

# 新潟市 特別支援教育 サポートブック

新潟市教育委員会  
特別支援教育課  
令和6年度版



## はじめに

新潟市教育委員会では、令和2年3月に策定された「新潟市教育ビジョン第4期実施計画」に基づいて教育の振興を図っており、特別支援教育の推進をその基本施策の一つとして位置付け、特別支援教育の推進に取り組んできました。

特別な支援を必要とする児童生徒の増加に対応するための教育環境の整備や、医療的ケア児への支援体制の充実に取り組み、また、令和4年4月には教育委員会に「特別支援教育課」を新設し、組織体制の強化を図りました。

国においては、令和3年1月に『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』として中央教育審議会の答申が出され、新時代の特別支援教育の在り方の基本的な考え方が示されました。

本サポートブックでは、上記の実情を踏まえ、特別支援学級の教育課程から個別の教育支援計画作成支援システムの活用までにおける多岐に及ぶ内容を整理し、国立特別支援教育総合研究所での内容を交えながら作成しました。

なお、本サポートブックは、これまでに新潟市教育委員会特別支援教育課が発行している「管理職と担任のための特別支援学級ガイドブック」、「特別支援学級の授業づくりガイドブック」、「個別の教育支援計画 作成と活用のためのQ&A」の3冊に加筆修正し、改訂版として発行します。

令和6年4月に策定された新潟市特別支援教育ビジョンを基に、一人一人のニーズに対応した教育を推進しながら、誰もが生き生きとした人生を享受できる共生社会の実現に向けた、特別支援教育の更なる充実につながるように、本サポートブックが活用されることを願っております。

令和7年3月  
新潟市教育委員会

## 目次

### はじめに

## 目次

### 第1章 教育課程編

- 1 新潟市「障がいのある人もない人も共に生きるまちづくり条例」 . . . . . 1
- 2 条例の「障がいを理由とした差別」 . . . . . 2
- 3 条例における「教育」の扱い . . . . . 2
- 4 条例を受けて、新潟市の取組 . . . . . 3
- 5 特別支援学級の教育課程 . . . . . 4
  - (1) 特別支援学級
  - (2) 特別の教育課程
  - (3) 授業時数
- 6 教員免許状 . . . . . 14
  - (1) 特別支援学校免許状
  - (2) 中学校特別支援学級担任免許状
- 7 就学支援 . . . . . 16
  - (1) 多様な学びの場
  - (2) 就学に関わる手続き

### 第2章 学級づくり・授業づくり編

- 1 時間割の決め方（特別支援学級） . . . . . 19
- 2 教室環境整備のポイント . . . . . 21
- 3 教科書について . . . . . 23
- 4 授業づくりの流れとポイント . . . . . 24
  - 新潟市特別支援教育における学習指導案の形式と書き方 . . . . . 44
- 5 UD（ユニバーサルデザイン）の視点を取り入れた授業づくりのポイント . . 49
- 6 子どもが困っていることへの対応 . . . . . 56
- 7 連絡帳について . . . . . 71

### 第3章 個別の教育支援計画編

- 1 「個別の教育支援計画」の目的と法的根拠 . . . . . 73
- 2 「個別の教育支援計画」の作成手順とポイント . . . . . 74
- 3 「個別の教育支援計画」の活用のポイント . . . . . 75
- 4 「個別の教育支援計画」の「相談記録」 . . . . . 76
- 5 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の違いは？ . . . . . 77
- 6 「個別の教育支援計画」の取扱いと管理 . . . . . 78
- 7 【資料】 . . . . . 79



# 第 1 章 教育課程編



## 1 新潟市「障がいのある人もない人も共に生きるまちづくり条例」

平成28年4月1日に、「障がいのある人もない人も共に生きるまちづくり条例」が施行されました。この条例により、新潟市に住んでいる誰もが障がいや障がいのある人に対する理解を深め、話し合いにより互いの立場を理解することで、誰もが安心して暮らせる新潟市づくりを進めることとなりました。以下に条例の4つのポイントを示します。

### (1) 条例の目指す社会

障がいのある人もない人、新潟市に住んでいる誰もが生き生きと安心して暮らせる共に生きる社会（共生社会）の実現を目指します。

### (2) 障がいを理由とした差別の禁止

障がいを理由とした差別（不利益な取扱い・合理的配慮の不提供）を禁止しています。

### (3) 市民の理解の促進

障がいや障がいのある人に対する理解を深めるとともに、障がいのある人との交流を深めるよう、努めます。

### (4) 相談体制と助言・あっせん、勧告、公表の仕組み

差別を受けた場合は、誰でも専門の窓口で相談することができます。

**※障害者差別解消法の改正（令和6年4月）により、合理的配慮の提供が義務化されました。**



障害者差別解消法の改正（令和6年4月）

[https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai\\_leaflet-r05.html](https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai_leaflet-r05.html)

## 2 条例の「障がい」を理由とした差別

市条例では、障がいを理由とした差別（不利益な取扱い・合理的配慮の不提供）を禁止しています。具体的には、以下のとおりです。

### 不利益な取扱いとは・・・？

正当な理由がないのに、障がいがあるということで、障がいのある人を区別・排除・制限すること、障がいのない人と異なる取扱いをすること

### 合理的配慮の不提供とは・・・？

障がいのある人から配慮を求める意思の表明があった場合、または配慮が必要なことが分かった場合に「社会的障壁」を取り除く合理的な変更や調整を行わないこと

そのためには、社会的障壁（障がいのある人にとって日常生活や社会生活を営む上で支障となる事柄、制度、慣行、観念その他一切）を解消し、合理的配慮（障がい者一人一人の必要を考えて、その状況に応じた変更や調整などを、お金や労力などの負担がかかりすぎない範囲で行うこと）を提供しなければなりません。

#### 社会的障壁の具体例

車いすが進めない段差等物理的障壁  
資格制限等による制度的な障壁  
点字や手話サービスの欠如による文化や情報面の障壁  
障がい者を庇護されるべき存在として捉える等の意識上の障壁

#### 合理的配慮の具体例

一人一人の状態に応じたデジタル教材、ICT 機器等の確保、利用  
教材用ビデオ等への字幕挿入、漢字の読みなどに対する補完的な対応  
車いす・ストレッチャー等を使用できる施設設備の確保  
障がいの状態に応じた給食の提供、時間延長等大学入学試験の配慮  
口頭による指導だけでなく、板書、メモ等による情報揭示 等

## 3 条例における「教育」の扱い

第 17 条「教育」には、市立学校について、次のように定めています。

- 第 17 条 市は可能な限り障がいのある人が障がいのない人と共に教育を受けられるようにするため、教育の内容及び方法の改善及び充実を図ります。
- 2 市は、本市の教職員が障がい及び障がいのある人に対する理解を深めるために必要な取組を行うとともに、教育に携わる教職員の障がいに関する専門性の向上を図るものとします。
  - 3 市が設置する学校は、障がいのある人が十分な教育を受けられるようにするため、医療機関、福祉施設その他の関係機関と連携し、個別の教育支援計画の作成その他の方法により障がいのある人にとって必要な配慮を把握し、支援を行うものとします。

## 4 条例を受けて、新潟市の取組

市条例を受けて、新潟市では、次のように取り組んでいます。

「自分らしく学び成長する」を理念として掲げ、インクルーシブな社会を支える特別支援教育の充実に向け、5つの重点を設けました。

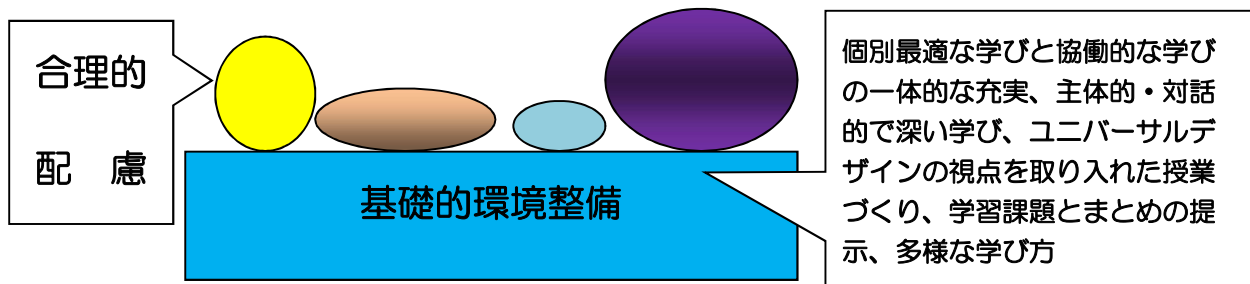
- 個別の諸計画の適正な作成と運用支援
- 発達通級指導教室の巡回指導
- 特別支援学校のセンター的機能の充実
- 職種・経験等に応じた研修の充実
- 保護者・地域への啓発

上述した重点に加え、これまでに大切にしてきた以下についても取り組みます。

- 交流及び共同学習の実施
- 基礎的環境整備の充実
- 合理的配慮の実施

基礎的環境整備と合理的配慮の提供は、授業づくりの重要な視点です。

「合理的配慮」の大きさや形、色の異なりは、「合理的配慮」の質や量の違いを示します。



### 「合理的配慮と基礎的環境整備」

基礎的環境整備とは、合理的配慮の基礎となる環境を整備することです。

合理的配慮は「個」に対する支援であり、基礎的環境整備は、「全ての子ども」が学びやすいように支援をすることです。そのため、国、県、市、学校が行う施設・設備等のハード面だけでなく、「新潟市が進める確かな学力を育成するための授業」、「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業」なども含まれます。

基礎的環境整備を充実させることで、合理的配慮も行いやすくなり、子どもたちの学びやすさも向上します。

## 5 特別支援学級の教育課程

### (1) 特別支援学級

#### ① 特別支援学級設置の意義

特別支援学級は、学校教育法第 81 条第 2 項の規定により、障がいがあるため、通常の学級では十分に指導の効果を上げることが困難な児童生徒のために、特別に編制された少人数の学級です。児童生徒の障がいの状態に応じた適切な配慮のもとに指導を行います。

特別支援学級は、小学校および中学校の学級の一つであり、通常の学級と同様、適切に運営していくためには、すべての教職員の理解と協力が必要です。学校運営上の位置付けを明確にし、学校組織の中で孤立することのないよう留意する必要があります。

学校全体の協力体制づくりを進めるため、すべての教師が障がいについて正しく理解し、認識を深め、教師間の連携に努める必要があります。

各学校・園において、特別支援教育に組織として全体で取り組むためには、校長が学校運営計画に特別支援教育についての考え方や方針を示すことが必要です。

特別支援教育の視点から学校全体の組織や支援の在り方を見直し、工夫することは、分かりやすい授業、安心できる学級・学校風土を実現することにつながります。また、特別支援教育を全校体制で推進することは、学校力の向上につながります。

【校長の責務】 文部科学省「特別支援教育の推進について（通知）」

（平成 19 年 4 月 1 日）

校長（園長を含む。以下同じ。）は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、次に述べる体制の整備等(※)を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。

また、校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにして取り組んでいくことが重要である。（※校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、学校内外の人材資源の活用等）

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf)



特別支援学級の教育課程については、児童生徒の実態に即した適切な編成となっているかどうかについて校長が精査し、担当教員への適切な指導助言を行うことが求められます。



## ② 特別支援学級の対象

特別支援学級の対象となる児童生徒は、知的障がい者、肢体不自由者、身体虚弱者（病弱者）、弱視者、難聴者、言語障がい者、自閉症・情緒障がい者です。学校教育法（平成28年4月1日一部改正）には以下のように示されています。

学校教育法（平成28年4月1日一部改正）	
（特別支援学級）	
第81条	
幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、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ものとする。	
2 小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。	
1 知的障害者	
2 肢体不自由者	
3 身体虚弱者	
4 弱視者	
5 難聴者	
6 その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの	
3 前項に規定する学校においては、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特別支援学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。	

また、平成25年10月4日付け「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（25文科初第756号）で、以下のように特別支援学級の対象を示しています。

種類	障害の程度
知的障害者	知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のも
肢体不自由者	補装具によっても歩行や筆記等日常生活における基本的な動作に軽度の困難がある程度のも
病弱者及び身体虚弱者	一 慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活の管理を必要とする程度のも 二 身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度のも
弱視者	拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のも
難聴者	補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度のも
言語障害者	口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、その程度が著しいもの



自閉症・情緒障害者	<p>一 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のも</p> <p>二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも</p>
-----------	--



平成 25 年 10 月 4 日付「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（25 文科初第 756 号）

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1340331.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340331.htm)

新潟市においては、次の特別支援学級を設置しています。

（令和 6 年度現在）

- ・ 知的障がい特別支援学級
- ・ 自閉症・情緒障がい特別支援学級
- ・ 肢体不自由特別支援学級
- ・ 病弱・身体虚弱特別支援学級（病院内学級、校内学級）
- ・ 弱視特別支援学級
- ・ 難聴特別支援学級

特別支援教育の対象となる児童生徒の判断は、本人や保護者、学校の意見を十分に聞き、教育、医学、心理等の専門家で構成される就学支援委員会において障がいの種類、程度等に応じた適切な教育の内容および方法について、児童生徒にとって最も適切な教育を行うための視点から、総合的かつ慎重に審議した上で行います。

また、特別支援学級入級後も校内委員会等で児童生徒の適応状況、学びの状況等を継続的に把握し、教育内容や方法を見直したり、より適切な教育の場や卒業後の進路等について検討したりする機会をもつことが必要です。



### ③ 交流及び共同学習

障がいのある児童生徒と障がいのない児童生徒と一緒に参加する活動は、相互のふれあいを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があるものと考えられます。

この二つの側面は分かちがたいものとして捉え、推進していく必要があります。交流及び共同学習は、障がいのある児童生徒の自立と社会参加を促進するとともに、障がいのない児童生徒にとっても社会を構成する様々な人々と共に助け合い、支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つものといえます。

交流及び共同学習については、次のようなスタイルがあります。

- ・ 学年や交流学級の行事に参加する。
- ・ 教科等を交流学級で共に学習する。
- ・ 興味や関心のある単元を交流学級で共に学習する。
- ・ 朝の会や帰りの会、給食、係活動等を交流学級で共に行う。等

教科等を交流及び共同学習として行う際には、教育課程上の位置付けや評価、支援方法等通常学級の学級担任と協力体制のもとで進めていく必要があります。

教科等での交流及び共同学習を行う場合には、児童生徒の様子を十分考慮するとともに、各教科等の学習のねらいが交流及び共同学習によって十分達成できるかどうか検討し、達成のために様々な工夫をすることが必要です。

そのため、一人一人のねらいを焦点化し、ねらいの達成のために、どのような形態で、どのような学習課題や内容で進めるかを交流学級担任と特別支援学級担任で検討します。

また、対象児童生徒が活動の中で達成感を得られるように、障がいの種類や程度に応じて手順や方法を具体的に示し、個に応じた教材・教具を準備するなど、適切な支援の工夫が必要です。

交流学級の中には、特別支援学級の児童生徒に対する適切な関わり方が分からず、誤った関わり方をする児童生徒がいることがあります。まず、すべての教職員が適切な関わり方のモデルを示した上で、児童生徒に適切な関わり方を助言したり、考えさせたりするなどして、よりよい関わりができるように支援しましょう。



## (2) 特別の教育課程

特別支援学級に在籍する児童生徒は、通常の学級の教育課程をそのまま適用することが困難なため、法令や学習指導要領等に基づき、児童生徒の状態や学校の状況を考慮して特別の教育課程を編成することができます。

学校教育法施行規則 第138条（特別支援学級に係る教育課程の特例）

小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第50条第1項、第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

### ① 「特別の教育課程」について

学習指導要領では、特別支援学級において実施する特別の教育課程について以下のように述べています。

第1章第4の2の(1)のイ

- (ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。
- (イ) 児童（生徒）の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童（生徒）に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。

特別支援学級では、以下のような特別の教育課程を編成することができます。

- 当該学年の目標・内容または一部が学年の教科の目標・内容で編成する  
(準ずる教育)
  - 各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に替える (下学年代替)
  - 各教科を、知的障がい特別支援学校の各教科に替える (知的代替)
- ※いずれの場合も「自立活動」を取り入れなくてはなりません。

#### ア 下学年代替・知的代替とは

前述した第1章第4の2の(1)のイの(イ)は「知的障害代替」の教育として「下学年代替」「知的代替」といわれる教育課程の編成の仕方については、小学校及び中学校の学習指導要領解説（総則）においても次のように示されています。

