童生徒の場合には、教師と一緒に活動しながら徐々に慣れるよう指導することが必要である。

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して的確な援助を依頼したりする力などを身に付けることが大切である。

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。

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 他の項目との関連例

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。

したがって、視覚障害のある幼児児童生徒が、周囲の状況を理解し、状況の変化に適切に対応していくためには、この項目の内容と「2 心理的な安定」、「3 人間関係の形成」、「4 環境の把握」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。

(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

① この項目について

「(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。」は、自分の障害の状態を理解したり、受容したりして、積極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を意味している。今回の改訂においては、学校教育法第72条の改正を踏まえ、従前の「障害に基づく種々の困難」を「障害による学習上又は生活上の困難」に改めた。

② 具体的指導内容例と留意点

障害による学習上又は生活上の困難を理解し、それを改善・克服する意欲の向上を図る方法は、障害の状態により様々であるが、指導を行うに当たっては、幼児児童生徒の心理状態を把握した上で指導内容・方法を工夫することが必要である。

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。

障害に起因して心理的な安定を図ることが困難な状態にある児童生徒の場合、同じ障害のある者同士の自然なかかわりを大切にしたり、社会で活躍している先輩の生き方や考え方を参考にしたりするなどして、心理的な安定を図り、障害を改善・克服して積極的に行動しようとする態度を育てることが大切である。

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 他の項目との関連例

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、気持ちを楽にして話す方法

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。

そこで，障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲の向上を図るためには，この項目に加えて，「3 人間関係の形成」や「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し，それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を工夫することが大切である。

3 人間関係の形成（幼稚部教育要領第2章の2（3），小学部・中学部学習指導要領第7章第2の3，高等部学習指導要領第6章第2款の3）

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。
- (2) 他者の意図や感情の理解に関すること。
- (3) 自己の理解と行動の調整に関すること。
- (4) 集団への参加の基礎に関すること。

「3 人間関係の形成」では，自他の理解を深め，対人関係を円滑にし，集団参加の基盤を培う観点から内容を示している。

今回の改訂においては，幼児児童生徒の障害の重度・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観点から，従前の「2 心理的な安定」の区分に示されていた「対人関係の形成の基礎に関すること。」を含めて必要とされる項目を検討し，「他者とのかかわりの基礎に関すること。」，「他者の意図や感情の理解に関すること。」，「自己の理解と行動の調整に関すること。」，「集団への参加の基礎に関すること。」を新たに示し，これらを区分「3 人間関係の形成」として整理した。

(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること

- ① この項目について

「(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。」は、人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働き掛けを受け止め、それに応ずることができるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

人に対する基本的な信頼感は、乳幼児期の親子の愛着関係の形成を通してはぐくまれ、成長に伴い様々な人との相互作用を通して対象を広げていく。障害のある幼児児童生徒は、障害による様々な要因から、基本的な信頼感の形成が難しい場合がある。

人に対する認識がまだ十分に育っておらず、他者からの働き掛けに反応が乏しい重度の障害がある幼児児童の場合には、抱いて揺さぶるなど幼児児童が好むかかわりを繰り返し行って、かかわる者の存在に気付くことができるようにすることが必要である。このように身近な人と親密な関係を築き、その人との信頼関係を基盤としながら、周囲の人とのやりとりを広げていくようにすることが大切である。

また、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。

③ 他の項目との関連例

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、他者とのかかわりが消極的、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ったりするなどして、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。

したがって、視覚障害のある幼児児童生徒に対して他者との積極的なやりとりを促すには、この項目に加えて、「2 心理的な安定」や「6 コミュニケーション」等の区分に示されている各項目等を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定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

① この項目について

「(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。」は、他者の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

他者の意図や感情を理解する力は、多くの人々とのかかわりや様々な経験を通して次第に形成されるものである。しかし、障害のある幼児児童生徒の中には、単に経験を積むだけでは、相手の意図や感情をとらえることが難しい者も見られる。

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。

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。

③ 他の項目との関連例

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的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。そのようなときに、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。

こうしたことから、聴覚障害のある幼児児童生徒が相手の感情や真意を理解できるようにするためには、この項目に加えて、「2 心理的な安定」、「4 環境の把握」、「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連させるなどして具体的な指導内容を設定す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

① この項目について

「(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。」は、自分の得意なことや不得意なこと、自分の行動の特徴などを理解し、集団の中で状況に応じた行動ができるようになることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

自己に対する知識やイメージは、様々な経験や他者との比較を通じて形成されていく。障害のある幼児児童生徒は、障害による認知上の困難や経験の不足等から自己の理解が十分でない場合がある。

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。

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。

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。

また、障害のある幼児児童生徒は、経験が少ないことや課題に取り組んでもできなかった経験などから自己に肯定的な感情をもつことができない状態に陥っている場合がある。その結果、活動が消極的になったり、自暴自棄になったりすることがあるので、早期から成就感を味わうことができるような活動を設定するとともに、自己を肯定的にとらえる感情を高められるような指導内容を検討することが重要である。

③ 他の項目との関連例

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」ということへの理解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。

このように自閉症のある幼児児童生徒が、自己を理解し、状況に応じて行動できるようになるためには、この項目と「他者の意図や感情の理解に関すること。」の項目などを関連付けるとともに、「4 環境の把握」等の区分に示されている項目などとも関連を図り、具体的な指導内容を設定することが必要である。

(4) 集団への参加の基礎に関すること

① この項目について

「(4) 集団への参加の基礎に関すること。」は、集団の雰囲気に合わせて、集団に参加するための手順やきまりを理解したりして、遊びや集団活動などに積極的に参加できるようになることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

障害のある幼児児童生徒は、見たり聞いたりして情報を得ることや、集団に参加するための手順やきまりを理解することなどが難しいことから、集団生活に適応できないことがある。

例えば、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。

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。

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。

③ 他の項目との関連例

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。また、遊びへの参加方法が分からないときの不安を静める

方法を学習するなど、「2 心理的な安定」の区分に示されている項目や、友達への尋ね方を練習するなど「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目との関連を図りながら、具体的な指導内容を設定することが大切である。

4 環境の把握（幼稚部教育要領第2章の2（4）、小学部・中学部学習指導要領第7章第2の4、高等部学習指導要領第6章第2款の4）

4 環境の把握

- (1) 保有する感覚の活用に関すること。
- (2) 感覚や認知の特性への対応に関すること。
- (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。
- (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること。
- (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。

「4 環境の把握」では、感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し、行動できるようにする観点から内容を示している。

今回の改訂では、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に伴い、一人一人の感覚や認知の特性を踏まえた指導を必要とする者が増加していることから、「感覚や認知の特性への対応に関すること。」を新たに示すこととした。

(1) 保有する感覚の活用に関すること

① この項目について

「(1) 保有する感覚の活用に関すること。」は、保有する視覚、聴覚、触覚などの感覚を十分に活用できるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

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。

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。

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。

障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合には、視覚、聴覚、触覚と併せて、姿勢の変化や筋、関節の動きなどを感じ取る感覚についても考慮する必要がある。その際には、それらを個々の感覚ごとにとらえるだけでなく、相互に関連付けてとらえることが重要である。例えば、玩具を手に持って目の前で振っている状態は、玩具の色や形を視覚で、かたさやなめらかさを触覚で感じているほか、よく見ようとして姿勢を変化させ、玩具を握ったり振ったりするために、筋や関節を絶えず調整しているととらえることができる。つまり、様々な感覚を関連させながら運動・動作を行っているのである。したがって、個々の感覚の状態とその活用の仕方を的確に把握した上で、保有する感覚で受け止めやすいように情報の与え方を工夫することが大切である。

③ 他の項目との関連例

障害が重度で重複している幼児児童は、視覚や聴覚への働き掛けに対して明確な応答が見られないことがある。しかし、このような場合であっても、教師が抱きかかえて適度に揺さぶると笑顔が見られることがある。これは、スキンシップによる触覚や揺れの感覚が、快の感情をもたらしているものと考えられる。

そして、そうした働き掛けに加えて、玩具を見せたり言葉掛けをしたりするなど視覚や聴覚の活用を促すことも大切である。適度な揺さぶりの中で視覚や聴覚に対する働き掛けも心地よく受け止められるようになったら、目の前に音の出る玩具などを示し、音を聞きながら目で玩具を追ったり、音の方に顔を向けて玩具を見つめたりできるように働き掛けを発展させていく。また、次のステップでは、その玩具に手を触れさせて、自分の手を動かして音を出したり、音の出る玩具を目で見つめて手を伸ばして取ったりという動作を誘発させていく。このように、細かなステップを追って、視覚と聴覚を協調させたり、視覚と手の運動を協調させたりする指導が求められる。