(イ) では、学級の実態や児童の障害の状態等を考慮する上、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章の第8節「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にし、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標に替えたり、学校教育法施行規則第126条の2を参考にし、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成することを規定した。(※中学校学習指導要領解説 総則から ※小学校は解説 総則 P109 参照)

特別支援学級の教育課程を編成するには、在籍する児童生徒の実態を把握した上で、教育目標を設定し、それを達成するために最も適切な教育課程を考え、効果的な指導の形態を整えることが大切です。

#### a 下学年代替について

当該学年の一部又は全部を下学年の目標及び学習内容に替えることができます。

児童又は生徒の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。

(2) 各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該各学年より前の各学年の目標及び内容の一部又は全部によって、替えることができること。また、道徳科の各学年の内容の一部又は全部を、当該各学年の前の学年の一部又は全部によって、替えることができること。

「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」より

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/attach/1370130.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/attach/1370130.htm)



#### b 知的代替について

知的代替の教育課程を編成することもできます。

学校教育法施行規則 127 条の 2 項 (中学部の教育課程)

前項の規程にかかわらず、知的障害者である生徒を教育する場合は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科、特別の教科である道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成するものとする。ただし、必要がある場合には、外国語科を加えて教育課程を編成することができる。(※ 小学校では 126 条の 2 項)

知的障がいのある児童生徒にとっては、実際の生活場面に即して繰り返して学習することが効果的です。日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習等の「各教科等を合わせた指導」を指導の形態として編成することができます。

学校教育法施行規則第 130 条 第 2 項 (小学部・中学部の各教科の特例)

特別支援学校の小学部、中学部又は高等部において知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要のあるときは、各教科、道徳、外国語活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

### イ 自立活動について

#### a 自立活動の目標

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。

## b 自立活動の内容

自立活動の内容である6区分27項目は以下の通りです。これらの項目の中から児童生徒一人一人の実態に応じて必要な内容を選定し、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成して指導していくこととなります。

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1 健康の保持<ol style="list-style-type: none"><li>(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事</li><li>(2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事</li><li>(3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事</li><li>(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事</li><li>(5) 健康状態の維持・改善に関する事</li></ol></li><li>2 心理的な安定<ol style="list-style-type: none"><li>(1) 情緒の安定に関する事</li><li>(2) 状況の理解と変化への対応に関する事。</li><li>(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事</li></ol></li><li>3 人間関係の形成<ol style="list-style-type: none"><li>(1) 他者とのかかわりの基礎に関する事</li><li>(2) 他者の意図や感情の理解に関する事</li><li>(3) 自己の理解と行動の調整に関する事</li><li>(4) 集団への参加の基礎に関する事</li></ol></li><li>4 環境の把握<ol style="list-style-type: none"><li>(1) 保有する感覚の活用に関する事</li><li>(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事</li><li>(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事</li><li>(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事</li><li>(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事</li></ol></li><li>5 身体の動き<ol style="list-style-type: none"><li>(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事</li><li>(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事</li><li>(3) 日常生活に必要な基本動作に関する事</li><li>(4) 身体の移動能力に関する事</li><li>(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事</li></ol></li><li>6 コミュニケーション<ol style="list-style-type: none"><li>(1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事</li><li>(2) 言語の受容と表出に関する事</li><li>(3) 言語の形成と活用に関する事</li><li>(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事</li><li>(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事</li></ol></li></ol> | 特別支援学校教育要領・学習指導要領 解説 自立活動編から引用 |
|--|--------------------------------|

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/a\\_fieldfile/2019/02/04/1399950\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/a_fieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf)



## ② 学級種と教育課程

在籍する児童生徒の知的障がいの状況により、編成する教育課程は異なります。

「準ずる教育」の「準ずる」とは、「原則として同一である」ということを意味しています（「各教科等編」）。指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校・中学校の学習指導要領に準ずるということです。その上で、児童生徒の障がいの状態や特性、心身の発達の段階を十分考慮しなければならないこととなります。

知的障がいの状況	学級種	編成可能な教育課程
無	自閉症・情緒障がい特別支援学級 肢体不自由特別支援学級 病弱・身体虚弱特別支援学級 難聴特別支援学級 弱視特別支援学級	準ずる教育  ○学年相当 ○一部下学年
有	知的障がい特別支援学級 自閉症・情緒障がい特別支援学級 肢体不自由特別支援学級 病弱・身体虚弱特別支援学級 難聴特別支援学級 弱視特別支援学級	知的障がい代替  ○下学年 ○知的障がい特別支援学校の教科 ○合わせた指導

## ③ 「準ずる教育」と「知的障がい代替の教育」の違い（小学校）

### ア 「準ずる教育（知的障がいがない場合）」

当該学年の通常の学級に準じた各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動と自立活動を小学校学習指導要領に基づいてもれなく指導する必要があります。自立活動を加えたことにより、特定の教科の時数が「0時間」とならないよう、留意してください。

また、教科等を合わせた指導（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習等）を行うことはありません。

### イ 「知的障がい代替の教育（知的障がいがある場合）」

各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動、自立活動により編成することを基本に、障がいの状態により、特に必要がある場合は、次のa～cのように編成します。

- 各教科の各学年の目標および内容の全部または一部を下学年の目標および内容に替えることができる（ただし、教科の名称を変えることはできない）。
- 特別支援学校学習指導要領(知的)小学部の各教科(生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育)に替えることができる。
- 各教科、道徳、外国語活動、特別活動、自立活動の全部または一部を合わせて授業を行うことができる（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元



学習等)。

#### ④ 「準ずる教育」と「知的障がい代替の教育」の違い（中学校）

##### ア 「準ずる教育（知的障がいのない場合）」

当該学年の通常の学級に準じた各教科、総合的な学習の時間、特別活動と自立活動を中学校学習指導要領に基づいてもれなく指導する必要があります。自立活動を加えたことにより、特定の教科の時数が「0時間」とならないよう、留意してください。

##### イ 「知的障がい代替の教育（知的障がいのある場合）」

各教科、総合的な学習の時間、特別活動、自立活動により編成することを基本に、障がいの状態により、特に必要がある場合は、次 a～c のように編成します。

- a 各教科の各学年の目標および内容の全部または一部を下学年の目標および内容に替えることができる（ただし、教科の名称を変えることはできない）。
- b 特別支援学校学習指導要領(知的) 中学部の各教科(国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭科、外国語)に替えることができる。
- c 各教科、道徳、外国語活動、特別活動、自立活動の全部または一部を合わせて授業を行うことができる（日常生活の指導、作業学習、生活単元学習等）。

#### 特別支援学級にかかわる教育課程編成の例

事例	知的障がいの有無	学級種	指導内容	教育課程のスタイル
A	無	難聴	・当該学年相当 ＋一部下学年 ＋自立活動	準ずる教育
B	無	自閉症・情緒		
C	無	肢体不自由		
D	有	知的障がい	・知的障がい特別支援学校における各教科の内容 ＋合わせた指導	知的障がい代替
E	有	知的障がい	・下学年 ＋合わせた指導 ＋自立活動	
F	有	自閉症・情緒	・下学年 ＋自立活動	

なお、通級による指導は、障がいの状態に応じた「自立活動」等の特別の指導を通級指導教室で行うことであり、通常の学級の教育課程の一部を特別に編成したものです。

### (3) 授業時数

特別支援学級に在籍する児童生徒の授業時数は一人一人の様子やニーズを考慮し、教育課程や交流及び共同学習との関連から適正に設定します。

#### ① 児童生徒の授業時数

特別支援学級に在籍している児童生徒は、特別支援学級での授業時数が週の半分以上必要です。

学級担任でない教員の授業でも、特別支援学級での授業であれば、週の半分以上に含まれます。

特別支援学級での授業時数が週の半分以下であれば、在籍変更等も考慮した教育相談等を行い、児童生徒の教育的ニーズを適切に把握しましょう。

#### ② 担任の授業時数

特別支援学級担任には、「給料の調整額」が支給されています。その要件として、次の2点を満たす必要があります。

ア 特別支援学級の学級担任（学級主任）であること（学級副任や教科担当は含まない）。

イ 特別支援学級の授業担当時数が、週の担当時数の2分の1以上かつ12時間以上であること。

具体的には、a「学級担任をしている特別支援学級で担当する授業時数」とb「他の特別支援学級との合同授業で、自学級の児童生徒を指導する時数」とc「交流学級の中で、自学級の児童生徒に対して引率指導する時数」の合計が、週担当時数の「2分の1以上」かつ「12時間以上」であることです。

特に、a「学級担任をしている特別支援学級で担当する授業時数」については、合計時数の3分の1以上になるように、調整します。

中学校は、教科担任制であるため、a「学級担任をしている特別支援学級で担当する授業時数」の確保が難しい状況もありますが、適正な運用をお願いします。

なお、ア、イの要件に該当しない場合は、調整額の不支給申請の手続きが必要です。



## 6 教員免許状

### (1) 特別支援教育免許状

特別支援学級担当者は、校内の特別支援教育の推進役であり、通常の学級に在籍する特別な教育的配慮が必要な児童生徒の支援について、重要な役割を担っています。そのため、特別支援学級担当者も特別支援学校教員と同様に特別支援学校教員免許状の取得が望まれます。

#### ① 特別支援学校教員免許状

特別支援学校の教員の免許状について、免許法では以下のように定めています。

特別支援学校の教員は、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭免許状のほか、特別支援学校教諭免許状を有していなければならない（法第3条第3項）。  
ただし、専ら「自立教科等」の教授を担当する教員は、「自立教科等」について授与された特別支援学校教諭免許状を有していればよい（同条同項）。

特別支援教育の充実のためには、担当者の免許状の所有等専門性の向上が必須ですが、条規の規定にかかわらず、免許法附則には、次のようになっています。

法第3条の規定にかかわらず、幼・小・中・高の教諭免許状を有する者は、「当分の間」特別支援学校の相当する部の教諭等となることができる（法附則第16項）

#### ② 特別支援学校教員免許状の取得方法

特別支援学校教員免許状は、以下の取得方法があります。

- ア 放送大学や通信教育課程のある大学で取得する。
- イ 各都道府県・指定都市教育委員会が実施する認定講習に参加し取得する。
- ウ 大学へ編入して取得する、大学院派遣により大学院へ入学し、取得する。
- エ 現職教員を対象とした教育職員検定（法第6条）により取得する。
- オ 国立特別支援教育総合研究所で、平成28年10月から開始されたインターネットによる免許法認定通信教育を利用する。

### (2) 中学校特別支援学級担任の免許状

特別支援学級担任を担当する教員については、特別支援学校教諭免許状を有すること等の法令上の規定はありません。

しかし、中学校特別支援学級では、編成する教育課程により、該当教科の免許状が必要になります。当該教科の免許状を所有していない場合は、臨時免許状の申請、あるいは免許外教科担任の申請が必要です。

#### ① 当該教科の免許状が必要な教育課程

中学校特別支援学級に在籍し、教育課程が「準ずる教育（当該学年の教科の内容、あるいは一部下学年の教科の内容を学習している）」の生徒の教科担当者は、担当する教科の免許状が必要です。

② 中学校特別支援学級において必要な免許状（例）

編成する 教育課程	学級種	特別支援学級での授業		
		教科の指導	教科等を 合わせた指導	自立活動
準ずる教育 ・ 学年相当 ・ 一部下学年	自閉症・情緒 肢体不自由 病弱・身体虚弱 難聴 弱視	当該教科の 免許状必要		特別支援学校 教諭免許状 不要
知的障がい代替 ・ 下学年 ・ 知的障がい 特別支援学校 の教科 ・ 合わせた指導	知的 自閉症・情緒 肢体不自由 病虚弱 難聴 弱視	当該教科の 免許状不要	特別支援学校 教諭免許状 不要	特別支援学校 教諭免許状 不要

※中学校特別支援学級において、教育課程を準ずる教育で編成している生徒の各教科担当者は、当該教科の免許状が必要です。



## 7 就学支援

### (1) 多様な学びの場

特別な教育的配慮が必要な児童生徒のニーズに応じるためには、最も適した教育内容および学びの場を提供することが重要です。教育委員会は、保護者への情報提供や相談を十分に行い、保護者の意見を可能な限り尊重し、保護者・学校・教育委員会の間で合意形成をはかり、最も適切な就学先を決定します。また、入学後も必要に応じて、柔軟に就学先の変更ができます。

#### ① 学びの場

##### ア 通常の学級

通常の学級は、通常の学級の教育課程に基づき、一人一人の教育的ニーズに応じた指導を行います。

##### イ 通級指導教室

通級による指導は、各教科等の指導を通常の学級で行いながら、障がいに応じた特別な指導（主として自立活動）を特別な指導の場（通級指導教室）で行います。

##### ウ 特別支援学級

知的障がい、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、自閉症・情緒障がい等障がいのある児童生徒を対象とした学級です。

特別の教育課程を編成することができるため、児童生徒の障がいの程度や特性等を考慮の上、特別支援学校学習指導要領を参考にしたり、自立活動を取り入れたり、各教科の目標・内容を下学年のものに替えたりすることができます。

##### エ 特別支援学校

新潟市では、知的障がいに対応する東・西特別支援学校を設置しています。自宅から通学する児童生徒のためにスクールバスを運行しています。

※ 通常の学級に在籍する児童生徒は、「特別支援学級」や「通級による指導」の対象者のように、特別な教育課程編成はできません。取り出しの個別指導を行う場合も、通常の学級の教育課程に基づき、その上で、個に応じた支援や指導を行うことが望まれます。

#### ② 高等部入学者選考について

新潟市内には、県立新潟よつば学園（視・聴・知）、県立東新潟特別支援学校（肢）、県立はまぐみ特別支援学校（肢）、県立江南高等特別支援学校（知）、県立江南高等特別支援学校川岸分校（知）、県立西蒲高等特別支援学校（知）、新潟大学附属特別支援学校（知）の7校の高等部設置校があります。入学者選考については、「新潟県立特別支援学校高等部入学者募集要項」で手続きを確認してください。

## (2) 就学に関わる手続き

特別支援学級や特別支援学校を利用するためには、教育相談をもとに、就学支援委員会の「特別支援学級（または特別支援学校）での特別支援教育が適している」との審議結果（以下判断という）が必要です。療育手帳や医師の診断等の有無は問いません。

療育手帳や身体障がい者帳を申請し取得すると、学齢期であっても様々な福祉サービスや手当支給、割引、助成等を受けることができます。障がいの程度によっては、手帳の取得の検討も考えられます。

### ① 就学支援委員会について

新潟市には、各区就学支援委員会と、全市を統括する新潟市全体就学支援委員会が設置されています。委員は、医師、学識経験者、福祉関係者、特別支援教育の専門家、学校関係職員等で構成されています。

就学支援委員会は、一人一人の発達段階、特性、行動観察の様子、学習の様子、主治医や療育担当者の意見、保護者からの聞き取り内容など様々なデータをもとに、専門家会議として、最も適すると思われる就学先（学びの場）の判断をします。

その審議の結果をもとに、市教育委員会担当者が保護者と相談をします。就学支援委員会の審議の結果は、「専門家会議としての意見・提言」であり、強制力をもつものではありません。しかし、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室を利用する場合は、就学支援委員会で「特別支援学校、（または特別支援学級、または通級指導教室）での特別支援教育を受けることが、学びの場として、最も適しています」という判断があることが必要です。

### ② 通級指導教室の利用について

通級指導教室は、通常の学級に在籍する児童生徒を対象とする、週に1時間程度の指導の場です。

より手厚く、日常的なきめ細かい支援を受けられる特別支援学級・特別支援学校在籍の児童生徒は、通級指導教室の対象とはなりません。

また、他校への通級にあたっては、保護者の付き添いが必要となります。この場合の交通費については、保護者の所得などの条件に応じて「特別支援教育就学奨励費」で一部補助されます。

※ 就学支援委員会の審議の結果を十分参考にして、児童生徒にとって適切な「学びの場」について、検討・決定しましょう。

(参考) 小中学校における入学指定通知書の受け取りについて

特別支援学級在籍の児童生徒については、はがきの入学指定通知書に加えて、A4の入学指定通知書を受け取り、障がい種別等の確認を必ず行うこと。保護者が紛失した等の場合は再発行を依頼し、確認すること。



# 第2章

## 学級づくり・ 授業づくり編



# 1 時間割の決め方（特別支援学級）

## (1) 特別支援学級の時間割の作り方

特別支援学級においては、学級に異学年の児童生徒が複数在籍している場合が多いので、時間割を工夫する必要があります。

- ① 特定の教科については、交流学級で学習している児童生徒もいるので、まずは交流学級の担任と相談しながら一人一人の時間割を作成します。

※ 時間割編成時には、早めに教務主任や交流学級担任に特別支援学級の時間割りや交流の希望を伝えます。

例えば、自立活動を小グループで2時間行いたい場合、この時間に該当の児童生徒が特別支援学級で集まれるように、交流学級の担任から教科を配慮してもらうなどの必要があります。

	月	火	水	木	金
1	外国語(交)	国語	社会	国語	社会(交)
2	算数	体育(交)	算数	図工(交)	算数
3	国語	算数	理科	算数	図書
4	自立活動	学活(交)	道徳(交)	音楽	体育(交)
5	理科(交)	音楽(交)	自立活動	理科(交)	国語
6	クラブ	総合(交)		体育	総合(交)

4年生児童の時間割の例

- ② 一人一人の時間割がそろったら、全体の動きを把握するために全体の時間割を作成します。（色有：交流学級で学習する時間、色無：特別支援学級で学習する時間）

※ 指導人員がそれで可能なのか、教科の設定に無理がないか、教科担当の出入りの時間はそれで可能か、確認し調整しましょう。交流学級で学習を行う場合、全ての児童生徒に担任や支援員が付き添うことはできません。交流学級の担任と打合せ、参加形態や評価方法について事前に検討しておきましょう。

校時	学年	月		火		水		木		金	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
朝読書・朝マラソン (8:15~8:25)											
朝の会 (8:25~8:40)											
1限	1年	国語	国語	国語	算数	書写	国語	生活	国語	算数	生活
	2年	国語	生活	生活	算数	算数	算数	算数	国語	算数	国語
	3年	国語	理科	理科	算数	算数	音楽	国語	国語	国語	国語
	4年	外国語	国語	社会	算数	算数	国語	国語	社会	算数	社会
2限	1年	生活	音楽	算数	算数	算数	算数	生活	算数	算数	音楽
	2年	算数	国語	国語	算数	体育	算数	生活	算数	算数	算数
	3年	外国語	国語	国語	算数	理科	算数	書写	算数	算数	算数
	4年	算数	体育	体育	算数	算数	算数	図工	算数	算数	算数
3限	1年	体育	算数	算数	算数	体育	算数	生活	算数	算数	図書
	2年	体育	生活	生活	算数	図工	算数	算数	算数	算数	図書
	3年	国語	算数	算数	算数	図工	算数	体育	算数	算数	図書
	4年	国語	算数	算数	算数	理科	算数	算数	算数	算数	図書
4限	1年	自立活動	道徳	算数	算数	算数	算数	体育	算数	算数	図工
	2年	自立活動	算数	算数	算数	音楽	算数	生活	算数	算数	図工
	3年	自立活動	体育	算数	算数	社会	算数	自立活動	算数	算数	道徳
	4年	自立活動	学活	算数	算数	道徳	算数	音楽	算数	算数	体育
12:25~12:55 給食 (交流学級で)											
12:55~13:40 昼休み											
清掃											
5限	1年	学活	図工	自立活動	自立活動	国語	国語	算数	算数	算数	算数
	2年	国語	図工	自立活動	自立活動	国語	国語	生活	算数	算数	生活
	3年	体育	社会	自立活動	自立活動	国語	国語	理科	算数	算数	理科
	4年	理科	音楽	自立活動	自立活動	国語	国語	国語	算数	算数	国語
6限	1年										
	2年										
	3年	社会	総合			国語	国語	学活		社会	社会
	4年	委・ク	総合			国語	国語	体育		総合	総合

交流学級の時間や教科担当の出入りと照らし合わせながら調整していきます。

個別に自立活動を設定する場合も、学級内での調整が必要です。

交流学級での学習の場合、付き添い支援が前提ではありません。交流学級の担任と事前に打ち合わせましょう。

※ 総時数は当該学年と同じです。特別の教育課程なので各教科・領域授業時数は弾力的に取り扱えます。

例えば、国語の1時間を自立活動の指導に替えることができます。

## (2) 学習グループの編成方法

グループ学習は、課題意識を継続したり意欲を高めたりすることに効果的です。

① 特別支援学級の中で時間割を合わせる教科の時間割を決めます。

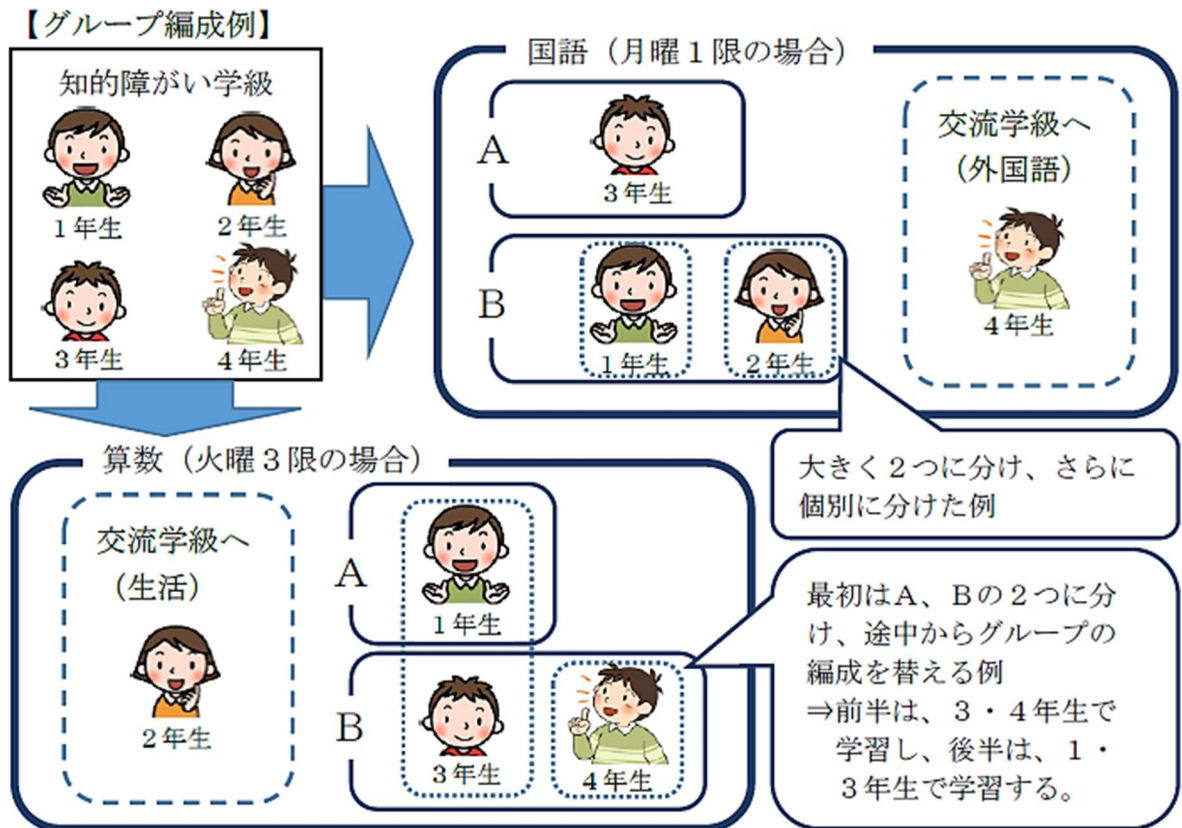
例：前ページ左下表内、月火曜日1限：国語、火曜3限：算数、水曜3限：図工、等

② 学習は個別の指導計画に基づいて行います。グループ学習を適時取り入れます。

③ 一人一人の実態により、教科あるいは学習活動に合わせたグループを編成します。

※ 下記【グループ編成例】参照

④ 級外職員や交流学級の先生方に協力を依頼し、できるだけ同じ教科で時間割を組むようにします。



学習指導要領解説総則編では「全ての教師が障害に関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め、障害のある児童生徒などに対する組織的な対応ができるようにしていくことが重要である」と述べられています。一人一人の学びを保障するための時間割を作成するには、特別支援学級での個別の学習やグループ学習の編成、「交流及び共同学習」の時間の確保等の検討が必要であるため、特別支援学級担任だけでは決められません。

全ての教師の理解と協力が必要であり、教務主任による時間割を調整するコーディネートが不可欠です。

## 2 教室環境整備のポイント

様々な教育的ニーズを子ども・保護者はもっています。そのニーズを踏まえつつ、子どもの特性に応じた整備を行います。以下に視点ごとに配慮事項を示します。

### (1) 刺激を調整し、集中を促すとともに気持ちが安定するために

- 黒板、ホワイトボードがきれいに消され、記述されたものが明確に認識できるようになっているか。
- 他児の様子が遮断でき、自分の課題に集中することができるようなスペースを構築できているか、または構築できるようになっているか。  
例：教室内にパネルを組み合わせたスペースを用意し、その中に入ることで周りの刺激を遮断できる空間を準備されているか。
- 学習活動を行う際、気になる掲示物や物品が学習者の視線に入らないようにしてあるか。
- 教室内で、学習用スペースとワーク・プレイ用スペースの違いを子どもが認識しやすいようになっているか。  
➡子どもが、椅子に座って見える様子は、大人の見える世界とは異なります。その子の席に座り、その子の気分になり、その子の視界に入るものを確認しながら、調整を図ることが必要です。学校職員が進んで整理整頓を行うモデルを提示することが大切です。

### (2) 子どもが視覚情報を得て主体的に行動できるようにするために

- 子どもに必要な情報が分かりやすく示されているか。  
その子は、時間割表にどんな追加情報があると、生活の見通しがもて、不安の軽減につながるのかを探ります。  
例：文字認知ができづらい子どもの予定表に、文字に加えて、イラスト、教科ごとに異なる（背景）色、その際に一緒にいる学校職員（顔写真）、学習活動が行われる場所（教室）や学習内容、必要なもの、下校後の放課後等デイサービスの情報など、様々な情報をその子に合わせて提示することが、考えられます。
- 子どもにとって必要な情報が、本人が確認しやすい（確認させやすい）配置になっているか。  
例：音声情報を伝えただけでは認知しづらかったり、うるさく感じてしまったりする特性のある場合は、学校職員が、言葉で「次は〇〇ですよ。」という言葉がけで不調になる可能性が生じます。必要な情報を指さし、それを確認することを促します。そうすることで、行動がスムーズになります。
- 子どもがその掲示物を手掛かりに主体的に行動する工夫がされているか。  
例：自分で予定した行動をしたかどうかを、チェックできるグッズを作成します。行動をボードに示し、その行動を終えたら、マグネットを貼り、行動がすべてできると、本人が好むキャラクターの絵が完成するなどの工夫があるとよいです。



### (3) 他とのかかわりを生むために

- 休み時間や自立活動の時間を利用して学校職員が、かかわるモデルを示したり、子ども同士がかかわる際の仲立ちをしたりしているか。
- ルールを守って楽しむ経験を積み上げるために、隙間の時間を利用して、短時間でできるゲームを準備しているか。

例：各種カードゲーム、ジェンガなどバランスゲーム

- 子ども同士が協力することが必要な活動を準備しているか。

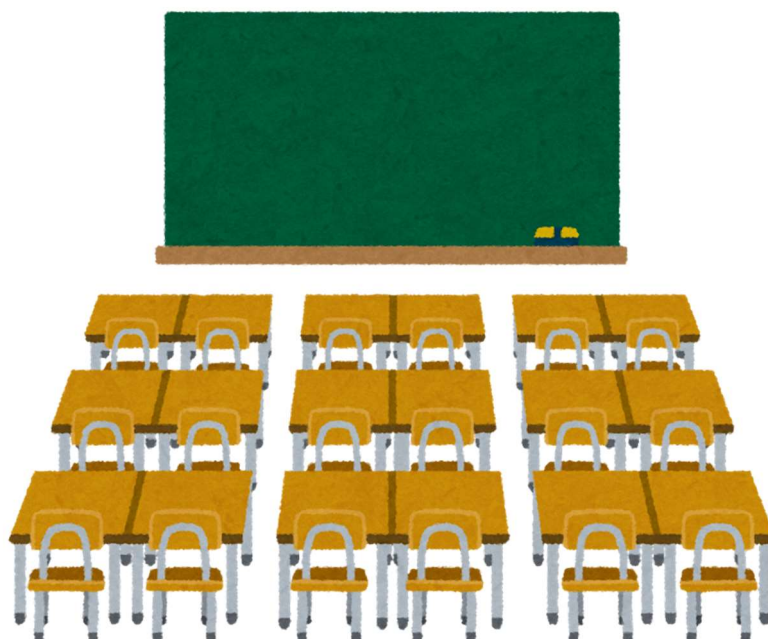
例：はないちもんめなどの昔の遊び、カプラ、チームで行うゲーム

### (4) 学校が組織的な支援を行うための環境整備

- 管理職やその学級にかかわる職員が、日々の連絡帳をチェックしているか。

例：チェックしやすいように教室の出入り口の棚の上に、所定の場所があり、教室に入った学校職員がすぐに目にできるようにします。

- 交流学級での学習予定について、1週間前には特別支援学級担任と交流学級担任で情報共有されているか。



### 3 教科書について

(文部科学省)

教科書は、教育活動の中心的な教材として、子どもたちの教育に重要な役割を担っています。

文部科学省の検定を経た教科用図書（以下「検定済教科用図書」という）が使用されます。学校教育法第34条、第49条、附則第9条により、児童生徒の実態に応じて次の①～④のいずれかの教科用図書を用いて学習を進めることができます。

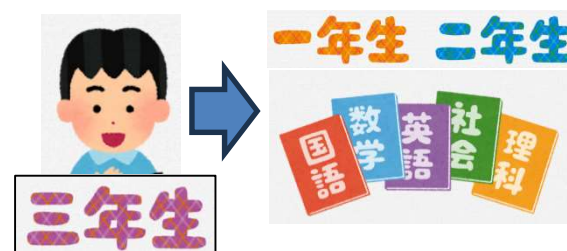
#### ①当該学年の検定済教科用図書を使用

※ 新潟市で採択したもの



#### ②下の学年の検定済教科用図書を使用

※ 採択したものと同一のもの



#### ③文部科学省著作教科用図書を使用

※ 文部科学省が著作の名義を有する教科用図書で、視覚障害特別支援学校用（点字版）、聴覚障害特別支援学校用（言語指導等）、知的障害特別支援学校用（☆本）があります。



※ 知的障がい者用の教科用図書は、☆が付いており（☆本）、☆の数が増えるにつれ、少しずつ難度が高くなるように設定されています。教科は、国語、算数・数学、音楽、生活、社会、理科、職業・家庭です。☆～☆☆☆が小学部用、☆☆☆☆・☆☆☆☆☆が中学部用です。☆の少ないものの後に、☆の多いものを選択します。

④③までの中で適当なものがない場合には、学校教育法附則第9条の規定による教科用図書（特別支援学校・学級用一般図書）として市が採択している市販等を使用



※ 文部科学省検定済教科書と学校教育法附則第9条の規定に基づく一般図書を同時に無償給付はできません。

#### 学校教育法第34条第1項

小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。

（中学校第49条・特別支援教育第82条によりこれを準用）

#### 学校教育法附則第9条

～前略～ 特別支援学校並びに特別支援学級においては、当分の間、第34条第1項の規定にかかわらず、文部科学大臣の定めるところにより、第34条第1項に規定する教科用図書以外の教科用図書を使用することができる。

## 4 授業づくりの流れとポイント



児童生徒が「わかった!」「できた!」を実感するための授業づくりは、どこから始めればよいのでしょうか? ここでは、後述の指導案(36ページ~43ページ参照)を例に、どんなことに留意すればよいのか、指導案作成の手順に沿って確認していきます。

それぞれの段階でやるべきことを○で、ポイントを⇒で、留意点を※で示します。

### 0 授業づくり前の確認

○教育委員会に届け出ている教育課程の編成と、それに対応する学習指導要領の各教科等の目標と内容をおさえておきましょう。

#### ~児童生徒の実態を把握する~

○児童生徒の実態把握では、生活年齢や障がいの状態、言語・コミュニケーションなどから児童生徒の実態を把握して、学級の全体像を確認しましょう。

⇒個別の教育支援計画、個別の指導計画、日常の様子などを参考にします。

○計画したい単元に関する実態を把握し、「前時までの子どもの実態」を確認しておきましょう。

⇒日常の様子や関連する各教科等の授業の様子などを参考にします。

⇒単元に焦点化した実態把握によって、身につけさせたい資質・能力が明確になります。

把握内容例: 国語科「書くこと」(小学校 知的障がい特別支援学級)