そこで、障害が重度で重複している幼児児童に、保有する感覚の活用を

促す指導を行うためには、この項目に加えて、一人一人の実態に応じて「5 身体の動き」や「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。

(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること

① この項目について

「(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること。」は、障害のある幼児児童生徒一人一人の感覚や認知の特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるようにするとともに、特に感覚の過敏さや認知の偏りなどの個々の特性に適切に対応できるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

感覚は、「身体の内外からの刺激を目、耳、皮膚などの感覚器官を通してとらえる働き」である。認知とは、「感覚を通して得られる情報を基にして行われる情報処理の過程であり、記憶する、思考する、判断する、決定する、推理する、イメージを形成するなどの心理的な活動」である。

障害のある幼児児童生徒は、視覚、聴覚、触覚等を通してとらえた情報を適切に理解することが困難であったり、特定の音や光に過敏に反応したりする場合がある。

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、遮光眼鏡を必ず装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。

自閉症のある幼児児童生徒は、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っ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。

③ 他の項目との関連例

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。

そこで、肢体不自由のある児童生徒の感覚や認知の特性を踏まえて、文字や図形を正しくとらえることを指導する場合には、この項目に加えて、「5 身体の動き」や「3 人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。

(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること

① この項目について

「(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。」は、保有する感覚器官を用いて状況を把握しやすくするよう各種の補助機器を活用できるようにしたり、他の感覚や機器での代行が的確にできるようにしたりすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

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。

また、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。このほかにも、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。

以上のように、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階、興味・関心等に応じて、将来の社会生活等に結び付くように補助及び代行手段の適切な活用に努めることが大切である。

③ 他の項目との関連例

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、せっかくレンズなど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、各種の弱視レンズなど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。

したがって、弱視の児童生徒が、保有する感覚を用いて各種の視覚補助具を活用したり、他の感覚や機器で代行したりするためには、この項目に加えて、「5 身体の動き」や「2 心理的な安定」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。

(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

① この項目について

「(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。」は、いろいろな感覚器官やその補助及び代行手段を総合的に活用して、情報を収集したり、環境の状況を把握したりして、的確な判断や行動ができるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

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。

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。

このように、視覚、聴覚、触覚などの保有するいろいろな感覚やその補

助及び代行手段を総合的に活用して、周囲の状況を的確に把握することが大切である。

③ 他の項目との関連例

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。

したがって、感覚を総合的に活用して周囲の状況等を理解し、自己の生活に生かす指導については、この項目に加えて、「3 人間関係の形成」、「4 環境の把握」、「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連させて、具体的な指導内容を設定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

① この項目について

「(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。」は、ものの機能や属性、形、色、音が変化する様子、空間・時間等の概念の形成を図ることによって、それを認知や行動の手掛かりとして活用できるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

認知とは、前述したように「感覚を通して得られる情報を基にして行われる情報処理の過程であり、記憶する、思考する、判断する、決定する、推理する、イメージを形成するなどの心理的な活動」を指す。こうした活動を適切に進めていくことによって、幼児児童生徒は発達の段階に即した行動をすることが可能となる。

一方、概念は、個々の事物・事象に共通する性質を抽象し、まとめ上げることによって作られるものであり、認知の過程においても重要な役割を果たすものである。

「認知や行動の手掛かりとなる概念」とは、これまでの自分の経験によって作り上げてきた概念を、自分が新たに認知や行動を進めていくために活用することを意味している。したがって、極めて基礎的な概念を指しているが、常時行われる認知活動によって更にそれが変化し、発達に即した適切な行動を遂行する手掛かりとして、次第により高次の概念に形成されていくと考えられる。

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。

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。

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。

③ 他の項目との関連例

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、その概念的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。

そこで、この項目を中心としつつ、「4 環境の把握」や「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて、幼児児童が興味・関心を抱きながら取り組めるような具体的な指導内容を設定することが大切である。

5 身体の動き（幼稚部教育要領第2章の2(5)、小学部・中学部学習指導要領第7章第2の5、高等部学習指導要領第6章第2款の5）

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。

「5 身体の動き」では、日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようにする観点から内容を示している。

(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事

① この項目について

「(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。」は、日常生活に必要な動作の基本となる姿勢保持や上肢・下肢の運動・動作の改善及び習得、関節の拘縮や変形の予防、筋力の維持・強化を図ることなどの基本的技能に関する事を意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

姿勢には、臥位、座位、立位などがあり、あらゆる運動・動作の基礎になっている。姿勢を保持することは、広い意味では動作の一つである。こ

これらの姿勢保持と上肢・下肢の運動・動作を含めて基本動作というが、この基本動作は、姿勢保持、姿勢変換、移動、四肢の粗大運動と微細運動に分けることができる。

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。

知的障害のある幼児児童生徒の中には、知的発達の種類等に比較して、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、目的の動きに近づ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。

また、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。

なお、このような指導を行う場合には、必要に応じて医師等の専門家と十分な連携を図ることが大切である。

③ 他の項目との関連例

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いすを使用することや、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。

そこで、姿勢を保持することが困難なADHDのある幼児児童生徒に対しては、この項目に加え、例えば、「2 心理的な安定」や、「4 環境の把握」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて指導することが必要である。

(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

① この項目について

「(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。」は、姿勢の保持や各種の運動・動作が困難な場合、様々な補助用具等の補助的手段を活用してこれらができるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

姿勢保持や基本動作の改善及び習得を促進し、日常生活動作や作業動作の遂行を補うためには、幼児児童生徒の運動・動作の状態に応じていろいろな補助的手段を活用する必要がある。また、この補助的手段の活用に関する指導内容には、各種の補助用具の工夫とその使用法の習得も含まれている。

補助用具には、座位姿勢安定のためのいす、作業能率向上のための机、移動のためのつえや歩行器及び車いす、白杖等がある。このほか、よく用いられる例としては、持ちやすいように握りを太くしたり、ベルトを取り付けたたりしたスプーンや鉛筆、食器やノートを机上に固定する装置、着脱しやすいようにデザインされた衣服、手すりなどを取り付けた便器などがある。

また、表現活動を豊かにするために、コンピュータの入力動作を助けるための補助用具も重要なものである。

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、その発達の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。

なお、つえ、車いす、白杖等の活用に当たっては、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の協力や助言を得ることが大切である。

③ 他の項目との関連例

障害が重度で重複している幼児児童生徒は、自分で自由に姿勢を変えたり、座位や立位を保持したりすることが困難なことが多い。寝たきりの状態が続くことは、筋や骨格、内臓等の発達の上でも望ましくないことから、補助用具を活用するなどしていろいろな姿勢をとることが大切である。座位をとることが可能ならば、骨盤を安定させるための装置や体幹を支えるためのベルトなどが付いたいすを活用すると効果的である。

しかし、単にいすを用意してベルト等を装着するだけでよいわけではなく、頭を上げる、背筋を伸ばすなど自分の身体を操作して座位を保つことを指導しなければならない。また、身体を起こした状態を維持するためには、積極的に見ようとしたり触ろうとしたりすることが必要である。そこで、幼児児童生徒が視覚や触覚などを積極的に活用するように、教材・教具や環境の設定を工夫することが大切である。

このように、障害が重度で重複している幼児児童生徒が、いろいろな姿勢を保持するために補助用具を活用する場合には、「5 身体の動き」の区分に示されている他の項目や「4 環境の把握」等の区分に示されている項目の中から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ことが求められる。

(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること

① この項目について

「(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。」は、食事、排泄^{せつ}、衣服の着脱、洗面、入浴などの身辺処理及び書字、描画等の学習のための動作などの基本動作を身に付けることができるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

日常生活に必要な基本動作を身に付けることは、幼児児童生徒の自立にとって、極めて重要なことである。これらを身に付けるには、姿勢保持、移動、上肢の諸動作といった基本動作が習得されていることが必要であり、座位、立位を保持しながら、上肢を十分に動かすことができることがその基礎になる。つまり、

ア 安定した座位を確保しながら、両腕を体の前へ伸ばすことができること。

イ 身体の正面で両手を合わせることができ、指を握ったり開いたりすることができること。

ウ 身体のほとんどの部位へ指先が届くこと。

エ 手の動きを目で追うこと。

というような動作が可能であれば、さらに、次の段階の指導を工夫することによって、日常生活の諸動作の多くを行うことができるようになる。その上で、これらの動作を実際の日常生活で使うことができるところまで習慣化していくことが大切である。