「てがみを かいて しらせよう ~相手に思いが伝わる文章を書こう~」

本時例学級での教育課程の位置づけ

特別の教育課程編成(知的障がいのある児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科)  
前時までの児童の実態(全般的な児童の実態)

- ・本学級は、1年生、3年生、4年生、5年生、6年生の児童5名が在籍している。実態差が大きく、学校教育法施行令第22条の3に該当する障がいの状態である児童もいる。
- ・「書くこと」の学習については、それぞれの実態に応じて日々取り組んでいる。翌日の時間割を視写することが全員の日課になっている。高学年の児童は、毎日の振り返りを日記に2・3文~長文で書いている。
- ・ひらがなやカタカナ、漢字の学習で、文字を書くことが難しい児童は、点結びや迷路などの学習を行うなど、実態に応じて書字の学習を行っている。
- ・絵日記や作文、観察カード、想像文などで経験したことや考えたことを書く学習も行っている。書くことへの抵抗感や苦手意識の強い児童は少ない。

#### ~年間指導計画を確認する~

○計画する単元と他教科等の指導内容や行事との関連性を確認し、本単元のねらいや、他の単元とのつながりを確認します。これを踏まえて、「単元設定の理由」、「年間指導計画における位置づけ」を考えましょう。

⇒設定理由が明確になり、学びをつないで、学びの文脈をつくり出すことができます。



※届け出ている教育課程の編成に基づいた学習指導要領（小学校または特別支援学校小学部学習指導要領、中学校または特別支援学校中学部学習指導要領）に示されている各教科等の内容が、年間指導計画に位置づけられている必要があります。

例：単元設定の理由（→「4 単元と指導の構想」に記入）

- ・本校で最も大きな行事の1つである「歌のつどい」には、家族や地域の多くの方々が集まる。児童は「歌のつどい」に向け日々練習を重ね、友だちと協力して音楽をつくりあげていく過程を楽しんでいる。そこで、「歌のつどい」についての手紙を題材にすることで自分の思いや気持ちを言語化・文章化し、意欲的に書く活動に取り組めるようにしたいと考え、本単元を設定した。

例：年間指導計画における位置づけ

- ・「書くこと」については、年間指導計画に、相手の立場を意識して運動会の招待状を書く、遠足や宿泊学習のあとに楽しかった出来事を作文に書く、1年間のまとめとして思い出に残ったことを作文に書くなどの学習を位置づけている。その1つとして、本単元を設定した。

1  
単元名

～単元名を考える～

- 学習内容や学習活動がイメージしやすく、わかりやすいものにしましょう。
- その単元に対して児童が興味や関心をもてる単元名をつけましょう。  
⇒ワクワク感があることは、児童生徒の学習意欲が高まることにつながります。

※ティーム・ティーチングで指導するときは授業者間で、単元の目標や内容、活動を共有する必要があります。児童生徒にも教師にもわかりやすく端的に表現しましょう。

※「5 単元の指導計画」までを先に考えてから後で単元名をつけた方がよいでしょう。

2  
単元（題材）の目標

～学習指導要領における目標を確認する～

- 本単元と対応する学習指導要領の各教科等に示されている目標・内容（学習指導要領との対応）を、確認します。  
⇒各単元の目標は、育成を目指す資質・能力の3つの柱（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等）に基づき設定されます。

※知的障がい特別支援学校小学部、知的障がい特別支援学校中学部の各教科等の目標および内容に替えた教育課程を編成している場合、「各教科等を合わせた指導」で単元計画を立てるときは、取り扱われる各教科等の目標の系統性や内容の関連性を明確にする必要があります。



※編成している教育課程による相違点

編成している教育課程により、以下のような相違点があります。

**特別支援学校の教育課程を採用している場合**

「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」に基づき、必要に応じて「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」も参照します。

**下学年適用の場合**

「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」を参照します。この場合、目標の到達度は小学校学習指導要領・中学校学習指導要領に示されたレベルとなり、目標の到達度を個に合わせて調整することはできません。

例：本指導案でねらう目標と内容（「特別支援学校小学部学習指導要領」より）

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<b>目標</b>	<p>【2段階】</p> <p>ア 日常生活に必要な身近な言葉を身に付けるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。</p> <p>【3段階】</p> <p>ア 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に触れ、親しむことができるようにする。</p>	<p>【2段階】</p> <p>イ 言葉が表す事柄を想起したり受け止めたりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。</p> <p>【3段階】</p> <p>イ 出来事の順序を思い出す力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思い付いたり考えたりすることができるようにする。</p>	<p>【2段階】</p> <p>ウ 言葉がもつよさを感じるとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする態度を養う。</p> <p>【3段階】</p> <p>ウ 言葉がもつよさを感じるとともに、図書に親しみ、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする態度を養う。</p>
<b>内容</b>	<p>○3段階 ウ（イ）</p> <p>出来事や経験したことを伝え合う体験を通して、いろいろな語句や文の表現に触れること。</p>	<p>○2段階 B 書くこと ア</p> <p>経験したことのうち身近なことについて、写真などを手掛かりにして、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。</p> <p>○3段階 B 書くこと ア</p> <p>身近で見聞きしたり、経験したりしたことについて書きたいことを見付け、その題材に必要な事柄を集めること。</p> <p>○3段階 B 書くこと ウ</p> <p>見聞きしたり、経験したりしたことについて、簡単な語句や短い文を書くこと。</p> <p>○3段階 B 書くこと エ</p> <p>書いた語句や文を読み、間違いを正すこと。</p>	

～児童生徒の実態を踏まえた上で、集団全体の単元の目標を具体化する～

※新潟市の特別支援教育における指導案では、「単元の目標」を「集団全体の単元の評価規準」としています。ただし、単元全体をとおして身につけさせたい育成を目指す資質・能力を明確にするためにも、授業を構想する上で「集団全体の単元の評価規準」をしっかりと設定するとよいでしょう。

○「2 単元（題材）の目標」で整理した内容を参考に、児童生徒の実態、活動の特徴、使用する教材、獲得させたい行動やスキルなどを加味して、集団全体を対象とした評価規準を設定します。単元の目標を具体的にし、単元全体の評価規準を3観点ごとに設定します（下記例参照）。

新潟市立○○○学校  
加齢障がい特別支援学級 ○○○学級 国語科指導案  
令和○年○月○日（曜）第○校時  
(○○:○○～○○:○○)  
指導者 教諭 ○○ ○○  
支援員 ○○ ○○

1 単元名  
「てがみを かいて してせよう ～相手に思いが伝わる文章を書こう～」

2 単元の目標  
○歌のつどいに向けて自分が活動してきたことを伝え合い、いろいろな語句や文で表現する。【知識及び技能】  
○歌のつどいに向けた活動の中から相手に伝えたいことを明確にし、必要な事柄を集めて手紙を書く。【思考力、判断力、表現力等】  
○手紙をもらったり返事を書いたりする楽しさを感じながら、思いを伝えようとする。【学びに向かう力、人間性等】

3 単元の評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A ○年	自分のしてきたことを単語で伝える。	教師の手本を見ながら、文章を転写する。	教師の歌のつどいについて話しながら、質問に答えたり、自分の言いたいことを伝える。
B ○年	活動の振り返りや振り返りシートで文章を書く。	教師の話を聞いて、間違えに気づき、自分で適切な表現に直す。	授業に応じて、手紙の手紙を読み返しながら、その返事を添えて書こうとする。

4 単元と指導の構想  
(1) 単元（題材）と児童（生徒）  
○本校で最も大きな行事の一つである「歌のつどい」には、家庭や地域の多くの方々が集まる。児童は「歌のつどい」に向け日々練習を重ね、友だちと協力して音楽をつくりあげていく過程を楽しんでいる。そこで、「歌のつどい」についての手紙を題材にすることで自分の思いや気持ちを言語化・文章化し、意識的に書く活動に取り組めるようにしたいと考え、本題材を設定した。  
○中高学年の児童が、すでに学んだこととともに、単元の活動をリードできる場面をつくることを考慮する。  
○児童の実態差が大きいので、単元目標は2つ以上設定することも考慮する。



例：集団全体の単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>○自分の経験したことを伝え合い、いろいろな語句や文で表現している。（知識及び技能3段階ウ（イ））</p> <p>○丁寧な言葉と話し言葉との違いに気をつけて、丁寧な言葉で文章を書いている。（知識及び技能3段階ウ（イ））</p>	<p>○「歌のつどい」を知らせる手紙について、書く相手や書く事柄を決めている。</p> <p>○書いた文を読み返して間違いを正したり、必要な情報が書かれているかなどを確かめたりしている。</p> <p>○宛名の書き方がわかり、正しく書いて手紙を完成させている。</p>	<p>○「歌のつどい」を見に来てほしいという思いをもって、手紙を書こうとしている。</p>



⇒ここでは、評価規準を集団全体の目標として設定します。

⇒児童生徒を主語にして記述し、語尾は「～する」「～している」などの表現にします。

⇒学習評価の観点も踏まえて、育成を目指す資質・能力の3つの柱で設定します。

⇒学習指導要領に示された各教科等の目標と見方・考え方の関連を確認します。

- 単元全体で身につけさせたい力や、単元終了時に望む姿などを設定しましょう。
- 前単元や今後の単元、ほかの各教科等との関連、指導内容の段階的な系統性などを設定しましょう。

～集団全体の単元の評価規準を基に、個別の評価規準を設定する～

※評価規準と評価基準とは

評価規準	単元で育成を目指す資質・能力に対する達成度を具体的に表したものだ。
評価基準	評価規準に対してどのくらい達成できたかを判断するために、いくつかの段階でさらに具体的な行動で表現したもの。児童の実態に即した評価につながります。児童生徒自身が自己評価（振り返り）をできるように児童がわかる言葉で表しておくといでしょう。

- 各観点の評価規準の数は、1、2つ程度に精選しましょう。
  - ⇒児童生徒を主語にして記述し、語尾は「～する」「～している」などの表現にします。
  - ⇒単元全体の目標に対して、3観点ごとに、個別にそれぞれ立てます。児童生徒一人一人に身に付けさせたい資質・能力が明確になります。
  - ※「0 授業づくり前に確認する」で確認した児童生徒の実態に応じて、一人一人の評価規準を設定しましょう。
  - ※単元全体を見通して、個人目標を設定しましょう。
  - ※児童生徒の実態は、「6本時計画 (3)本時の目標と手立てに記入」します。
- 3観点の内容が単元全体では網羅されるようにします。
- 評価基準も評価規準と同様に、観察可能で、測定可能な記述（例えば数値化）にすることが重要です。
  - ※評価基準は、児童生徒の達成や理解がどの程度であるかを計る目盛りの役割をします。児童生徒の実態に応じて、その目盛りの間隔は大きくなったり、小さくなったりします。

4

単元と  
指導の  
構想

～単元目標に向かってどのように主体的・対話的で深い学びの実現に迫るか考える～

- 授業者がどのような意図をもって授業を構成したか、選定した目標に向かい、どのような手立てや工夫を講じて学習を進めていくかについて記述します。



## ～単元目標を踏まえた単元計画を立てる～

○「育成を目指す資質・能力」と「主体的・対話的で深い学び」を意識して組み立てましょう。

⇒主体的・対話的で深い学びは、新学習指導要領に示されたもので、児童生徒に育成を目指す資質・能力が育まれるための、授業改善を活性化していくための視点です。この視点に沿って単元の計画や改善をすることで、資質・能力を育むことを目標とした授業になります。

⇒単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、習得・活用・探究という学びの過程を意識した構成を考えることにつながります。

○主体的に学習に取り組めるように、学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりして自身の学びや変容を自覚できる場面を設定しましょう。

○対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面を設定しましょう。

○学びの深まりをつくり出すために、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか、考えましょう。

○主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえて、以下の①～③留意点について検討し、単元計画を立てましょう。

## ① 時数・展開を考えるうえでの留意点

- ・児童生徒の興味・関心や考え、思いを取り入れていくことを大切にしましょう。
- ・なんのためにこの単元を学習するのかという目的を伝え、学習への意欲を高めていくとともに、学んだことを活用する場面などへの見通しをもたせましょう。
- ・単元内容で重要な点については、時間数を十分にとり、進行状況によって柔軟に変更できるようにしましょう。
- ・単元のまとめや振り返りのポイントを確認しておきましょう。
- ・「本単元と他教科等との関連」について検討します。

⇒単元の学習が、どんな場面につながっていくか、他教科等の学びとどのようにつながっているかなど、学びを発揮する場面を明確にしていくことで、学びの文脈をつくり出すことができます。

例：本単元と他教科等との関連

- ・本単元で書いた手紙は、実際に郵便局に行き、切手を買ってポストに投函する。国語科の学習から生活科の学習へ関連づけ、郵便のしくみについて、体験をとおして学ぶ機会とする。



- ・ほかの各教科等や学校行事などとの関連を意識できるようにしましょう。  
⇒各教科等との関連づけは、単元の学習以外の場面を活用することにつながります。

### ② 学習形態を考えるうえでの留意点

- ・個別で取り組む時間、ペアで考える時間、グループで話し合う時間などを、目標や指導内容、児童一人一人の実態に応じて組み合わせましょう。
- ・効果的に学習を進めていくために、机の配置や特別教室の活用など、環境を整備しましょう。

### ③ 教材・教具を考えるうえでの留意点

- ・児童生徒の興味・関心を引き出したり、「わかった!」「できた!」と実感したりできるように、ICT機器やホワイトボードなどの活用を検討しましょう。
- ・単元の内容や目標によって、小学校の各教科等の教科書から適切な題材を教材として活用することも検討しましょう。
- ・教科書を教材として活用するときには、児童生徒の実態や学年に応じて選定し、単元目標を達成するためのツールとして意識することが必要です。

例：教材についてのメモ

- ・てがみで しらせよう（光村図書出版 小学校国語1年下）〈共通教材〉
- ・手紙の書き方（郵便局）〈共通教材〉
- ・「ありがとう」をつたえよう（光村図書出版 小学校国語3年下）
- ・手紙で伝えよう（光村図書出版 小学校国語4年上）
- ・前担任からの手紙
- ・個別のワークシート（オリジナルで作成したもの）





～本時のねらい（本時の評価規準）を考える～

- 「3 単元の評価規準」（集団全体）を踏まえて、本時における授業の内容や指導目標＝集団全体を対象とした本時のねらい（本時の評価規準）を設定します。学習状況を分析的に捉える観点別学習状況の評価の3観点が、単元全体で網羅できるように設定しましょう。
- ⇒ここで取り上げた第2時では、「思考・判断・表現」に絞って目標と評価基準が立てられています。



※観点別学習状況の評価

は、毎回の授業ですべての観点を評価するのではなく、単元や題材などのまとまりの中で、指導内容に照らして評価の場面を適切に位置づけるとされているためです。

(2) ～本時の構想を考える～

- 本時の構想は以下の点に留意して記述する。
  - ・ねらいの達成に向けて、本時における具体的な手立てや指導の留意事項を記述しましょう。
  - ・児童生徒の主体的な学習活動が促されるように本時において工夫する点を記述しましょう。

(3) ～本時の目標（個別の評価基準）と手立てを設定する～

- 本時の目標にかかわる、前時までの実態や達成状況を記述しましょう。
- 次に、個別の本時の目標（個別の評価基準）を設定します。これは学習評価のための評価基準にもなります。
  - ⇒「3 単元の評価規準」と照らし合わせて、児童生徒の本時で目指す姿を具体的に記述します。
  - ⇒具体的に表現することで、目標達成に向けた手立てが明確になります。
- 設定した本時の目標を達成するための手立てを記述します。



(4) ～抽出児童生徒について考える～

○その児童生徒を抽出した理由を具体的に記述します。

⇒抽出した児童生徒における、児童生徒の本単元の学習における実態ならびに情意面について、抽出した理由を記述しましょう。

(5) ～本時の展開を考える～

○本時の目標達成に向けて、授業の展開をイメージし、指導略案を作成しましょう。

⇒授業の展開を考えていくときには、児童生徒一人一人の発達段階や認知の特徴、思考のスタイルなどを把握し、体験的な活動や具体的な操作活動などを取り入れることが必要です。



※毎回の授業における「導入→展開→まとめ・振り返り」について、各教科等に共通する「授業の型」をつくることによって、児童生徒が学習活動に見通しをもち、主体的に学びに向かうことができます。

※授業の流れを考えるポイント

導入	<ul style="list-style-type: none"><li>・前時の復習から本時につなげる。</li><li>・本時の課題と見通しから意欲につなげる。</li></ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"><li>・基礎基本を身につける時間、発問について考える時間、友だちと意見交換する時間、まとめる時間、発表する時間などの学習活動を工夫する。</li><li>・目標達成に向けて適切な学習形態（個別・ペア・グループ）を工夫する。</li><li>・ICT機器やホワイトボード、プリントなど、個々の実態に応じた教材教具を工夫する。</li></ul>
まとめ・振り返り	<ul style="list-style-type: none"><li>・「何を学んだか」「どんな気づきがあったか」「どう考えたか」などについて振り返り、言語化する。言語化の表現方法は、個々の実態に応じて工夫する。</li><li>・児童生徒の自己評価も取り入れ、「わかった!」「できた!」ことを引き出す。</li></ul>

※例示の展開は、以下の3つのポイントを踏まえて作成されています。

- ① 【導入】では、前時を振り返ることで、本時の展開につなげます。また、めあてを発表する前に、発問から今日のめあてにつなげます。既習事項の問い掛けへの反応から、学習の定着を見取ることができます。また、他者がわかるように伝えようと考えることにもつながります。めあてが児童にも理解しやすく表現され、本時で何を学習するのかが明確になっています。
- ② 【展開①】では、発問に対する児童の反応も予測し、児童の思いを大切に、柔軟な対応を考えています。

具体的に発問することで、児童が何を答えればよいのかが明確に伝わります。

- ③ 【展開②】では、決める事柄について児童個々が考え、友だちや先生との対話や経験のある児童への発問などを取り入れて展開することで、児童の手紙を書きたいという意欲が高まっていきます。

手紙を書き始める前に、基本的な知識を確認しておきます。児童全員に分かりやすく説明するために、小学校1学年の国語教科書を活用するとともに、ワークシートも工夫しています。

また、本時の学びと次時がつながる活動を取り入れています。次時で予定している実際に手紙を書き始める活動を見据え、知的障がいの特性に配慮した上で、発言を視覚的に残すために板書計画を工夫しています。

- (6) ○本時の評価は、個別の評価基準に基づき、本時の目標を達成した姿を、「おおむね満足できる状況」について具体的な児童生徒の姿として記述します。
- (7) ○環境構成図は、個々の児童生徒の実態に配慮して、席を配置します。  
※例示は一例で、席の配置は、教科や学習内容を踏まえて変更します。

※ ～授業を実施する～

授業実施後

- これまでに計画した授業づくりをもとに授業を実施しましょう。  
⇒一人一人の実態に応じて、分かりやすい言葉掛けをしましょう。  
⇒計画通りに進めるのが難しい場合には、その場で実施内容を変更してみましょう。  
⇒児童生徒が学んでいるか、しっかり観察しましょう。



### ～授業の評価をする～

- 「6 本時の計画」で考えた本時の評価基準と、児童生徒の振り返りを参考にしながら、学習に対する到達度や学習活動の態度などを記録しましょう。
  
- 単元のまとまりで、児童生徒一人一人の学習評価と教師の授業評価をしましょう。
  - ⇒児童生徒の様子を記録しておくことで、授業者は児童生徒の学びを蓄積できます。
  - ⇒授業記録は、児童生徒の変容を見取るうえで大きな役割を果たします。
  - ⇒単元目標の達成に向けて、次の授業における指導の工夫に生かすことができます。
  
- 授業者の授業評価として、児童生徒の学習状況などから、次時へどのように展開していくか、本時の流れや指導形態、目標設定、教材・教具の工夫などについて、変更するかを検討しましょう。
  - ⇒よりよい学びのために軌道修正できること、工夫できることを考えることができます。
  
- 単元終了時には、児童生徒一人一人の目標に基づいた「学習状況の評価」から、児童生徒個々の総括的な評価をしましょう。さらに、授業者として、児童生徒個々の総括的な評価と授業構成、支援の工夫、授業目標の妥当性などから「授業の評価」をし、「授業の評価」から単元計画や年間指導計画、個別の指導計画、教育課程の評価につながる「指導の評価」をしていきましょう。

### ～改善を積み重ねる～

- 単元のまとめの評価をもとに、次年度の年間指導計画に変更すべき点がないかどうかを記録し、次年度の計画立案の参考としましょう。こうして学習評価をもとに指導の改善を行っていくことが、カリキュラム・マネジメントにつながっています。

※出典：「知的障害特別支援学級担任のための授業づくりサポートキット すけっと (Sukett)」(独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 知的障害教育研究班)

[https://www.nise.go.jp/nc/study/others/disability\\_list/intellectual/sk-basket](https://www.nise.go.jp/nc/study/others/disability_list/intellectual/sk-basket)



# コラム

## 単元または本時における、評価規準と評価基準について

本サポートブックでは、評価規準と評価基準の設定の手順として、以下のように解説をしています。

- ①単元の目標の設定 (→②単元の評価規準 (集団全体) の設定)  
→③単元の評価規準 (個別) の設定 →④本時の評価基準 (個別)

この手順は、新潟市の特別支援教育における指導案の形式を基として、授業づくりの流れとポイントを解説したため、手順においてはこの限りではありません。前述の独立行政法人国立特別支援教育総合研究所による「すけっと (Sukett)」では、下記の例のように、③で単元の評価規準 (個別) を設定した後、単元の評価基準 (個別) を作成しています。

例:「0 授業づくり前に確認する」で確認した児童生徒の実態に応じて、一人一人の単元の評価基準を設定した例

児童	個別の指導計画		本単元の評価基準		
	長期目標	短期目標	知識・理解	思考・判断・表現	主体的に学習に取組態度
A	周りの人の行動を見て、自分で何をするかを考え、自信をもって動けるようにする。	拗音・促音などを含めたひらがなを正しく読み、文字ブロックを使って3音程度の言葉を構成するとともに、音を聞いて文字に表す。	①自分のしてきたことを文章で伝える。 ②自分のしてきたことを単語で伝える。 ③自分のしてきたことを提示された選択肢の中から選ぶ。	①自分のしてきたことを自分で文章に書く。 ②教師の手本を見ながら、文章を視写する。 ③教師と一緒に確かめながら文章を書く。	教師と歌のつどいについて話しながら、質問に答えたり、自分の言いたいことを言ったりする。
	<b>児童の実態</b>				
	書けるひらがなは増えたが、50音の読み書きは完全には習得できていない。書くことは好きで、迷路や点結びが的確にできるようになった。友だちと同じことをやりたいという気持ちが強い。				
	<b>児童の実態</b>				
	気持ちを表現することが苦手で、会話で言葉に詰まることが多い。毎日振り返りを書くことで、出来事や気持ちを文章に表すことができるようになってきた。				

上記の例では、「知識・理解」「思考・判断・表現」において、3つのレベルの評価基準を設定しています。この場合、評価基準は評価規準よりも高いレベルの到達度、それよりも低いレベルの到達度を児童生徒の実態から予想し、設定します。このように、予想される児童の到達の姿として、3つのレベルを想定しておくことで、何らかの要因によって児童がうまく課題達成できなかったとき、あるいは予想以上の課題達成を見せたときに、児童の行動やつぶやき、表情を、教師は、より敏感に読み取ることができるようになりますとされています。

ぜひ、出典のホームページをご覧ください。

### 評価規準

評価基準①：評価規準より高いレベルの到達度

評価基準②：評価規準同等の到達度

評価基準③：評価規準より低いレベルの到達度

## 1 単元名

「てがみを かいて しらせよう ～相手に思いが伝わる文章を書こう～」

## 2 単元の目標

- 歌のつどいに向けて自分が活動してきたことを伝え合い、いろいろな語句や文で表現する。 【知識及び技能】
- 歌のつどいに向けた活動の中から相手に伝えたいことを明確にし、必要な事柄を集めて手紙を書く。 【思考力、判断力、表現力等】
- 手紙をもらったり返事を書いたりする楽しさを感じながら、思いを伝えようとする。 【学びに向かう力、人間性等】

## 3 単元の評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A 〇年	・自分のしてきたことを単語で伝える。	・教師の手本を見ながら、文章を視写する。	・教師と歌のつどいについて話しながら、質問に答えたり、自分の言いたいことを言ったりする。
B 〇年	・教師の確認を得ながら、丁寧な言葉で文章を書く。	・教師の助言を受けて間違いに気づき、自分で適切な表現に直す。	・必要に応じて、もらった手紙を読み返しながら、その返事を進んで書こうとする。

## 4 単元と指導の構想

### (1) 単元（題材）と児童（生徒）

- 本校で最も大きな行事の1つである「歌のつどい」には、家族や地域の多くの方々が集まる。児童は「歌のつどい」に向け日々練習を重ね、友だちと協力して音楽をつくりあげていく過程を楽しんでいる。そこで、「歌のつどい」についての手紙を題材にすることで自分の思いや気持ちを言語化・文章化し、意欲的に書く活動に取り組めるようにしたいと考え、本題材を設定した。
- 中高学年の児童が、すでに学んだことをもとに、単元の活動をリードできる場面をつくることを考慮する。
- 児童の実態差が大きいので、単元目標は2つ以上設定することも考慮する。

## (2) 指導の構想

○題材の導入は、児童の学習に対する動機づけが高まるよう、児童の興味・関心や身近な生活と結びつけて行うようにする。

## 5 単元（題材）の指導計画（全6時間 本時2／6）

次	時	学習のねらい（○）と主な活動内容（・）	評価規準（評価方法）＜教科＞
1 次	1	○『「歌のつどい」のことを手紙で知らせよう』というめあてをもち、学習計画を立てる。 ・前担任から届いた手紙を読む。 ・歌のつどいについて、お互いの取り組み状況について話す。 ・手紙を書きたいという気持ちをもつ。	○「歌のつどい」を見に来てほしいという思いをもって、手紙を書こうとしている。 (発言・対話・観察)
	2	○手紙を出す相手を決め、書く内容を話し合う。 ・手紙を出す相手を決める。 ・手紙を出した経験を発表し、手紙を書くために必要な事柄について話し合う。 ・手紙に書く内容を考える。	○手紙を書く相手を決め、必要な事柄や伝えたい事柄について考えている。 (発言・対話・観察)
	3	○手紙の書き方を知って、「歌のつどい」について知らせる手紙を書く。 ・必要な項目についてワークシートに記入する。 ・伝えたいことを明確にし、教師と一緒に、または一人で文章に書く。 ・相手を意識して、文末表現に気をつけて手紙を書く。	○手紙を送る相手に、自分の思いが明確に伝わるよう簡単な構成を考えている。 (発言・ワークシート) ○丁寧な言葉と話し言葉との違いに気をつけて、文章を書いている。 (ワークシート・手紙)
	4		
	5	○手紙を清書する。 ・ワークシートや下書きをもとに、丁寧に清書する。 ・書いた文章を読み返して、間違いなどを確認する。	○書いた文を読み返し、間違いを正したり、必要な情報が書かれているかなどを確かめたりしている。 (手紙)
	6	○宛名の書き方を知り、封筒に宛名を書いて仕上げる。 ・見本を見ながら、宛名を書く。 ・自分の名前を書く。	○宛名の書き方がわかり、正しく書いて手紙を完成させている。 (封筒)

## 6 本時の計画（4時間目／全○時間）

### (1) 本時のねらい

○「歌のつどい」について、手紙を書く相手を決め、話し合いを通して、手紙を書くために必要な事柄や伝えたい事柄を考えることができる。(思考・判断・表現)



## (2) 本時の構想

導入は学級全体で行い、同じ目的をもって学習に取り組めるようにする。また、本時の展開につなげられるように、前時を振り返る。展開①では柔軟な対応ができるように、発問に対する児童の反応を予測しておく。展開②では、児童の「手紙を書きたい」という意欲を高めることができるように、友達や教師との対話の内容を取り入れて展開する。手紙を書く活動は、実態等を考慮して個別に進める。

## (3) 本時の目標と手立て

	児童（生徒）の実態	本時の目標	主な手立て
A 〇年	<ul style="list-style-type: none"> <li>書けるひらがなは増えたが、50音の読み書きは完全には習得できていない。</li> <li>書くことは好きで、迷路や点結びが的確にできるようになった。</li> <li>友だちと同じことをやりたいという気持ちが強い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>誰に、何を伝えたいのか教師と一緒に考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>手紙を書きたいという思いは強いので、話をよく聞いて、思いを整理していく。</li> </ul>
B 〇年	<ul style="list-style-type: none"> <li>気持ちを表現することが苦手で、会話で言葉に詰まることが多い。</li> <li>毎日振り返りを書くことで、出来事や気持ちを文章に表すことができるようになってきた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>前担任に返事を書くという目的をもち、必要な事柄や伝えたい事柄を考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>手紙の返事を書くことを確認し、返事を書くために必要な事柄は何か問い掛ける。</li> </ul>

## (4) 抽出児童（生徒）について

抽出児Aは、書くことができるようになってきたことにより、文字を書くことに強い興味・関心を示し、50音の読み書きについて飛躍的な習得が見られる。そこで、本人の思いが実現できるように、本人の話を聞き、思いを整理し、手紙を書きやすい状況をつくる。この成功体験を重ねることにより、さらなる学習意欲につながり、文章の視写ができるようになると思われる。

一方、抽出Bは、少しずつ書けるようになってきているが、気持ちを表現することが苦手な上、書くことについての苦手意識が強く、学習意欲の低下が見られる。そこで、本人の前担任に返事を書きたいという思いを大切にし、前担任との思い出等の経験してきたことを整理することで、本人の前担任へ手紙を書きたいという思いを高め、その思いの高まりを大切にして、書くことへの興味・関心へつなげていきたい。

書くことについての実態が異なるAとBに対し、上述の手立てを講ずることにより、本単元の目標、並びに各個人の目標を達成できるものと考えAとBを抽出児童とした。

(5) 本時の展開

※Ver. 1 か Ver. 2 か選択する。

Ver. 1

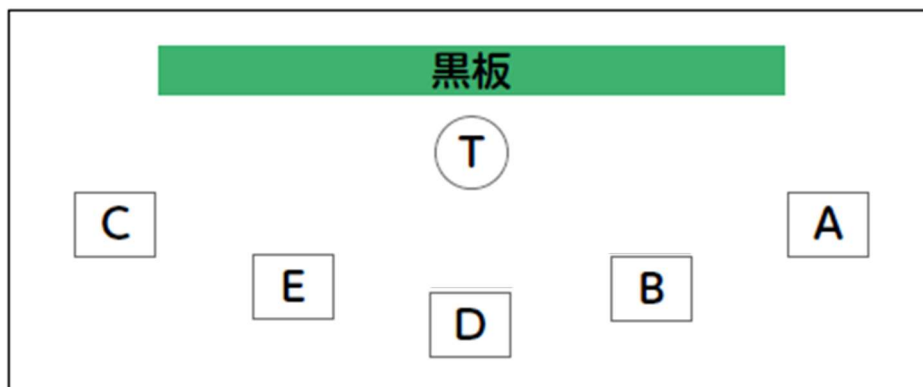
学習活動	教師の働き掛け (MTはT1、T2…、●=ST) と 予想される児童の反応	■評価・○留意点
<p>導入 (10分)</p> <p>1 前時の学習を振り返り、本日の課題を確認する。</p>	<p>S : 日直があいさつをする。</p> <p>T 1 : 前時に読んだ前担任から届いた手紙の続きを披露する。</p> <p>S : 前時の学習を振り返り、手紙の続きがあることを知る。</p> <p>T 1 : 手紙をもらったときの気持ちや出した経験について問い掛ける。</p> <p>S : もらって嬉しかった。書いて楽しかった。</p> <p>T 1 : CさんとEさんには、昨年度行った手紙を出す学習について問いかける。</p> <p>S : ○○先生に手紙を書いたら来てくれた。</p> <p>T 1 : 本日の課題を確認する。</p>	
<p>展開 (30分)</p> <p>2 「歌のつどい」について手紙を書くことを確認し、誰に手紙を書くか決める。</p> <p>3 手紙を書くときに必要な事柄を考え、歌のつどいについて、手紙に書きたい事柄を考える。</p>	<p style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">もらった人が うれしくなるような 手紙のかきかたを かんがえよう</p> <p>T 1 : 「歌のつどい」のことを知らせたいという思いが出るような投げかけをする。</p> <p>T 1 : 誰に手紙を書くか決める。</p> <p>S : お母さんに書きたい。○○先生 (前担任) に書きたい。</p> <p>T 1 : 1年生の教科書の手紙文を提示し、手紙の書き方 (初めのあいさつ、本文、結びのあいさつ) を確認する。</p> <p>C E : 宛名を書くこと、切手が必要なこと等手紙を出すときに必要なことを発言する。</p> <p>T 1 : 「歌のつどい」について頑張っていることやできるようになったことなど、具体的な様子を子どもたちに問い掛ける。</p> <p>S : ○○ができるようになった。本番までにもっと○○できるようになりたい。</p>	<p>○前担任に手紙の返事を出すという学習にしたいが、家族などの名前が出てもよしとする。</p> <p>■誰に手紙を書きたいかを言う。</p> <p>【思考、判断、表現】</p> <p>○C Eの発言を視覚的に残るように板書する。</p> <p>■頑張っていること等を考えて言う。</p> <p>【思考、判断、表現】</p> <p>○子どもたちの発言を手紙に書くと、もらった人は喜ぶことを伝え、手紙を書きたいという自発的な思いを高める。</p>