また、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。

③ 他の項目との関連例

知的障害のある幼児児童生徒の中には、知的発達の程度等に比較して、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ことも多い。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。

そのため、このような幼児児童生徒が日常生活に必要な動作を身に付けるためには、「2 心理的な安定」や「4 環境の把握」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが求められる。

(4) 身体の移動能力に関すること

① この項目について

「(4) 身体の移動能力に関すること。」は、自力での身体移動や歩行、歩行器や車いすによる移動など、日常生活に必要な移動能力の向上を図ることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

移動とは、自分で自分の身体を動かし、目的の場所まで行くことで、興

味・関心を広げる上でも重要な手段であり、自立するために必要な動作の一つである。一般に、首のすわりから始まって、寝返りから座位へと続く、いわゆる初期の運動・動作の発達到達点が歩行である。

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。

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。

心臓疾患のある幼児児童生徒は、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指導することが大切である。

運動・動作が極めて困難な幼児児童生徒の場合には、寝返りや腹這いによる移動だけでなく、それらも含めた基本動作すべての改善及び習得を目指す必要がある。したがって、姿勢保持や上下肢の基本動作などの指導経過を踏まえて幼児児童生徒に適した移動の方法を選択することが大切である。例えば、寝返りや腹這いができなくても、姿勢を保持することができるようならば、移動を補助する手段の活用が考えられる。

なお、障害の状態や発達の段階によっては、学校外での移動や、交通機関の利用の際に、一人での移動が困難な場合もある。そこで、このような社会的な場面における移動能力を総合的に把握し、実際の場面で有効に生かされるよう指導することが大切である。

③ 他の項目との関連例

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。

肢体不自由のある幼児児童生徒が車いすを利用して外出する場合には、

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、自分の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。

このように、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するためには、この項目に加えて、「4 環境の把握」、 「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが求められる。

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること

① この項目について

「(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。」は、作業に必要な基本動作を習得し、その巧緻性や持続性の向上を図るとともに、作業を円滑に遂行する能力を高めることを意味している。

今回の改訂においては、作業の円滑な遂行に必要な一つ一つの動作をきめ細かく指導することを明確にするため、「作業の円滑な遂行」を「作業に必要な動作と円滑な遂行」に改めた。

② 具体的指導内容例と留意点

作業に必要な基本動作を習得するためには、姿勢保持と上肢の基本動作の習得が前提として必要である。つまり、自分一人で、あるいは補助的手段を活用して座位保持ができ、机上で上肢を曲げたり伸ばしたり、ものを握ったり放したりするなどの動作ができなければならない。

また、作業を円滑に遂行する能力を高めるためには、両手の協応や目と手の協応の上に、正確さや速さ、持続性などの向上が必要である。さらに、その正確さと速さを維持し、条件が変わっても持続して作業を行うことができるようにする必要がある。

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。

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。

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に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。

障害の状態によっては、身体の動きの面で、関係する教科等の学習との関連を図り、作業における基本動作の習得や巧緻性、敏捷性の向上を図るとともに、目と手の協応した動き、姿勢や作業の持続性などについて、自己調整できるよう指導することが大切である。

③ 他の項目との関連例

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。

したがって、自閉症のある幼児児童生徒に対しては、この項目に加えて、「2 心理的な安定」や「3 人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定して指導を行うことが大切である。

6 コミュニケーション（幼稚部教育要領第2章の2(6)，小学部・中学部学習指導要領第7章第2の6，高等部学習指導要領第6章第2款の6）

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。
- (2) 言語の受容と表出に関すること。
- (3) 言語の形成と活用に関すること。
- (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。
- (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

「6 コミュニケーション」では、場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする観点から内容を示している。

(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること

① この項目について

「(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること。」は、幼児児童生徒の障害の種類や程度，興味・関心等に応じて，表情や身振り，各種の機器などを用いて意思のやりとりが行えるようにするなど，コミュニケーションに必要な基礎的な能力を身に付けることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

コミュニケーションとは，人間が意思や感情などを相互に伝え合うことであり，その基礎的能力として，相手に伝えようとする内容を広げ，伝えるための手段をはぐくんでいくことが大切である。

障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合には，話し言葉によるコミュニケーションにこだわらず，本人にとって可能な手段を講じて，より円滑なコミュニケーションを図る必要がある。周囲の者は，幼児児童生徒の表情や身振り，しぐさなどを細かく観察することにより，その意図を理解する必要がある。したがって，まずは双方向のコミュニケーションが成立することを目指して，それに必要な基礎的能力を育てることが大切である。これらのことは，いわばコミュニケーションの発達における初期の活動を高める事柄であって，認知の発達，言語概念の形成，社会性の育成及び意欲の向上と関連していることに留意する必要がある。

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、相手とかかわ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。

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、他の人の手を取って、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。

③ 他の項目との関連例

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。

以上のように、コミュニケーションの基礎的能力に関する指導においては、一人一人の幼児児童生徒の実態に応じて、「3 人間関係の形成」や「5 身体の動き」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて、具体的な指導内容を設定することが大切である。

(2) 言語の受容と表出に関すること

① この項目について

「(2) 言語の受容と表出に関すること。」は、話し言葉や各種の文字・

記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりするなど、言語を受容し表出することができるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

意思が相手に伝わるためには、伝える側が意思を表現する方法をもち、それを受ける側もその方法を身に付けておく必要がある。このように言語を受容したり、表出したりするための一般的な方法は音声や文字であるが、幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等に応じて、身振りや表情、指示、具体物の提示等非言語的な方法を用いる必要がある場合もある。

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。

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、言葉の意味は単に視覚や聴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態によって、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。

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 他の項目との関連例

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。

このように自閉症のある幼児児童生徒が、相手の意図を受け止め、自分の考えを伝えることができるようにするためには、話し言葉や絵、記号、文字などを活用できるように指導するとともに、一人一人の実態に応じて、「3 人間関係の形成」や「6 コミュニケーション」等の区分に示されている他の項目などと密接に関連させて、具体的な指導内容を設定して指導することが重要である。

(3) 言語の形成と活用に関すること

① この項目について

「(3) 言語の形成と活用に関すること。」は、コミュニケーションを通して、事物や現象、自己の行動等に対応した言語の概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けることができるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

コミュニケーションは、相手からの言葉や身振り、その他の方法による信号を受容し、それを具体的な事物や現象と結び付けて理解することによって始まる。したがって、言語の形成については、言語の受容と併せて指導内容・方法を工夫することが必要である。その際には、語彙や文法体系の習得に努めるとともに、それらを通して言語の概念が形成されることに留意する必要がある。

障害の状態が重度な場合には、話し言葉を用いることができず、限られた音声しか出せないことが多い。このような場合には、掛け声や擬音・擬声語等を遊びや学習、生活の中に取り入れて、自発的な発声・発語を促すようにすることも考えられる。また、ときには、物語や絵本を身振りなどを交えて読み聞かせることも大切である。

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。

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。

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。

③ 他の項目との関連例

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、言語発達に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。

そこで、コミュニケーションを通して適切な言語概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けるようにするためには、「2 心理的な安定」や「3 人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて、具体的な指導内容を設定して指導を行うことが大切である。

(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

① この項目について

「(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。」は、話し言葉や各種の文字・記号、機器等のコミュニケーション手段を適切に選択・活用し、コミュニケーションが円滑にできるようにすることを意味している。

② 具体的指導内容例と留意点

近年、科学技術の進歩等により、様々なコミュニケーション手段が開発されてきている。そこで、幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等に応じて、適切なコミュニケーション手段を身に付け、それを選択・活用して、それぞれの自立と社会参加を一層促すことが重要である。

例えば、音声言語の表出は困難であるが、文字言語の理解ができる児童生徒の場合は、筆談で相手に自分の意思を伝えたり、文字板、ボタンを押すと音声が出る機器、コンピュータ等を使って、自分の意思を表出したりすることができる。なお、音声言語による表出が難しく、しかも、上肢の運動・動作に困難が見られる場合には、下肢や舌、顎^{がく}の先端等でこれらの機器等を操作できるように工夫する必要がある。

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。

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。

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。

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。

③ 他の項目との関連例

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の段階、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の段階や興味・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。