終末（5分） 4 次時の学習内容を確認する。	あいてのことを思って、手紙を書くといひ	<b>■</b> 相手に伝えたいことを考えて言う。 <b>【思考、判断、表現】</b>  ○次時の内容を視覚的に残るように板書する。
	T 1：次時に手紙を書くことを伝える。 S：日直があいさつをする。	

### (6) 本時の評価

抽出A	誰に・何を伝えたいのか教師と一緒に考えて、教師に伝える。
抽出B	前担任に返事を書きたいと教師や友達に伝えるとともに、必要な事柄や伝えたい事柄を複数考えて教師や友達に伝える。

### (7) 環境構成図



Aさんについては、個別支援が必要になる機会が多いと想定されることと、右利きであるためにAさんの右側に教師がいると支援しやすいと考え、いちばん右側の席にする。また、Aさんは急に声を出す場合があるため、他児から受ける影響が少ないと考えられるBさんをその隣の席とする。また、Dさんは注意の持続が難しい実態があるため、黒板に注目しやすい中央の席とする。Eさんは、Dさんの注意が逸れた際などに、Dさんに適切な声掛けをする場面が見られるため、Dさんの左側の席とする。書く分量や行数の異なる3つのワークシートを用意し、児童の実態により使い分ける。

(5) 本時の展開

※Ver. 1 か Ver. 2 か選択する。

Ver. 2

学習活動	○教師の働き掛けと予想される児童（生徒）の反応				■評価基準	○留意点
	A	B	C・E	D		
導入（10分） 1 前時の学習を振り返り、本日の課題を確認する。	MT：前時に読んだ前担任から届いた手紙の続きを披露する。 「○○先生は、みんなにこんな手紙をくれたよ。手紙をもらった感想を聞かせて。」					○留意点
	○うれしい。 ○ST1：Aの発言に共感する言葉掛けをする。	○「うれしい」という思いはあるがなかなか言えない。 ○ST1 Bに「どんな気持ち？」と優しく言葉掛けをする。	○もらってうれしい。 ○前に書いたときは楽しかった。  ○MT：昨年度行った手紙を出す学習について問いかける。 CE：●●先生に手紙を書いたら来てくれた。	○うれしい。 ○ST1：Bの発言に共感する言葉掛けをする。		
展開（30分） 2 「歌のつどい」について手紙を書くことを確認し、誰に手紙を書くか決める。	もらった人が うれしくなるような 手紙のかきかたを かんがえよう					○留意点
	○お母さん ○ST1：Aの発言に共感する言葉掛けをする。 ■誰に手紙を書きたい	○お父さん（もしくは無言） ○ST1：Bの発言に優しく共感する言葉掛けをする	C：●●先生 E：△△先生 ■誰に手紙を書きたいかを言う。 【思考、判断、表現】	○お母さんと弟 ○ST1：Dの発言に共感する言葉掛けをする。 ■誰に手紙を書きたい		

<p>3 手紙を書くときに必要な事柄を考え、歌のつどいについて、手紙に書きたい事柄を考える。</p>	<p>かを言う。 【思考、判断、表現】</p>	<p>る。 ■誰に手紙を書きたいかを言う。 【思考、判断、表現】</p>	<p>かを言う。 【思考、判断、表現】</p>	<p>○CEの発言を視覚的に残るように板書する。</p>	
	<p>MT：1年生の教科書の手紙文を提示し、手紙の書き方（初めのあいさつ、本文、結びのあいさつ）を確認する。</p>				
	<p>○ST1：確認の内容を繰り返し伝える。</p>	<p>○ST1：板書を示しながら、内容を確認する。</p>	<p>C：宛名を書くこと E：切手が必要なこと 等</p>		<p>○CEのやりとりを見ながら、必要ことを言う。</p>
	<p>MT：「歌のつどい」について頑張っていることやできるようになったことなど、具体的な様子を子どもたちに問い掛ける。 「歌のつどいに向けて、みんな頑張っているよね。この間の歌声もよかったよ。今は、どんなことを頑張っているのかな？」</p>				
	<p>○●●（単語で言う） ○ST1：Aの発言を拾い、その取組を称賛する言葉掛けを行う。</p>	<p>○・・・。（無言） ○ST1：Bに「どんなこと頑張っているの？」と優しく言葉掛けをする。</p>	<p>CE：●●ができるようになった。 CE：今、●●やっている。 CE：本番までに、●●できるようになる。 ■頑張っていることを考えて言う。 【思考、判断、表現】</p>		<p>○CEのやりとりを見ながら、頑張っていることを言う。 ■頑張っていることを考えて言う。 【思考、判断、表現】</p>
<p>MT：子どもたちの発言を手紙に書くと、もらった人は喜ぶことを伝え、手紙を書きたいという自発的な思いを高める。 「みんなの頑張っている様子が、●●先生や△△先生に伝わると、きっと喜んでくれると思うよ。あいてのことを思いながら手紙を書くことが大切なんだね。どんなことを手紙に書こうか」</p>					

	<p>あいてのことを思って、手紙を書くとい</p>				
<p>終末（5分） 4 次時の学習内容を確認する。</p>	<p>○●●（単語をいくつか言う） ○ST1：Aの発言を聞き、書き出す。書き出したメモを元にAの発言を整理する。 ■相手に伝えたいことを考えて言う。 【思考、判断、表現】</p>	<p>○・・・・。（無言） ○ST1：●●先生に手紙を書きたいという思いが高まるように、「●●を頑張っていたね。」 「●●が上手になったね」とBの頑張っている姿を称賛する。 ■相手に伝えたいことを考えて言う。 【思考、判断、表現】</p>	<p>CE：●●できるようになったことを書きたい。 CE：●●先生に来て欲しいと書く。 CE：頑張っている絵を描きたい。 ■相手に伝えたいことを考えて言う。 【思考、判断、表現】</p>	<p>○CEのやりとりを見ながら、伝えたい内容をCEや教師に言う。 ■相手に伝えたいことを考えて言う。 【思考、判断、表現】</p>	<p>○次時の内容を視覚的に残るように板書する。</p>
<p>MT：次時に手紙を書くことを伝える。</p>					



〇〇障がい特別支援学級 〇〇学級 〇〇〇指導案

支援学校では学部学年  
学級を記載する。

教科名・指導の形態名  
を記載する。

令和〇年〇月〇日 (曜) 第〇校時  
(〇〇:〇〇~〇〇:〇〇)  
指導者 教諭 〇〇 〇〇  
支援員 〇〇 〇〇

1 単元名 「〇〇〇〇〇」

- ・児童生徒の視点に立った表現を工夫する。題材の場合は**題材名**とする。
  - ・活動がイメージしやすいような表現を工夫する。
- 例:「〇〇作り名人になろう」(会食・調理) 「すごろくを楽しもう」

2 単元の目標

.....

- ・教科・学習指導要領の目標・内容に基づいて、育成する資質・能力の3つの柱で記述する。
- ・合わせた指導・単元(題材)を貫く目標を記述する。3観点で書かなくてもよい。

※自立活動の授業の場合は個人の目標を記述する。

※個々の児童生徒について記述する。

	児童の実態	単元の目標
A 〇年		..... ..... 【3- (4)・2- (2)】
B 〇年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立活動は個々の障がいによる学習上または生活上の困難を改善・克服するために必要な項目を選定して指導する。したがって、<b>全体目標</b>でなく、<b>個々にあった内容について実態に応じた個別の目標を設定</b>する。</li> <li>・選定した自立活動の内容(6区分27項目)を【 】内に記述する。</li> </ul>	

3 単元の評価規準

※抽出児童生徒について、2人以上記述する。

	教科	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A 〇年	国語	・	・	・
	算数	・	・	・

- ・抽出児童生徒について、個別の評価規準を記述する。
- ・各観点の評価規準の数は1、2つ程度に精選する。文末は基本的に「~している」となる。

B ○年	国語		
---------	----	--	--

- ・教科…この項目を削除してもよい。
- ・合わせた指導…単元で重点的に取り扱う各教科の評価規準（複数教科あったとしても重点教科3教科でよい）について記述する。（遊びの指導は各教科に分けずに記述してよい）
- ※道徳についてはこの単元で目標として取り扱う内容項目について、記述する。
- ※自立活動は個別の目標のため、ここには記述せず（「3単元の評価規準」を削除）、単元の評価規準は「2単元の目標」に記述し、本時の評価基準は「6(3)本時の目標と手立て」に記述する。

**4 単元と指導の構想**

**(1) 単元（題材）と児童（生徒）**

- ・単元（題材）に関わって児童（生徒）がどのような状態であるか（レディネス）を記述します。単元（題材）に関わるこれまでの学習履歴についても記述する。
- ・単元設定の意義と単元のもつ価値を明確にし、授業者がどのような単元観（どのような意図をもって授業を構成したか等）をもっているのかを記述する。記述にあたっては児童生徒の実態と、単元観を分けて記述してもかまわない。

**(2) 指導の構想**

- ・上記「(1) 単元（題材）と児童（生徒）」を受け、どのような手立てや工夫を講じて学習を進めていくのかを具体的に記述する。

**5 単元（題材）の指導計画（全○時間 本時4／○）**

- ・教科…< >の入力の必要なし。
- ・合わせた指導…< >に該当する教科を入力する。

次	時	学習のねらい（○）と主な活動内容（・）	評価規準（評価方法）<教科>
1 次	<b>○11 びきのねこのお話を聞いて、物語の内容を理解する。</b>		
	1	・教師の読み聞かせを聞き、お話について思いをもつ。	・自分の思いを教師や友達に伝えることができる。（発言・対話）<国語>
	2	・教師が物語を演じているのを見て、お話のすじを知る。	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ ・・・・・・（ワークシート）<国語>
	3	・教師の支援を受けながら、音楽に合わせて体を動かす。	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ ・・・・（観察）<音楽>
2 次	<b>○大きな魚の制作を通して、自分の使いたい道具や色を選ぶことができる。</b>		
	4	・大きな魚の下絵に、手やローラーを使ってひれをつける。	・進んで大きな魚にひれをつけようとしている。（観察）<図画工作>
	5	本時は太枠で囲む。	
	6		

- ・本時で身に付けさせたい資質・能力を、身に付けている児童生徒の具体的な姿を記述する。（評価方法も記述する）

6 本時の計画 (4時間目/全〇時間)

(1) 本時のねらい

(例) ○〇について、△△することを通して、□□することができる。

- ・単元の目標を具体化し、この授業を終えた時に児童(生徒)がどのような姿になることが望ましいのか、どのような力が身に付いていけばよいのかを記述する。
- ◇ 「○〇について」は、本時の学習内容や学習課題などについて記述する。
- ◇ 「△△することを通して」は、目指す姿にするための学習活動や手立てを記述する。
- ◇ 「□□できる」は、本時で目指す児童生徒の姿を記述する。
- ※ 個々にねらいが異なる場合や自立活動の場合は、それぞれについて記述する。

(2) 本時の構想

- ・ねらいの達成にむけて、本時における具体的な手立てや指導の留意事項を記述する。
- ・児童生徒の主体的な学習活動が促されるように本時において工夫する点を記述する。

(3) 本時の目標と手立て

※抽出児童・生徒について、2人以上記述する。

	児童(生徒)の実態	本時の目標	主な手立て
A 〇年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科(遊びの指導は題材)に関わる実態</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科(遊びの指導は題材)に関わる目標</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単元(題材)の評価規準と照らし合わせて、抽出児童生徒の本時で目指す姿を具体的に記述する。</li> <li>・抽出児童生徒について、個別の目標(準ずる教育の場合は全体の目標)と、個々が目標達成に至る手立てを記述する。</li> <li>※この実態→この手立て→本時の目標を達成</li> </ul>
B 〇年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の目標にかかわる前時までの実態や達成状況を記述する。</li> </ul>		

<自立活動の場合> 本時の目標と手立て

※個々の児童・生徒について記述する。

	児童(生徒)の実態	本時の目標	主な手立て
A 〇年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立に関わる実態</li> </ul> <p style="text-align: center;">【3-(2)】</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立に関わる目標</li> </ul> <p style="text-align: center;">【3-(4)・2-(2)】</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・選定した自立活動の内容(6区分27項目)を【 】内に記述する。</li> </ul>
B 〇年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の目標にかかわる前時までの実態や達成状況、自立の実態を記述する。</li> </ul>		

(4) 抽出児童(生徒)について

- ・抽出児童生徒にした意図を記述する。

(5) 本時の展開

※Ver. 1 か Ver. 2 か選択する。

Ver. 1

学習活動	教師の働き掛け (MTはT1、T2…、●=ST) と 予想される児童の反応	■評価・○留意点
導入 (10分) 1 ……する。 ・児童生徒を主語とする。問題解決的な学習過程で、どんな活動を行うのかを、「1…する。」のように活動内容に番号を付けて記述する。 ・各学習活動にかける時間を記述する。	T1: C: B: ・学習内容、教師の働きかけ、児童C (生徒S) の反応について記述する。 ・抽出はA、Bで記述する。 ●STの働き掛けを記述する。	○……………。 ○……………。 ……………。
展開 (25分) 2 3	本時のねらいを達成するための学習課題は太枠で囲む。	
終末 (10分) 4 ……	学習のまとめを太枠で囲む。	
		○指導上留意する点や必要な支援等について記述する。 ■本時で身に付けさせたい資質・能力を身に付けている児童生徒の具体的な姿を記述する。 ■……………。 ……………。

(6) 本時の評価

抽出A	・評価基準に基づき、ねらいを達成した姿を、「おおむね満足できる状況 (B評価)」について具体的な児童 (生徒) の姿として記述する。
抽出B	

(7) 環境構成図

座学の場合は板書計画を記載する。

新潟市 特別支援教育における学習指導案 <参考形式>

(5) 本時の展開

※Ver.1 か Ver.2 か選択する。

Ver. 2

学習活動	○教師の働き掛けと予想される児童（生徒）の反応				■評価基準	○留意点
	A	B・F	C	D・E		
導入（10分） 1 本時の学習課題を知り、見通しをもつ ・児童生徒が主語。学習活動と内容に番号をつけて記述する。	○…………… ……………。	○……………。	○…………… ……………。	○……………。		・同じような評価基準の児童生徒や学習活動が同じ場合は、グループとして表してもよい。
	○ST1 …………… ……………。	・MTが全員に働き掛ける場合は、このように記述する。				
展開（25分） 2 …………… ……………。 3 …………… ……………。	本時のねらいを達成するための学習課題は太枠で囲む。学習課題は導入段階で記述する場合もある。					
	・ST1、ST2などの記号で誰がどの児童生徒を支援するのか明確にする。	○ST2 …………… …………… ……………。				
終末（10分） 4 …………… ……………。	学習のまとめを太枠で囲む。					
	■…………… ……………。	・評価規準に基づき、概ね満足できる状態を児童生徒の姿で具体的に記述する（B評価基準）				

## 5 UD（ユニバーサルデザイン）の視点を取り入れた授業づくりのポイント

「ユニバーサルデザイン」とは、アメリカノースカロライナ州立大学のロナルド・メイが提唱した考え方で、「使う人に必要な情報がすぐわかる、使い方が簡単にわかって使える、少ない力で効率的に使える」などを見極める視点として「ユニバーサルデザインの7原則」が示されました。

### ユニバーサルデザインの7原則

- ① 誰にでも公平に使える
- ② 柔軟性がある
- ③ シンプルで直感的
- ④ 指示がわかりやすい
- ⑤ 誤りに対する寛容性
- ⑥ 身体的な負担が少ない
- ⑦ 空間にゆとりがある