そこで、聴覚に障害がある幼児児童生徒に適切なコミュニケーション手段の選択・活用を指導するに当たっては、「2 心理的な安定」や「3 人間関係の形成」、「4 環境の把握」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選択し、それらを相互に組み合わせて具体的な指導内容を設定するなどの創意工夫が重要である。

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

① この項目について

「(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。」は、場や相手の状況に応じて、主体的なコミュニケーションを展開できるようにすることを意味している。コミュニケーションを円滑に行うためには、伝えようとする側と受け取る側との人間関係が重要である。

② 具体的指導内容例と留意点

障害による経験の不足などを踏まえ、相手や状況に応じて、適切なコミ

コミュニケーション手段を選択して伝えたりすることや、自分が受け止めた内容に誤りがないかどうかを確かめたりすることなど、主体的にコミュニケーションの方法等を工夫することが必要である。こうしたことについては、実際の場面を活用したり、場を再現したりするなどして、どのようなコミュニケーションが適切であるかについて具体的に指導することが大切である。

また、友人や目上の人との会話、会議や電話などにおいて、相手の立場や気持ち、状況などに応じて、適切な言葉の使い方ができるようにしたり、コンピュータ等を活用してコミュニケーションができるようにしたりすることも大切である。

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って、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。

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。

③ 他の項目との関連例

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。

したがって、場や相手の状況に応じて、主体的なコミュニケーションを展開できるようにするには、「2 心理的な安定」や「3 人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連させて具体的な指導内容を設定することが大切である。

第7章 自立活動の指導計画の作成と内容の取扱い

1 指導計画の作成

幼稚園教育要領（第2章 自立活動3）

3 指導計画の作成と内容の取扱い

- (1) 自立活動の指導に当たっては、個々の幼児の障害の状態や発達の程度等の的確な把握に基づき、指導のねらい及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成すること。その際、2に示す内容の中からそれぞれに必要なとする項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定すること。

幼稚園における自立活動のねらい及び内容は、他の五つの領域すなわち、健康、人間関係、環境、言葉及び表現のねらい及び内容との関連を図り、具体的な活動を通して総合的に指導される場合と、この領域に重点を置いて指導される場合とに大別される。

この規定の前段では、自立活動の指導に当たって、幼児一人一人の実態に基づいた個別の指導計画を作成することを示している。すなわち、幼稚園においては、自立活動に重点を置いて指導を行う場合はもとより、総合的に指導する場合においても、個別の指導計画に基づいて指導する必要がある。

個別の指導計画の作成の手順や様式は、それぞれの学校が幼児の障害の状態や発達の段階等を考慮し、指導上最も効果が上がるように考えるべきものである。したがって、ここでは、手順の一例を示すこととする。

- ① 個々の幼児の実態（障害の状態、発達や経験の程度、生育歴等）を的確に把握する。
- ② 個々の実態に即した指導のねらいを明確に設定する。
- ③ 幼稚園教育要領第2章自立活動の2の内容の中から、個々の指導のねらいを達成させるために必要な項目を選定する。
- ④ 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ⑤ 他の領域との関連を図り、指導上留意すべき点を明確にする。

後段では、個別の指導計画に盛り込まれる指導内容は、個々の幼児が必要とするものを自立活動の内容の中から選定し、それらを相互に関連付け、具体的に設定するよう示している。

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挙げ、それらを分類・整理したものである。自立活動の六つの区分は、実際の指導を行う際の「指導内容のまとまり」を意味しているわけではない。つまり、「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」又は「コミュニケーション」のそれぞれの区分に従って指導計画が作成されることを意図しているわけではないので、この点に留意する必要がある。

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の1）

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

- 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。

高等部学習指導要領（第6章第3款の1）

第3款 指導計画の作成と内容の取扱い

- 1 自立活動の指導に当たっては、個々の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款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。

自立活動の指導における個別の指導計画の作成は、まず、個々の児童生徒の実態把握に基づいた指導の目標を明らかにした上で、自立活動の第2（高等部は第2款）に示す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て具体的な指導内容を設定するものである。

個別の指導計画の作成の手順や様式は、それぞれの学校が児童生徒の障害の状態や発達の段階等を考慮し、指導上最も効果が上がるように考えるべきものである。したがって、ここでは、手順の一例を示すこととする。

- ① 個々の児童生徒の実態（障害の状態，発達や経験の程度，生育歴等）を的確に把握する。
- ② 個々の実態に即した指導の目標を明確に設定する。
- ③ 小学部中学部学習指導要領第7章第2（高等部においては，第6章第2款）の内容の中から，個々の指導の目標を達成させるために必要な項目を選定する。
- ④ 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

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挙げ，それらを分類・整理したものである。自立活動の六つの区分は，実際の指導を行う際の「指導内容のまとめり」を意味しているわけではないので，この点に留意する必要がある。

例えば，視覚に障害がある児童生徒にとっての歩行は，単に足で歩くという移動動作のみが関与しているわけではない。安全に能率よく目的地まで歩くためには，移動に伴って変化する周囲の環境をいかに的確に把握するかが重要な点になる。また，道に迷ったり分からなくなったりした場合には，近くにいる人に尋ねるといったコミュニケーションの技能も求められる。さらに，こうした指導を通して，一人で歩けるといった自信がつけば，心理的にも安定し，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にもつながっていくものである。このように，視覚に障害がある児童生徒の歩行という指導内容は，自立活動に示されている「4 環境の把握」，「5 身体の動き」はもとより「6 コミュニケーション」や「2 心理的な安定」等に区分されている自立活動の内容とも密接にかかわっている。したがって，これらの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て，視覚に障害がある児童生徒の歩行という指導内容を設定することが求められているのである。

こうした「第2（第2款）に示す内容の中からそれぞれに必要な項目を選定し，それらを相互に関連付け」ることは，どのような指導内容を設定する場合にも大切にしなければならない点である。

例えば，言葉の指導においても，具体的な事物・事象や動作等と結び付けて，正しいイメージや概念に裏付けられた言葉の獲得を促さなければならない。つまり，単に「6 コミュニケーション」の区分の下に示されている項目のみならず，「4 環境の把握」や「5 身体の動き」等の区分の下に示されている項目の中からも必要な項目を選定し，それらを相互に関連付けた具体的な指導内容を設定することによって，日常生活や学習の中で，生き生きと活用できる言葉の指導が展開できるのである。

2 指導計画の作成手順

幼稚園教育要領(第2章 自立活動3(2))

(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こと。

小学部・中学部学習指導要領(第7章第3の2)

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。

高等部学習指導要領(第6章第3款の2)

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。

第3の1(幼稚園は3の(1)、高等部は第3款の1)では、自立活動の指導に当たっては、個別の指導計画を作成することを明確にしておき、従前はこれに続けて、「指導内容を設定する際の配慮事項」が示されていた。

今回の改訂では、個別の指導計画の作成の手順について分かりやすく示す観点から、従前の「指導内容を設定する際の配慮事項」を含めて、「幼児児童生徒の実態の把握」、「指導の目標(ねらい)の設定」、「具体的な指導内容の設定」、「評価」という個別の指導計画に基づく指導の展開に従って配慮事項を示すよう改めた。

個別の指導計画に基づく指導は、計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)の過程で進められなければならない。

まず、幼児児童生徒の実態把握に基づき、長期的及び短期的な観点から目標(ねらい)を設定した上で、具体的な指導内容を検討して計画が作成される。作成された計画に基づいた実践の過程においては、常に幼児児童生徒の学習の状況を評価し指導の改善を図ることが求められる。さらに、評価を踏まえて見直された計画により、幼児児童生徒にとってより適切な指導が展開されることになる。すなわち、評価を通して指導の改善が期待されるのである。

このように、個別の指導計画に基づく指導においては、計画、実践、評価、改善のサイクルを確立し、適切な指導を進めていくことが極めて重要である。

(1) 幼児児童生徒の実態把握

幼稚園教育要領(第2章 自立活動3(2)ア)

ア 個々の幼児について、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。

小学部・中学部学習指導要領(第7章第3の2(1))

(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。

高等部学習指導要領(第6章第3款の2(1))

(1) 個々の生徒について、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。

個々の幼児児童生徒の実態把握は、すべての教育活動に必要なことであるが、自立活動の指導に当たっては、実態の的確な把握に基づいて、個別の指導計画を作成することから特に重要である。このため今回の改訂においては、幼児児童生徒の障害の状態等の実態を的確に把握することについて新たに示した。

幼児児童生徒の障害の状態は、一人一人異なっている。自立活動では、それぞれの障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服することを目標にしているため、必然的に一人一人の指導内容・方法も異なってくる。そのため、個々の幼児児童生徒について、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的確な把握が求められている。ここに実態把握の目的があり、実態把握の内容やその範囲は自立活動の指導を行う観点から明確に整理する必要がある。

実態把握の具体的な内容としては、病気等の有無や状態、生育歴、基本的な生活習慣、人やものとのかかわり、心理的な安定の状態、コミュニケーションの状態、対人関係や社会性の発達、身体機能、視機能、聴機能、知的発達や身体発育の状態、興味・関心、障害の理解に関すること、学習上の配慮

事項や学力、特別な施設・設備や補助用具（機器を含む。）の必要性、進路、家庭や地域の環境等様々なことが考えられる。

幼児児童生徒の実態を把握する方法としては、観察法、面接法、検査法等の直接的な把握の方法が考えられるが、それぞれの方法の特徴を十分に踏まえながら目的に即した方法を用いることが大切である。幼児児童生徒の実態を的確に把握するに当たって、保護者等から生育歴や家庭生活の状況を聞いたり、保護者の教育に対する考えをとらえたりすることは欠くことができないことである。保護者から話を聴く際には、その心情に配慮し共感的な態度で接することが大切である。また、教育的立場からの実態把握ばかりでなく、心理学的な立場、医学的な立場からの情報を収集したり、幼児児童生徒が支援を受けている福祉施設等からの情報を収集したりして実態把握を行うことも重要である。

しかしながら、幼児児童生徒の実態把握が十分に行われないと、個別の指導計画が作成できないというわけではない。その時点で収集した実態把握に基づいて個別の指導計画を作成し、それに基づく指導を通して、実態把握を更に深化させ、個別の指導計画を修正していくという柔軟な対応も大切である。

なお、このようにして得られた情報は、実際の指導に生かされることが大切であり、個別の指導計画を作成するために必要な範囲に限定するとともに、その情報の適切な管理についても十分留意する必要がある。

(2) 指導の目標（ねらい）の設定

幼稚部教育要領（第2章 自立活動3(2)イ）

イ 実態把握に基づき、長期的及び短期的な観点から指導のねらいを設定し、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。

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の2(2)）

(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。

高等部学習指導要領（第6章第3款の2(2)）

(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。

指導の目標（ねらい）の設定に当たっては、個々の幼児児童生徒の実態把握に基づいて、幼稚部、小学部、中学部、高等部の各部の在籍期間、学年等の長期的な観点に立った目標とともに、当面の短期的な観点に立った目標を定めることが、自立活動の指導の効果を高めるために必要である。この場合、個々の幼児児童生徒の障害の状態等は変化し得るものであるため、特に長期の目標については、今後の見通しを予測しながら指導の目標を適切に変更し得るような弾力的な対応が必要である。

長期的な観点に立った指導の目標を達成するためには、個々の幼児児童生徒の実態に即して必要な指導内容を段階的、系統的に取り上げることが大切である。すなわち、段階的に短期の指導の目標が達成され、それがやがては長期の指導の目標の達成につながるという展望が必要である。

例えば、ある児童の個別の指導計画を作成する場合、具体的な指導の目標を設定して、指導内容を選定するに当たっては、その児童の現在の状態に着目するだけでは十分でない。その生育の過程の中で、現在の状態に至った原因を明らかにし、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を図るようにすることも効果がある。

また、その児童の将来の可能性を広い視野から見通した上で、現在の発達の段階において育成すべき具体的な指導の目標と指導内容を選定し、重点的に指導することが大切である。この場合、その児童の将来の可能性を限定的にとらえるのではなく、技術革新や社会の発展を考慮し、長期的な観点から考えることが重要である。

幼稚部においては、指導のねらいと指導内容のそれぞれを、総合的な指導として取り上げるべきか、自立活動の内容に重点を置いた指導として取り上げるべきかについても検討する必要がある。いずれの形で指導を行う場合においても、幼児の主体性を重んじ、機械的な反復練習にならないよう留意し、自然な形で活動が展開されるようにしなければならない。

なお、幼稚部、小学部、中学部、高等部と継続的に指導していく過程で指導内容の重複や欠落がないように、個人ファイルなどによって個々の幼児児童生徒の指導記録の管理を適切に行うとともに、それまでの指導の累積効果を生かすようにすることも重要である。

(3) 具体的な指導内容の設定

幼稚園教育要領(第2章 自立活動3(2)ウ)

ウ 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。

小学部・中学部学習指導要領(第7章第3の2(3))

(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。

高等部学習指導要領(第6章第3款の2(3))

(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。

個別の指導計画の作成においては、個々の幼児児童生徒に長期的及び短期的な観点から目標(ねらい)を定め、その達成のために必要な指導内容を段階的に取り上げることが重要である。

自立活動の指導に当たっては、第2に示す「内容」の中からそれぞれに必要な項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定することとなるが、その際の配慮事項を示している。

以下に、これらの項目について述べる。

ア 主体的に取り組む指導内容

幼稚園教育要領(第2章 自立活動3(2)ウ(7))

(7) 幼児が興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうことができるような指導内容を取り上げること。

小学部・中学部学習指導要領(第7章第3の2(3)ア)

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。

高等部学習指導要領(第6章第3款の2(3)ア)

ア 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。

幼稚部における教育においては、一人一人の幼児の実態に即した環境を設定し、幼児はその環境とのかかわりにおいて自発性や自主性を発揮した活動を展開し、これらの活動を通して具体的な指導のねらいに迫ることが求められている。自立活動の指導においても、この点を大切にするとともに、幼児が結果を予測したり、確かめたりすることのできる具体的な指導内容を設定するなどして、成就感や満足感を味わうことができるようにすることも重要である。この成就感や満足感は、次の活動への意欲につながるものとして非常に大切なものである。

小学部、中学部、高等部においては、自立活動の指導の効果を高めるため、児童生徒が興味をもって主体的に活動し、しかも成就感を味わうことができるようにする必要がある。

児童生徒が意欲的、主体的に自分の学習課題に取り組めるようにするには、児童生徒が自分の課題、つまり、具体化された学習課題を認識し、自覚できるようにすることが大切である。自分が何のために、何をするのかを理解し、学習に意欲がわいてくるような、指導内容を取り上げることが大切である。したがって、児童生徒が自分のなすべきことを意識し、努力の結果、課題が達成できたという成就感を味わうことができるようにするためには、次のような点に配慮しながら指導内容を設定することが必要である。

(ア) 児童生徒にとって解決可能で、取り組みやすい指導内容にすること。

児童生徒にとって余りに課題が容易すぎても進歩は望めないし、難しすぎても意欲を喪失させてしまうことになるので、この点に留意することが大切である。

(イ) 児童生徒が興味・関心をもって取り組めるような指導内容にすること。

児童生徒が自ら進んで意欲的に取り組もうとする自発性を促すために、例えば、指導の段階を細分化する、興味を引くような教材・教具を準備する、賞賛や激励を適宜行うなどの動機付けが行われることが多いが、こうした外的な動機付けから始めて、次第に主体性や意欲を高めるようにすることが重要である。

(ウ) 児童生徒が、目標を自覚し、意欲的に取り組んだことが成功に結び付いたということを実感できる指導内容にすること。

児童生徒が成就感を味わうためには、自分の課題達成の度合いを理解できるようにする必要がある。そのためには、いわゆる自己評価ができるように課題を細分化し、達成度を分かりやすくすることが大切である。また、わずかな進歩であっても、褒めたり励ましたりすることを忘れてはならない。

また、今回の改訂では、児童生徒が「興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わう」ことができるような観点に加えて、自己に対する肯定的なイメージを早期から育てることも大切であることから、「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を新たに示した。

「自己を肯定的にとらえる」感情は、自分にもよいところがあると認める感情であり、自己肯定感や自己有能感と言われることもある。自己を肯定的にとらえることができるような指導は、各教科等の指導も含め学校の教育活動全体を通して行われなければならないが、自立活動の指導においては特に重視されなければならないことである。障害のある児童生徒の自己に対するイメージは、障害をどのようにとらえるかということに大きく影響を受ける。ときには、障害のある自分をひどく他者から劣っていると思うこともあり、自分を肯定的にとらえられないことも少なくない。