すべての児童生徒が授業に参加し、「わかる・できる」を実感するためには、「ユニバーサルデザインの7原則」を基に、授業づくりの観点でそれぞれの項目を分析し、支援や工夫を考え、一人一人の児童生徒に配慮した授業づくりを目指すことが大切です。

### (1) UDの視点を取り入れた授業

#### ① 誰にでも公平に使える → 公平性

すべての児童生徒が学習に参加しやすい環境を整えることを目指します。



- 例：
- ・ 黒板周辺の掲示物を少なくする
  - ・ レベル別（進度別）の課題
  - ・ 見本、例を示す
  - ・ グループで発表、録音、録画したものを使う
  - ・ 事前に練習できる時間を設ける
  - ・ 九九表貸し出しシステム
  - ・ 問題文や図形の紙ベースをノートに貼る用に作成
  - ・ キーボード設定を自分で選択
  - ・ AIの活用
  - ・ 教室前面をスッキリさせる

## ② 柔軟性がある → 柔軟性

学習活動の内容や方法を柔軟に調整し、児童生徒の多様なニーズに応じることを目指します。

例：「ここだけ書いてね」あとは選択できる

- ・タブレット活用
- ・板書の写真を撮る
- ・電卓の許可
- ・写真で解き方を記述
- ・やり方を後から復習できる動画教材
- ・グループやペアで教え合う
- ・タブレットで板書内容を送る



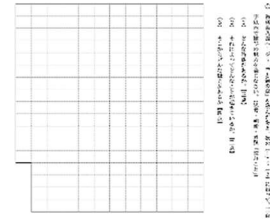
板書を全てノートに書かなければならないのは、柔軟性がない。

## ③ シンプルで直感的 → 機能性

学習をサポートするための便利なツールやアプローチの使用です。

例：大きなデジタルタイマー

- ・ルビ振り
- ・UDフォントを用いたプリント
- ・タブレットの読み上げ機能
- ・電卓や計算アプリの使用
- ・社会科(他科でも応用化)で資料にマスキングをかけて焦点化



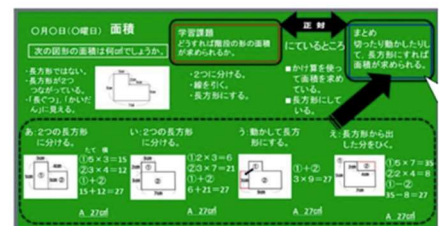
マス目があることで、どのくらい書けばいいのかがパッと見て分かる→ユニバーサルデザインの

## ④ 指示がわかりやすい → わかりやすさ

児童生徒が学習内容を理解しやすいよう、視覚的、音声的な支援を行います。

例：学習計画や手順、流れを視覚化

- ・イラストを用いた板書
- ・赤枠と青枠で課題とまとめを表示
- ・短い言葉で手順を示す
- ・色分けを活用した板書
- ・聴覚と視覚を組み合わせた伝達方法



- ・枠で囲う
- ・アンダーライン
- ・色分け
- ・端的な言葉
- ・カード
- ・写真
- ・イラスト

## ⑤ 誤りに対する寛容性 → 安心感

児童生徒がリラックスして学習に取り組めるような環境づくりを促進します。

例：座席の配置の工夫

- ・事前に教師と練習できる時間を設ける
- ・一人でなくペアやグループでの活動や発表
- ・グループワークの時間を確保
- ・発表時にサポートする友達を配置
- ・安心感の中で発表を行わせる

安心感に基づいた学級経営

- ・間違ってもいい「安心感」
- ・困ったときに助けてもらえる「安心感」
- ・自分だけ違ってもいい「安心感」
- ・「いじめ」のような身の危険を感じることがない「安心感」
- ・「不登校」になっても、いつでも復帰できる「安心感」
- ・「日本語」がわからなくても大丈夫な「安心感」



## ⑥ 身体的な負担が少ない → 楽に使える

学習資源や教材が簡単に利用できるような工夫です。

例：・文章や図形の拡大表示

- ・タブレットでの音声入力、ヒントカードの使用
- ・板書をノートに写真で送る
- ・AIによる作文支援



- ・板書をタブレットで記録
- ・フリック入力やキーボード入力の活用

## ⑦ 空間にゆとりがある → 児童生徒の意欲をそがない環境設定、十分な広さ

教室全体での学習資源や情報を確認しやすい様に、スペースや配置を意識します。

例：・教室前面をすっきりさせる

- ・教室のどこからでも板書が見えるように座席を配置する
- ・黒板周辺の掲示物を少なくする
- ・黒板に大きなイラストやマス目を書く  
→視覚支援
- ・ポスターセッションのような少人数の発表形式



- ・教室前面、黒板周辺の掲示物を少なくする（スッキリさせる）

## (2) 学び方のオプション

学習に関する具体的なプロセス（学習方法、内容、ツール等）にオプション（選択肢）を組み込んで、児童生徒が自らの学びに適した方法を選択することで、主体的な学習を目指すことです。児童生徒一人一人が自分の得意な学び方を理解して、学びを進めていくことは、個別最適な学びと一致します。

苦戦している児童生徒だけでなく、「全員」を対象にして自分が得意な学び方を認めていく方法です。3つの方法があります。

### 取り組むための多様な方法

- 例：・(家庭科、図画工作) 製作の手引きを、紙資料と動画資料の両方を用意し、どちらをみて取り組んでもよいことにする。
- ・(音楽科) リコーダー奏において、全員で演奏する箇所を楽譜に色付けをする。それ以外は、どこを演奏するか選ぶことができる。

### 考えるための多様な方法

- 例：・(国語) 詩を作る活動において、詩を考える際に、これまで蓄積してきた学習の成果物をタブレットや教室掲示で自由に見てもよいことにする。
- ・(算数) 縮尺から実際の長さを考える際に、一人で取り組んでもいいし、ペアやグループで取り組んでもよいことにする。

### 伝えるための多様な方法

- 例：・(国語) 発表の場面で、話すことが苦手な児童生徒は、定型文を見て話してもよいことにする。

- ・(国語) 文章を書く活動にて、書く内容を友達に相談しながら書いてもよいことにする。
- ・(算数) 問題(文章題)をノートに書き写すかどうかは自分で決めてよいことにする。
- ・(宿題) 漢字の宿題は「同じ漢字を何回書くかは自分で決めてよい」ことにする。「僕は、3回書こう」「私は、覚えるまで書こう」

上記の3つの方法は、それぞれ「全員へのオプション」と「困難を感じている児童生徒へのオプション」に分けて取り組むことで、児童生徒が自ら選び取る自由と、学びの多様な方法が保証されます。それにより、個々の児童生徒が自分に合った方法で無理なく学びを進めることができる環境を整えることができます。児童生徒が方法を選択するにあたり、以下の「2つのオプション」が重要です。

### ① 全員へのオプション

児童生徒が自分に合った学習方法、内容、ツールを選べるようにすることで、多様な学び方を保障します。

「方法Aと方法Bのどちらかを選んでください」

- 例：・ワークシートを紙とデジタルの両方で配付し「手書き、キーボード入力のどちらかを選んでください」
- ・調べ方や発表の方法「一人で、ペアで、グループ、どれで行うかを選んでください」
  - ・解決方法「自分で解く、友達と相談する、先生と一緒に解く、どれにするかを選んでください」
  - ・発表方法「全体の前で話す、録画・録音したものを使う、どちらにするかを選んでください」など

### ② 困難を感じている児童生徒へのオプション

学習に困難を抱えている児童生徒のために別の方法を提供して、サポートします。

「方法Aでやりましょう。BでやるのもOKです。」

- 例：・暗唱が苦手な児童生徒に、朗読のオプション
- ・全体の前で発表が難しい児童生徒に、録画や録音を許可
  - ・話すことが苦手な児童生徒に、タブレットの読み上げ機能を提供
  - ・例文や型を提供し、それに基づいて書く選択肢
  - ・教師の模範シートを参考にすることや、虫食い式シートを活用
  - ・「近くで聞きたかったら(見たかったら)ここで、聞いていて(見ていて)いいよ」と、許可



or



全員がゴールを目指しますが、同じゴールや一律の「繰り返しと努力」で乗り越えさせることは、多様性を大切にする教育の方向とは異なります。一つの方法だけでなく、代替手段や誤りに対する寛容性を教師がもち、意識を変えていくことが大切です。

- ・間違ってもいい安心感
- ・困ったときに助けてもらえる安心感
- ・自分だけ違ってもいい安心感
- ・日本語が分からなくても大丈夫な安心感



解く問題数を同じにしたり、板書をすべてノートに書かなければならないとしたりするのではなく「ここだけ書いてね、あとはタブレットのカメラ機能を活用してもいいよ」など、取り組む量や方法を選んだりすることができるようにオプションを提示します。児童生徒が自分に合った方法で無理なく学びを進めることができます。

UDの視点による支援や工夫、配慮は、学びに困難を感じている児童生徒には「ないと困る支援」、他の児童生徒にとっては「あると便利な支援」です。

以上の取組は、下記のURLと二次元コードから、取組例を視聴することができます。ご活用ください。

URL	二次元コード
<p><a href="https://youtu.be/oEbJl1Ynx_s">https://youtu.be/oEbJl1Ynx_s</a></p>	

※日々の授業での教授行動・授業技術については、「新潟市授業づくりサポート Ver. 2」をご覧ください。



## コラム 【体育におけるUD ルールや用具の工夫】

～ みんなとできないバスケットボールから、みんなのできるバスケットボールへ ～

Aさんは、小学校6年生、通常の学級に在籍しています。下肢にまひがあり、車いすで移動をしますが、上肢は自由に使えます。知的な遅れもありません。

ある日の体育の授業は、バスケットです。TVで見るバスケットが大好きなAさん。

「ようし、やるぞ！」とやる気満々。

「でもなあ、車いすを操作していると、両手が使えないし、ボールは重いし・・・」

「スピードについていけるかな、ボール怖いし・・・」「チームに迷惑かけるかな・・・」

Aさんの思いを知った先生は、Aさんとみんなが楽しく取り組むために、バスケットボールの運動特性を生かした、こんな新しいバスケットボールをみんなに提案しました。

「床にフラフープを置き、その中に一人ずつ入ります。そこから出ません。ボールはバスケットボールと同じ大きさの軽いスポンジボールです。当たっても痛くありません。

ボールは転がしてもパスしても、カットしてもOKです。

床の真ん中に置いたゴールにシュートします。ルフル小学校バスケットボールです。

さあ、みんなで作ってみよう！ 楽しいぞ！」

評価の視点は、次のようにしました。

「知識及び技能」

- ・ゴール型ゲームのルールが分かり、ゲームを行うことで、運動の楽しさを味わう。

「思考力、判断力、表現力等」

- ・友達とルールや環境を工夫したり、作戦を考えたりする。

「学びに向かう力、人間性等」

- ・ルールを守り、友達と仲良く運動する。
- ・運動に進んで取り組み、用具やルールを工夫している。

このように、ルールや用具を工夫することですべての児童生徒が、楽しく参加できます。また、正規のルールや用具で運動に取り組みたい児童生徒には、選択できる場や機会を用意し、その思いを大切にします。その際、評価の視点や規準・基準を教師が明確にすることで、児童生徒の取組が適切に評価されます。

## コラム 【授業や学級経営におけるUDの視点】

～ みんなが分かる、みんなができる、みんなが楽しい ～

### 1 授業のUD

- (1) 焦点化：1時間の授業で何を教えるか、その焦点を絞ること。
- (2) 視覚化：説明や指示などを板書や絵や写真、映像などによって視覚的に示すこと。
- (3) 共有化：児童生徒がペアやグループで考えを伝え合ったり、教えあったりすること。

### 2 教室環境のUD 提示物の工夫、「暗黙のルールやマナー」の視覚化 など

### 3 人的環境のUD 児童生徒の心にアプローチしてクラスの雰囲気や和らげる など



## 6 子どもが困っていることへの対応

生徒指導提要（令和4年12月）第13章 多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導

### 13.1.4 学校における組織的な対応

#### (1) 校内の支援体制・・・P272

学校生活における困難な状況の背景には、個人が抱える課題と教職員や周りの児童生徒との人間関係や学習環境に関する課題の両面が影響しています。指導や支援だけでなく、学級全体の全ての児童生徒への指導や支援から学級の中での個別的な指導や支援、そして、必要に応じて個別的な場での個別的な指導や支援を階層構造で考えます。

#### (2) 学習面、行動面、対人関係への指導・支援・・・P273

学習面に困難のある児童生徒への対応は、できていないことやうまく取り組めていないことに注目しがちになります。しかし、苦手なことに対しても意欲を高めていくためには、できていることを認め、得意な面を生かして指導や支援を行うことが大切になります。そのためには強みを活かした学習方法に変えたり、合理的配慮を用いたりして、実力を発揮し、伸ばし、評価される支援を考えます。失敗経験の積み重ねにより、自分にはできないなどと自己評価が低くなっている場合も多く見られます。個別的な指導や支援を行う際には、特別な扱いをされることが、逆に心の痛手にならないように、プライドや自尊感情に配慮することも重要です。

行動面については、注意や叱責だけでは改善は難しいという前提に立ち、適切な行動を増やしていくという視点を持つことが大切です。起きている行動だけに注目せず、きっかけになることや行動の結果など前後関係を通して要因を分析し、対応を考えます。失敗を指摘して修正させる対応ではなく、どういう行動をとればよいかを具体的に教え、実行できたら褒めるなどの指導を通じて、成功により成就感や達成感が得られる経験と、それを認めてくれる望ましい人間関係が周囲にあることが、何よりも大切です。



生徒指導提要（令和4年12月）

[https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf)

### (1) 「読み書き」にかかわって困っている子どもの特性と対応

#### ① 見え方と対応

文字の見え方に特性があると、きちんと真っすぐであるはずの文字列が歪んで見える、白地と黒線のコントラストがはっきりしない、色の判別がつきにくい、文章の途中でどこを読んでいるのかが分からなくなってしまうなど様々な困難がともないます。

途中でどこを読んでいるのかが分からなくなるケースでも、縦列であれば読みやすいが、漫画のようなコマ割りされたものはどこから読んでよいのか分からないケースや、横列であれば読みやすいが縦列になると読みにくいケースがあるなど特性は人それぞれです。

ア 目と手の協応が必要な活動を行う中で、緩やかに成長を促すことが大切です。キャッチボールやバドミントン、卓球、風船バレーなど様々なことが考えられます。本人が好きな活動を行う中で、育むことが望まれます。A3程度の用紙にランダムに書かれた1～20までの数字を声に出しながら1から順に指さしていく（数字を○印でかこんでいくなど）活動も目と手の協応を育てることにつながり



ます。

イ どうしても文字列が歪んでしまったり、文字列を目だけでは追いつらかったりする様子に対しては、リーディングルーラー（半透明な定規）を文字列に添わせる方法があります。この方法をとる際には、教科書などの書籍を両手で持つという読み方はできません。机の上に教科書を開き、定規や指を添えて読む時間をとることが必要になります。サイドラインやアンダーラインを引く活動を導入することも一つのアイデアです。教員が声色を変えて読んだところにラインを真っすぐ引くことを指示し、引き終わったらすぐに起立をするゲームは、楽しみながらできる活動です。

ウ 黒板に書かれた文字は、黒地に白の線であり、読みやすいとされています。しかし、その黒板がきれいに消されず白みがかかったようであると、線を認知しづらくなります。きれいに消された黒板に文字を書くことは大切な支援になります。また、黒板消しの縦横の動かし方を整えることで、自然なアンダーラインやサイドラインができます。

タブレットを用いてTV画面の提示を行う際にも、黒背景に白文字など、コントラストを工夫することで、子どもの実態に応じた支援ができます。

## ② 文字と音のマッチング

文字の形は認識することができる一方で、その文字がどのような音であるかを直感的には想起できない子どもがいます。例えば「ぬ」「ね」の文字信号を見て「Nu」なのか「Ne」なのかが分からない様子です。

ア その文字と音をマッチングするために、イラストを介した文字の覚え方や、フラッシュカードを用いた活動などが行われています。文字をできるだけ速く音声にすることを習得するためには、フラッシュカードを用いた活動は有効です。他にも、しりとりをするようにしてカードを並べるなど、子どもの実態に応じた活動の工夫をすることが大切です。