自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難と向き合い、その困難の改善・克服を目指す指導であるから、どのようなことを課題とし、どのように学習活動に取り組み、その結果をどのように受け止めるかということは、自己に対するイメージの形成に深くかかわることになる。自己を肯定的にとらえる感情は、一般に、自分のよいところを認められる段階から、自分のよいところも悪いところも含めて自分であることを肯定できる段階に移っていく。したがって、児童生徒が自己に対してどのような感情を抱いているのかを把握し、成長に即して自己を肯定的にとらえる感情を高められるような指導内容を検討することが大切である。

このような指導としては、例えば、児童生徒が自立活動の学習に取り組む自分について振り返る機会を適宜設定して、がんばっている自分を確認したり、過去と比較して成長していることを実感できるようにしたりすることが考えられる。また、児童生徒の意見を取り入れながら自立活動の学習課題を設定することも、障害に対する認識や自分の得意な面及び不得意な面などに対する認識を促すことになり、自己を肯定的にとらえる感情を

高めることにつながる。

さらに、同じ障害のある年長者がモデルとなって自己を肯定的にとらえていくきっかけになることもあるので、特に中学部、高等部では先輩の話を聴く機会を設けることも有効な方法の一つと考えられる。

一方、自己を客観的にとらえられるようにすることも大切である。自己を肯定的にとらえる感情は、自分のよいところも悪いところも含めて自分であることを肯定できるものであるが、同時に自己を他者との比較や何らかの基準によって客観的にとらえられるようにすることも必要であり、発達の段階に応じて適切に指導することが求められる。

イ 改善・克服の意欲を喚起する指導内容

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の2(3)イ）

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。

高等部学習指導要領（第6章第3款の2(3)イ）

イ 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。

障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとすることは、自立活動の目標にも示されている重要な観点である。このため、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大切であり、指導内容の設定に当たっても、その意欲を喚起できるようにすることに重点を置く必要がある。この場合、その意欲は単なる座学や抽象的な知識・理解によって育てることは難しく、実際的な経験等の具体的な学習活動を通して指導することが効果的である。

ウ 遅れている側面を補う指導内容

幼稚園教育要領（第2章 自立活動3(2)ウ(イ)）

(イ) 個々の幼児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。

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の2(3)ウ）

ウ 個々の児童又は生徒の発達が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。

高等部学習指導要領（第6章第3款の2(3)ウ）

ウ 個々の生徒の発達が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。

具体的な指導内容の設定に当たっては、一般に発達の遅れている側面や改善の必要な障害の状態のみに着目しがちである。しかしながら、幼児児童生徒の発達の遅れた側面やできないことのみにとらわれて、これを伸ばしたり、改善したりすることを目指して指導した場合、効果が現れるのに必要以上に時間を要したり、また、方法によっては幼児児童生徒の活動や学習への意欲を低下させ、劣等感をもたせたりすることも考えられる。

人間の発達は諸々の側面が有機的に関連し合っていることを踏まえ、発達が進んでいる側面を更に促進させることによって、幼児児童生徒の自信と活動や学習への意欲を喚起し、遅れている面の伸長や改善に有効に作用することも少なくない。したがって、指導内容の設定に際しては、個々の幼児児童生徒の発達の進んでいる側面にも着目することが大切である。

エ 自ら環境を整える指導内容

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の2(3)エ）

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。

高等部学習指導要領（第6章第3款の2(3)エ）

エ 個々の生徒が、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。

障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するためには、児童生徒が、困難を改善・克服するために必要となる知識・技能等を身に付けるとともに、活動しやすいように環境を整えることが重要である。このような観点は、これまでも必要とされてきたが、障害のある人々を取り巻く社会的状況の変化の中で、障害の状態をとらえる上で環境要因が重視されていることや、周囲のサポートを得ながら自分らしく生きるという考え方が広がっていることを踏まえ、今回の改訂において明示することにしたものである。

具体的には、弱視の児童生徒が読書をする場合、適切な明るさを確保するために照明等の準備をしたり、準備が一人でできない場合に他者への依頼の仕方を学んだりすることを指している。また、自閉症のある児童生徒が、不快に感じる音や光、雰囲気等を避けるために場所を移動したり、移動することを周囲の人に伝えたりすることを学習することもその例である。

環境を整えて活動しやすいようにすることは、児童生徒自身が行う場合と周囲の人に依頼してやってもらう場合が考えられる。自立活動は、自立を目指した主体的な活動であり、まず、児童生徒自ら環境に働き掛けられるような力をはぐくむことが大切である。児童生徒が自ら行おうとする活動について、適した場所の選択、不要なものの除去、明かりや音などの室内環境の調整、道具や補助用具の選択と配置などに気を付け、実際に身の回りの環境を整えることができるように段階的に指導する必要がある。

また、自分だけで活動しやすい環境がつかれない場合は、周囲の人に依頼をして環境を整えていくことを指導することが必要となる。この場合、単に依頼の仕方を教えるだけに終わってはならない。求める環境は、自分自身で判断しなければならないので、調整のためには再依頼をしなければならないこともあることなどを体験的に学習できるようにすることが必要である。さらに、他者に支援を依頼することを経験するだけでなく、その反対に他者からの依頼を受けて支援を行う経験をすることにより、依頼を受ける側の心情にも配慮できるように指導することが大切である。

(4) 評価

幼稚園教育要領（第2章 自立活動3(2)エ）

エ 幼児の活動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。

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の2(4)）

(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。

高等部学習指導要領（第6章第3款の2(4)）

(4) 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。

今回の改訂では、個別の指導計画に基づく自立活動の指導が、適切な評価によって改善される必要があることから、幼児児童生徒の学習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を、新たに規定した。

自立活動における幼児児童生徒の学習の評価は、実際の指導が個々の幼児児童生徒の指導の目標（ねらい）に照らしてどのように行われ、幼児児童生徒がその指導の目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにするものである。また、幼児児童生徒がどのような点でつまずき、それを改善するためにどのような指導をしていけばよいかを明確にしようとするものでもある。

自立活動の指導は、教師が幼児児童生徒の実態を的確に把握した上で個別の指導計画を作成して行われるが、計画は当初の仮説に基づいて立てた見通しであり、幼児児童生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものである。したがって、幼児児童生徒の学習状況や指導の結果に基づいて、適宜修正を図らなければならない。

指導の結果や幼児児童生徒の学習状況の評価するに当たっては、指導の目標を設定する段階において、幼児児童生徒の実態に即して、その到達状況を

具体的にとらえておくことが重要である。例えば、「自分の病気を理解する」ことを指導の目標として考えた場合、幼児児童生徒の実態に即して、どのような場面を想定するか、どのような方法を用いることができるかなど、幼児児童生徒の具体的な行動や観察できる状態として評価が可能になるように工夫することが必要である。

指導と評価は一体であると言われるように、評価は幼児児童生徒の学習評価であるとともに、教師の指導に対する評価でもある。教師には、評価を通して指導の改善が求められる。したがって、教師自身が自分の指導の在り方を見つめ、幼児児童生徒に対する適切な指導内容・方法の改善に結び付くことが求められる。

目標を達成するための学習は、一定期間にわたって行われるが、その間においても、幼児児童生徒が目標に近付いているか、また、教材・教具などに興味をもって取り組んでいるかなど、幼児児童生徒の学習状況を評価し、指導の改善に日ごろから取り組むことが重要である。こうした学習状況の評価に当たっては、教師間の協力の下で、適切な方法を活用して進めるとともに、多面的な判断ができるように、必要に応じて外部の専門家や保護者等と連携を図っていくことも考慮する必要がある。また、保護者には、学習状況や結果の評価について説明し、幼児児童生徒の成長の様子を確認してもらうとともに、学習で身に付けたことを家庭生活でも発揮できるよう協力を求めることが大切である。

評価は、幼児児童生徒にとっても、自らの学習状況や結果に気付き、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習や発達を促す意義がある。自立活動の指導においては、幼児児童生徒が、自分の障害と向き合うことが多くなる。障害のある自分を知り、受け止め、それによる困難を改善しようとする意欲をもつことが期待される。したがって、自立活動の時間の課題についても、学習中あるいは、学習後において、幼児児童生徒の実態に応じて、自己評価を取り入れることが大切である。

3 他領域との関連

幼稚園教育要領（第2章 自立活動3(3)）

(3) 指導計画の作成に当たっては、各領域におけるねらい及び内容と密接な関連を保つように指導内容の設定を工夫し、計画的、組織的に指導が行われるようにすること。

自立活動の指導に当たっては、幼稚部教育要領第2章に示されている健康、人間関係、環境、言葉及び表現の五つの領域におけるねらい及び内容と密接な関連を図りながら、一人一人の幼児の指導のねらいに基づいて、自立活動の内容の中から必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付けて、具体的な指導内容を設定するように工夫することが大切である。また、指導内容を段階的に取り上げ、必要に応じて総合的な指導を行ったり、自立活動の内容に重点を置いた指導を行ったりして、計画的、組織的に指導が行われるようにしなければならない。

自立活動の内容に重点を置いた指導は、個別に、あるいはグループごとに自立活動の時間を設けて行ったり、幼稚部における生活の流れの中で意図的に行ったりすることが考えられる。このような場合においても、幼児が興味をもって意欲的に取り組むことのできる具体的な指導内容や環境を設定することが大切である。

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の3）

3 指導計画の作成に当たっては、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の指導と密接な関連を保つようにし、計画的、組織的に指導が行われるようにするものとする。

高等部学習指導要領（第6章第3款の3）

3 指導計画の作成に当たっては、各教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動（知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動）の指導と密接な関連を保つようにし、計画的、組織的に指導が行われるようにするものとする。

自立活動の指導計画の作成に当たっては、小学部・中学部においては、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動、高等部においては、各教科・科目、特別活動及び総合的な学習の時間（知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間）と自立活動の指導内容との関連を図り、両者が補い合って、効

果的な指導が行われるようにすることが大切である。

個別の指導計画を作成する際も、自立活動の時間における指導はもとより、学校の教育活動全体を視野に入れ、効果的に指導が行われるようにする必要がある。

なお、各教科（各教科・科目）、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動にはそれぞれ独自の目標があるので、各教科等における自立活動の指導に当たっては、それらの目標の達成を著しく損なったり、目標から逸脱したりすることのないよう留意しながら、自立活動の具体的な指導内容との関連を図るよう工夫するなど、計画的、組織的に指導が行われるようにする必要がある。

4 指導方法の創意工夫

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の4）

4 個々の児童又は生徒の実態に応じた具体的な指導方法を創意工夫し、意欲的な活動を促すようにするものとする。

高等部学習指導要領（第6章第3款の4）

4 個々の生徒の実態に応じた具体的な指導方法を創意工夫し、意欲的な活動を促すようにするものとする。

自立活動の指導の効果を高めるためには、児童生徒が積極的な態度で意欲的な学習活動を展開することが必要である。このためには、個々の児童生徒の実態に応じた具体的な方法を創意工夫することが大切である。この場合、指導方法が、指導の目標の達成に有効なものであるよう留意する必要がある。

ア 個々の児童生徒の実態に応じた指導方法

児童生徒の障害の状態や発達の段階等は多様である。このため、個別の指導計画を立てることが不可欠であると同時に、指導方法も児童生徒一人一人に適したものでなければならない。したがって、特定の方法をすべての児童生徒に機械的に当てはめるのではなく、個々の児童生徒の実態に適合した方法を創意工夫することが必要となる。

イ 意欲的な活動を促す指導方法

児童生徒の反応や行動（活動）を意欲的なものにするためには、児童生徒が興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうことのできるような指導方法を工夫することが大切である。この場合、少なくとも、教師からの一方的な働き掛けに終始する方法や画一的な方法にならないよう留意する必要がある。

個々の児童生徒の実態に応じて、指導の目標が明確にされ、次いで具体的な指導内容が設定され、それらを組織して個別の指導計画が作成されるが、それに基づいた指導に当たっては、それらの指導内容にふさわしい指導方法を工夫する必要がある。

自立活動の指導に適用できると思われる方法又は方法の裏付けとなっている理論が幾つか想定される。それらには、例えば、心理療法、感覚訓練、動作の訓練、運動療法、理学療法、作業療法、言語治療等があるが、これらの理論・方法は、いずれも自立活動の指導という観点から成り立っているわけではない。これらについては、実際の臨床においてそれなりの効果があると評価されていても、それらは、それぞれの理論的な立場からの問題の把握及びその解決を追求しているものであることを忘れてはならない。したがって、その方法がどのように優れていたとしても、それをそのまま自立活動の指導に適用しようとすると、当然無理を生じることをあらかじめ知っておくことが必要である。

これらの点を十分に踏まえて、特定の指導に有効であると思われる方法を選択し、それを自立活動の指導に適合するように工夫して応用することが大切である。その際には、児童生徒自身が、指導の目標に照らした課題に自ら取り組むことができるように、指導の段階や方法を工夫する必要がある。つまり、指導の課題や段階を児童生徒の実態に即して細分化し、それに応じた方法の適用を工夫することが大切である。

5 自立活動を主とした指導

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の5）

5 重複障害者のうち自立活動を主として指導を行うものについては、全人的な発達を促すために必要な基本的な指導内容を、個々の児童又は生徒の実態に応じて設定し、系統的な指導が展開できるようにするものとする。

高等部学習指導要領（第6章第3款の5）

5 重複障害者のうち自立活動を主として指導を行うものについては、全人的な発達を促すために必要な基本的な指導内容を、個々の生徒の実態に応じて設定し、系統的な指導が展開できるようにするものとする。

「重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。」と総則（小学部・中学部学習指導要領第1章第2節第5の3）に示されている。これら児童生徒に対する自立活動を主とした指導計画の作成に当たっては、全人的な発達を促すことをねらいとし、そのために必要な基本的な指導内容を個々の児童生徒の実態に応じて適切に設定する必要がある。この場合、取り上げた指導内容を相互に関連付けて総合的に取り扱い、しかも段階的、系統的な指導が展開できるよう配慮することが、全人的な発達を促す上からも必要である。

なお、高等部学習指導要領においても、同様の規定が示されている。

6 教師の協力体制

幼稚園教育要領（第2章 自立活動3(4)）

(4) 自立活動の時間を設けて指導する場合は、専門的な知識や技能を有する教師を中心として、全教師の協力の下に効果的に行われるようにすること。

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の6）、高等部学習指導要領（第6章第3款の6）

6 自立活動の時間における指導は、専門的な知識や技能を有する教師を中心として、全教師の協力の下に効果的に行われるようにするものとする。

自立活動の時間における指導は、専門的な知識や技能を有する教師を中心として全教師の協力の下に一人一人の幼児児童生徒について個別の指導計画を作成し、実際の指導に当たることが必要である。ここでいう専門的な知識や技能を有する教師とは、特別支援学校の教員の免許状や自立活動を担当する教員の

免許状を所有する者をはじめとして、様々な現職研修や自己研修等によって専門性を高め、校内で自立活動の指導的役割を果たしている教師を含めて広くとらえている。

自立活動の指導において中心となる教師は、学校における自立活動の指導の全体計画の作成に際し、担任や専科の教師、養護教諭等を含めた全教師の要^{かなめ}としての役割を果たすことを意味している。

また、自立活動の時間における指導は、幼児児童生徒の障害の状態によっては、かなり専門的な知識や技能を必要としているので、いずれの学校においても、自立活動の指導の中心となる教師は、それにふさわしい専門性を身に付けておくことが必要である。

なお、複数の障害種別に対応する特別支援学校においては、それぞれの障害種別に対応した専門的な知識や技能を有する教師を学校全体で活用できるようにする必要がある。例えば、肢体不自由教育に関する専門的な知識や技能を有する教師は、肢体不自由のある幼児児童生徒の自立活動の指導を担当するだけでなく、他の障害のある幼児児童生徒の身体の動きに関する指導計画の作成やその実践において、専門的な知識や技能を発揮することが求められる。

また、複数の障害種別に対応する特別支援学校においては、それぞれの障害種別に十分な対応ができるように、教師の専門性の向上を図るための研修等を充実させる一方で、他の特別支援学校との連携協力を図り、必要に応じて、自立活動の指導についての助言を依頼することなども考えられる。

7 専門の医師等との連携協力

幼稚部教育要領（第2章 自立活動3(5)）

(5) 幼児の障害の状態により、必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるなどして、適切な指導ができるようにすること。

小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の7）

7 児童又は生徒の障害の状態により、必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるなどして、適切な指導ができるようにするものとする。

高等部学習指導要領（第6章第3款の7）

7 生徒の障害の状態により、必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるなどして、適切な指導ができるようにするものとする。

自立活動の指導計画の作成や実際の指導に当たっては、専門の医師及びその他の専門家との連携協力を図り、適切な指導ができるようにする必要があるため、本項はこの点について示したものである。

このことは、専門の医師をはじめ、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家等各分野の専門家との連携協力については、必要に応じて、指導・助言を求めたり、連絡を密にしたりすることなどを意味している。

幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等は多様であり、その実態の的確な把握に基づいた指導が必要とされ、ときには、教師以外の専門家の指導・助言を得ることが必要な場合がある。

例えば、内臓や筋の疾患がある幼児児童生徒の運動の内容や量、脱臼や変形がある幼児児童生徒の姿勢や動作、極端に情緒が不安定になる幼児児童生徒への接し方などについては、専門の医師からの指導・助言を得ることが不可欠である。

また、姿勢や歩行、日常生活や作業上の動作、摂食動作やコミュニケーション等について、幼児児童生徒の心身の機能を評価し、その結果に基づいて指導を進めていくためには、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等からの指導・助言を得ることが大切である。さらに、情緒や行動面の課題への対応が必要な場合には、心理学の専門家等からの指導・助言が有益である。

学校において、幼児児童生徒の実態の把握や指導の展開に当たって、以上のような専門的な知識や技能が必要である場合には、幼児児童生徒が利用する医療機関の理学療法士等やその他の外部の専門家と積極的に連携して、幼児児童生徒にとって最も適切な指導を行うことが必要である。その際、留意すべきことは、自立活動の指導は教師が責任をもって計画し実施するものであり、外部の専門家の指導にゆだねてしまうことのないようにすることである。つまり、外部の専門家の助言や知見などを指導に生かすことが大切なのである。

このような専門家からの指導・助言を得ることの必要性の有無を判断するのは、当然、自立活動の指導に当たる教師である。したがって、教師は日ごろから自立活動に関する専門的な知識や技能を幅広く身に付けておくとともに、関連のある専門家と連携のとれる体制を整えておくことが大切である。

今回の改訂では、学習指導要領の総則等において、家庭及び地域や医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との緊密な連携を図り、長期的な視点で幼児児童生徒への教育的支援を行うため「個別の教育支援計画」を作成することを示したところである(幼稚部教育要領第3章第1の13、小学部・中学部学習指導要領第1章第4の2(14)、高等部学習指導要領第1章第2節第4款5(16))。関係機関との連携に当たっては、個別の教育支援計画を十分活用することが必要である。

編集協力者氏名（五十音順）

（職名は平成21年3月末日現在）

（幼稚部教育要領）

井上昌士	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総括研究員
猪平眞理	宮城教育大学教授
上林宏文	北海道教育庁特別支援教育課特別支援教育指導グループ主査
酒井幸子	愛育幼稚園長
東内桂子	広島県立広島南特別支援学校呉分校長
山田庄治	前東京都立久留米養護学校長

（小学部・中学部学習指導要領の総則等）

稲本正法	奈良県立盲学校教諭
當島茂登	鎌倉女子大学教授
砥柄敬三	東京都足立区立綾瀬小学校長
土肥満	山梨県教育委員会高校教育課指導主事
古谷充	山口県周南市立德山小学校教諭
山本昌邦	帝京平成大学教授
四日市章	筑波大学大学院教授，筑波大学附属聴覚特別支援学校長
和氣由美子	栃木県矢板市立矢板中学校沢分校教頭

（自立活動）

大内進	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所上席総括研究員
大関彰久	福島県立西郷養護学校教頭
太田裕子	東京都教育庁義務教育特別支援教育指導課主任指導主事
川間健之介	筑波大学大学院准教授
上林宏文	北海道教育庁特別支援教育課特別支援教育指導グループ主査
君塚葵	心身障害児総合医療療育センター所長
谷本忠明	広島大学大学院准教授
柘植雅義	兵庫教育大学大学院教授
中尾繁樹	関西国際大学准教授
長瀬和美	東京都練馬区立石神井小学校教諭
西川公司	筑波大学教授，筑波大学附属久里浜特別支援学校長
廣瀬由美子	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総括研究員
横山孝子	静岡県立浜松特別支援学校長

(視覚障害)

稲本正法	奈良県立盲学校教諭
猪平眞理	宮城教育大学教授
大内進	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所上席総括研究員
太田裕子	東京都教育庁義務教育特別支援教育指導課主任指導主事
緒方昭広	筑波技術大学教授
形井秀一	筑波技術大学教授
柴田由紀子	愛知県立岡崎盲学校教頭
鈴木篤	埼玉学園大学教授
山中利明	筑波大学附属視覚特別支援学校教諭
脇坂優子	長野県長野盲学校教諭

(聴覚障害)

武居渡	金沢大学准教授
谷本忠明	広島大学大学院准教授
鳩原潤	宮城県立古川養護学校教頭
林茂和	東京都教職員研修センター教授
東内桂子	広島県立広島南特別支援学校呉分校長
藤本裕人	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総括研究員
藤原彰子	大阪府教育委員会支援教育課支援学校グループ主任指導主事
松本末男	筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部主事
三浦淳一	神奈川県立平塚ろう学校教諭
四日市章	筑波大学大学院教授，筑波大学附属聴覚特別支援学校長

(知的障害)

朝野浩	京都市教育委員会総合育成支援課参与，立命館大学教授
井上昌士	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総括研究員
植松克友	高松市立木太北部小学校教諭
太田俊己	植草学園大学教授
小川純子	愛知県立佐織養護学校教頭
木村宣孝	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総括研究員
高橋淳	新潟県立新潟養護学校教頭
土肥満	山梨県教育委員会高校教育課指導主事
三苫由紀雄	前東京都立高島養護学校長

山 口 真佐子	東京都立羽村特別支援学校長
山 本 久美子	宇都宮短期大学准教授
横 倉 久	東京都立田園調布特別支援学校長
横 山 孝 子	静岡県立浜松特別支援学校長

(肢体不自由)

當 島 茂 登	鎌倉女子大学教授
天 海 丈 久	青森県総合学校教育センター特別支援教育課指導主事
池 田 敬 史	東京都立あきる野学園校長
一 木 薫	福岡教育大学助教
川 間 健之介	筑波大学大学院准教授
上 林 宏 文	北海道教育庁特別支援教育課主査
橋 本 正 巳	兵庫県川西市立川西養護学校教諭
古 川 勝 也	長崎県教育庁特別支援教育室長
保 坂 俊 行	山梨県立甲府支援学校教諭
吉 浜 優 子	横浜国立大学教育人間科学部附属特別支援学校副校長

(病弱・身体虚弱)

大 関 彰 久	福島県立西郷養護学校教頭
赫 多 久美子	東京都立城南特別支援学校教諭
片 嶋 学	広島県立広島北特別支援学校長
川 戸 明 子	大阪府立羽曳野支援学校長
小 嵐 恵 子	福井県立福井養護学校教頭
佐 藤 敦	山形県教育庁義務教育課特別支援教育室企画専門員
佐 藤 眞 一	青森県立弘前第一養護学校長
武 田 鉄 郎	和歌山大学教授
西 牧 謙 吾	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所上席総括研究員
山 田 庄 治	前東京都立久留米養護学校長
山 本 昌 邦	帝京平成大学教授

(言語障害)

豊 嶋 瑞 穂	埼玉県さいたま市立新開小学校校長
長 瀬 和 美	東京都練馬区立石神井小学校教諭
古 谷 充	山口県周南市立德山小学校教諭

(情緒障害・自閉症等)

石川純子	岡山県立岡山東養護学校教諭
砥柄敬三	東京都足立区立綾瀬小学校長
馬場博雄	長野県若槻養護学校教諭
廣瀬由美子	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総括研究員
吉田昌義	帝京大学教授
渡辺匡隆	横浜国立大学准教授

(LD・ADHD)

梅原泰代	神奈川県横浜市立八景小学校教諭
笹森洋樹	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総括研究員
柘植雅義	兵庫教育大学大学院教授
長澤正樹	新潟大学准教授
西谷淳	滋賀県甲賀市教育委員会教育研究所課長補佐
和氣由美子	栃木県矢板市立矢板中学校沢分校教頭
渡部圭太郎	東京都東大和市立第二中学校教諭

なお、文部科学省においては、次の者が本書の編集に当たった。

永山裕二	初等中等教育局特別支援教育課長
宍戸和成	初等中等教育局視学官
美濃亮	初等中等教育局特別支援教育課専門官
水野晴央	京都大学学生部学生課長
	(前初等中等教育局特別支援教育課専門官)
池尻和良	初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官
石塚謙二	初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官
下山直人	初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官
丹羽登	初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官
樋口一宗	初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官
吉原誉夫	初等中等教育局特別支援教育課指導係長