イ 背中に友達や家族から文字を書いてもらって何と書いたのかを当てる活動も楽しくできるものです。相手へのソフトなボディータッチという側面からも効果の高い活動です。





### ③ 音声の入力と保持

文章を読むときに、音声を意味のまとまりとして捉えることが難しい子どもがいます。「ぼ」「く」「は」と、拾い読みはできるのに、「ぼくは」という意味のまとまりとして捉えることができづらいケースです。音声化した文字を脳に保持(記憶)できればある程度意味のまとまりとして捉えることができるのですが、音として出力したり、音とマッチングさせることにのみ意識が集中したりしてしまい、音のまとまりとして脳に保持(記憶)することが難しくなります。

音のまとまりとして保持しづらくなると、黒板の文章や自分で考えたことを文字化することがとても難しくなります。何度も黒板を見返しながら一文字一文字書く姿は、本人の努力が示す行動です。このような場合には、「もっと早く書きましょう」「あと〇分で消しますね」という働き掛けはしないようにしましょう。

ア 音声の保持(記憶)の能力を上げるためには、歌を覚えたり、セリフを覚えたりすることなどが効果的です。大好きな歌を楽しそうに歌っている様子を周りの大人が喜んだり、幼少期に読み聞かせを行ったりすることで、この能力が向上します。

イ 自分で読んだ文字信号を音声信号として保持することが苦手なケースでは、数字や文字の羅列を見せ、それを覚える活動が効果的です。覚えたとおりに音声化したり、覚えた順番とは逆の順番で音声化したりする工夫もできます。例えば「あけとびよ」というカードを見せてすぐに隠し、覚えたものを発表させたり書かせたりする活動や、逆から読んで発表させる活動も考えられます。

ウ 伝言ゲームを工夫すると学級全体で楽しむことができます。文字を書いて友達に提示し、次の子どもがその文字を音声にかえて次の子どもへ伝え、音声で伝えられた子どもは文字にして次の子どもに示すというように、音声と文字を交互に伝達するゲームです。また、説明しづらい図形を絵と口頭での説明を交互に用いて伝達するゲームも言葉を操る力を育てます。



#### ④ 文字の形の記憶

「1二」を「に」と認知する、逆に、「に」を「1二(いちに)」と読む子どもがいます。これは、線の様子を把握して文字として認知する力によるものです。

平仮名の微妙な曲線の違いよりも、カタカナのように曲線が少ない方が認知しやすいケースや、その逆のケースなど人によって違いがあります。加えて、漢字のはねや止め、はらいなどの細かい認知が苦手な子もいます。細かい違いを認知しづらい子は、表情の微妙な変化を読み取ることが苦手であり、良好なコミュニケーションがとりにくいこともあります。

ア 文字の形を覚える、認識する前段階として、文字以外のものを識別する活動があります。間違い探しや、指示された形に積み木やカードを並べながら、その素地を培うことができます。相手の表情の変化に気付くために、数枚の顔写真からどんな気持ちであるのかを当てるゲームは、微妙な変化について気付きの力を育みます。

イ 文章を読むときに、一文字ずつを区切る線を設けたり、文節ごとに線を引いたりする工夫により、どこまでをまとまりとして読むのかが分かりやすくなります。

ウ 文字を書く活動に対して既に苦手さを示している場合、書かない活動が有効です。例えば、保護者、教師、友達が書いた文字を、ある程度筆順に気を付けながらなぞり、人差し指に力をかけて消す活動です。それもできるだけ大きな文字を書いて、消す活動の方が、効果が上がります。文字を書かせると、「そこをもう少し長く」「一本足りないよ」「はねてね」などの言葉が発せられがちですが、消す活動の中では、「うん、いいよ」「しっかりなぞれている」「はねもできたね」など、肯定的な言葉掛けがしやすくなります。この肯定的な言葉掛けが子どもの苦手意識を和らげます。大きく書いた文字を三回消し終えた後に、本人にペンで書くことを求めます。以前よりも整った文字をスムーズに書くことができたならば、その様子を認め褒めることにつなげます。他にも、粘土で文字を作る、クッキーで作る、レゴブロックで作るなど、書いて覚える以外の方法は工夫できます。書きたいとする文字のイメージが頭の中で構成されることで、書けるようになることが多くあります。



## ⑤ 手指を操作する力

文字を書くことは微細運動であり、鉛筆の持ち始めに行う活動は線をなぞる活動です。鉛筆を操作する力を育むためには、人差し指の微細運動の力の拡充がかかわります。人差し指の動きの成長に重きを置きながらも、子どもの好きな活動を積み上げていく必要があります。

ア 例えば、紙飛行機を作り、親指と人差し指で飛ばす、人差し指で、友達の背中に文字を書く、粘土遊びをする、卓球のラケットで遊ぶ、キャッチボールをする、指で絵の具を用いて絵を描くなどの活動を楽しみながら行いましょう。

イ 微細な運動を苦手とする子は、粗大運動においても何らかの苦手さを抱えています。走る、歩くといった運動にぎこちなさを示す子もいます。その場合、鬼ごっこやかくれんぼなどの遊びを行うことが有効です。足が遅くともある程度は楽しめるルールがあるとよいでしょう。体育館にマットを何枚か敷き、そのマットを飛び越えてはいけないルールを作ると、マットの両サイドで鬼とやり取りすることができ、相手に合わせて体を動かそうとする機能を高めることができます。

ウ おはじき、お手玉、あやとりなど、具体物を操作する遊びをたくさんしましょう。

## ⑥ 他者の言葉の受け入れ方

子どもによっては、自分が頑張って書いたものに対して指摘を受けたり、修正を促されたりすることなど、他者からの働き掛けに対して「攻撃された」「ダメ出しされた」などとネガティブに感じる場合があります。また、自分でも修正が必要だと感じた場合でもどうしたらよいか分からず、暴言や暴力など不適切な行動のきっかけになることも少なくありません。

他者からの指摘に対して、受け流したり、援助を求めたりすることに困難がある場合、ますます書く行為に対して否定的になります。

ア 評価の際に用いる言葉の工夫や、評価の観点を細分化する工夫が必要です。「この部分は、大合格、あとはここだね」「一生懸命書いているね」など、努力の様子を価値づけ、頑張ったことへの評価を笑顔で伝えましょう。

イ 児童生徒が連絡帳に書いた文字の中で、一番整った文字に小さい丸を付けて、称賛、強化する方法もあります。



## ⑦ 自分が書いたものの評価

どんな字を書いたら良いのかという評価をしっかりとできますが、自分ではそのような文字が書けない子どももいます。頑張って書いた文字が、友達と比べても、自分で見ても明らかに異なる認識がある場合は、書く行動のたびに自分を肯定することができなくなります。文字の形にこだわらず、書く活動に取り組むことを評価することは効果的です。書くことが苦手な子どもが、一生懸命努力をして書いていることに教師も共感する姿勢をもちましょう。

ア その子の行動の中で、文字を書いているとき以外の適切な行動をどう評価するかは、とても重要です。得意なこと苦手なことは誰にでもあります。問題はそのバランスを本人がどのように感じているかです。「あれも、これも、できない」ではなく、「これはできないけど、あれは得意」と思えるような言葉掛けを工夫しましょう。



## (2) 「行動」にかかわって困っている子どもの特性と対応

子どもの情報の入力（認知）には個々の特性が出やすいです。聴覚、視覚、嗅覚、触覚などから得る感覚的な情報について、その子特有の入力（認知）の仕方をしています。例えば、ある表情を見て、「怒っている」や「蔑んでいる」等のネガティブな印象をもってしまった場合は、自らを守るために何らかの防衛行動が選択されます。叩く、逃げ出すなどは、そうした防衛行動であり、その子なりのコミュニケーション方法です。しかし、その行動は往々にして、周りの人にとっては、不適切な行動として捉えられます。

こういった場合、誤った認知を正しい認知に導くことが必要です。以下にそのいくつかのアイデアを示します。子ども一人ひとりに合わせた支援が必要であり、その子が何に困っているのかを探り続けながら、工夫するように努めます。

### ① 離席

#### 【日常的に気を付けること】

ア 離席する傾向のある子どもとの信頼関係構築を目指します。

例：本人の好きな遊びに入れてもらい、一緒に活動する。遊びの中で参加者が指導的な言動をとらないように配慮します。

イ 座っている行為を強化するために、離席しないでいる様子を本人に分かるように、静かに（やかましい感じにならない、その子にとってうざくない）認め続けます。

例：あらかじめ話し合い、その子との秘密のサインを決めておき、そのサインで座っている様子を認めます。

机間巡視を行う中で、適切な行動を見せている子どもに対して、ノートに小さい丸をつけます。

離席しそうな少し前に、座っていることを認めるかわりを行います。

ウ 離席以外の不適切な行動をとってしまわないように、自席を離れたくなったときにはどのような対応をとるのかをあらかじめ伝えます。

例：1単位時間に○回（○分間）以上立ち歩いた際には、おうちの人とどうしていったらよいのかの話し合いを行います。

1単位時間に○回（○分間）までは、許しますが、それ以上になったら休み時間に先生と話し合いをします。

小学1年生の4月段階（新年度の4月段階）できちんと座っている学級の様子を、学級だよりで保護者へ伝えます。加えて、座れない様子があった際に、どのような方策を講じるのかについて、あらかじめ示していくことも考えられます。

## 【その行動が行われている最中】

ア 今後の支援方法立案のために、どのタイミングで離席が見られているのかを記録します。

どんな天候で、どの教員のどの授業のどんな場面になると起きているのかを探ります。離席理由の仮説を立て、仮説に基づいた対応をとります。

例：ノート記述のタイミングで離席することが多い傾向があります。

➡最初の3文字を薄く教員がノートに記述します。

教員の説明や子どもとの言葉のみのやり取りが5分以上続いた際に離席が多い傾向があります。

➡教員の言葉のみの説明を可能な限り削ります。他の子どもの発表をしつかりと聞くことができている子どもの様子をこまめに肯定的に評価します。

イ 大きく分けて以下の三つの方法があります。アを選択する場合は、これまでの人間関係の様子によって効果が異なります。

(ア) 注目する

例：毅然とした態度で、座るように身振り等で繰り返し着席を促します。ただし、大きな声や威圧的な態度、子どもの体に触って座らせるという方法は本人と他児の生命の危険が生じる場合にのみとし、避けます。

(イ) 注目しない（+座っている様子に注目する）

例：予め離席をしてほしくないこと、本人・保護者が了承している立ち歩いた際の対応を伝えていることを前提条件とします。子どもが離席したことに対して指導をせず、席に戻ってくれたタイミングで座ってくれたことを認めるゼスチャーやにこやかな表情を向けます。

(ウ) 代替の活動を提案する。

例：「○○をして、□□になろうよ。」と別な方法で行うことを提案します。「○○しないと、□□できないよ。」という言い方は避けましょう。

※発達障がい疑われる際には、「席に戻りなさい」などの指導（叱責など）では、上手くいきません。かえって、立ち歩くという行動を強化してしまう場合があります。加えて、暴言暴力を誘発する恐れもあります。



## 【その行動が収束したところで】

ア 着席する様子を認めます。

例：着席した様子を認める身振りを本人へ分かるように示します。

イ 着席できない様子に対してクールダウンを促します。

例：教員が身振り等（無表情で視線を合わせず、促したい方向へ手招きするようになるなど）で教室を出るように促します。本人が落ち着くまで寄り添います。

ウ 着席できない様子に対して気分転換を促します。

例：教員が身振りで教室を出るように促します。本人の気持ちが前向きになるような働き掛けを行います。

エ 「何？」（何をしましたか、その前に何がありましたか）という言葉をつかって、本人の気持ちを確認するとともに原因を探ります。「なぜ」は使用しません。

例：「席を勝手に立つことがよくないことを知っているあなたが、席を立ったということは何かあったのですか。」と尋ねます。不適切な理由であった際には、これからはしないでほしい旨を伝えながらも、あなたのことが大切だから、何度でも注意することを伝えます。「もうしないのよ。わかりましたか。」→「はい」では、嘘をついてもよいのだという学習につながる恐れがあります。





## ② 暴言

### 【日常的に気を付けること】

ア 自己の行動をコントロールしやすくするために、自己理解を促します。

例：一緒に下校しながら話すなど、教育相談の時間を確保します。そういう言葉遣いが良くないことを知っているはずだが、どういうときに言うのかを本人から聞き出しながら、自己理解を促します。

アサーショントレーニング（さわやかな自己主張トレーニング）の手法を取り入れ、自分が相手に対してどのような対応をとりがちなのかを考えさせる場面をつくります。

イ 自分なりの見通しと異なる現実を受け入れやすくするために、前向きに最悪を想定させ対応を一緒に考えます。

例：朝の時点で「もしやってしまったら、どうしてほしい？」と明るく尋ねます。

「じゃんけんで負けたら怒ってしまいますか。」「うん」「もしそうなら、参加できなくなるのだけどどうしますか。」「……」

ウ 適切な行動を強化するために、穏やかな様子でいることを笑顔で認めます。

例：給食の際に、元気よく食べている様子を笑顔で見守ります。「なんかきもいんだけど」と言われるぐらいがちょうどよい子もいます。

不機嫌ではあるが、暴言を我慢している様子に笑顔を向けます。

エ 支援者の言葉や態度で行動を変容してもらいやすくするために、意図的に信頼関係構築を目指します。

例：その子に対して「ありがとう、うれしい、たすかった」と言うために、やっもらえそうなことを頼みます。



## 【その行動が行われている最中】

ア 大きく分けて以下の三つの方法があります。

(ア) 注目する

例：身振り（その言葉はやめてほしいと分かるもの）を本人に分かるように行います。ただし、表情についてはその子の傾向をおさえながら、真剣な、悲しそうな、無表情等のネガティブな表情を見せないことも検討します。

対教員の場合は、「その言葉を言うということは、嫌なことがあるのだ」と捉え、発せられた言葉の裏にある本当に伝えたいことを考察することが、冷静な対応を生みやすくなります。

(イ) 注目しない

例：その言葉に一切反応しません。

(ウ) 気分転換を促す

例：「〇〇をしましょう。」と好きな活動を提案します。

「あ、校長（教頭）先生だ。」と、目先を変えてあげます。

「これしてもらおうと助かるのだけど、やってくれない？」と、すぐにできそうなことを頼みます。

## 【その行動が収束したところで】

ア 穏やかな様子になったことを認めます。

例：「あなたが優しいあなたに戻ってくれてうれしいわ。ありがとう。」  
身振りで○を示します。

イ 収束しない場合は、クールダウンを促します。

例：教員が身振りで教室を出るように促します。  
本人が落ち着くまで寄り添います。

ウ それでも収束しない場合は、気分の転換を促し本人の気持ちを受け入れます。

例：本人の気持ちが前向きになるような働きかけを行います。その後、何があったのかを聞き、その時の気持ちを想像しながら伝え、本人の気持ちの明確化を図ります。



### ③ 暴力

#### 【日常的に気を付けること】

ア 何があるとそのような行動があらわれるのかを以下のような視点で記録します。

- 集団の中で、複数人から、否定的な働き掛けを受ける。
- 気圧の変化があったとき。
- ある特定の言葉を聞いてしまったとき。
- 負けたとき、満点でないとき。
- 無理やり、〇〇をやらされたとき。
- 集団の中で、自分が思っていた見通しと異なる（マイナスの）現実になってしまう。 等

イ その行動でこれまで何を獲得してきたのかを以下のような視点で整理します。

- 自分の思い通りになること（ゲーム時間の確保、嫌いな勉強をしなくなる等）。
- 驚いてくれる周りの表情。
- 教員や保護者が側にいてくれること。
- 教員や保護者から話を聞いてもらうこと。
- 教員や保護者から抱きしめられること。
- 怒りを表出したことによるすっきりした感じ。 等

上記の行動のきっかけとその結果として得ていたもの探り、行動を誘発するものをできる限りなくします。結果として得ていたものをなくすということもできますが、まずは、きっかけに働き掛けます。

ウ 自己の行動をコントロールしやすくするために、自己理解を促します。

例：「たたく・蹴る」が、よくないことを知っているはずだが、どういうときにしてしまいがちになるのかを本人から聞き出しながら、自己理解を促します。

そのような行動が出てしまった際に、どうするのかを話し合い、クールダウンする場所を話し合い決めておきます。

「怒ってしまったら、〇〇へ行きます」というカードを作成し、すぐに本人へ提示できるようにしておきます。

してしまいそうになったときに、クールダウンできそうな場所を確保し、そこへ移動することを教員へ知らせる合図を決めておきます。

エ 自分なりの見通しと異なる現実を受け入れやすくするために、予め前向きに最悪を想定させる工夫をします。

例：「もしこれをして、こうなってしまったら、友達をたたいてしまうの？」と尋ねます。「もし、叩いてしまいそうになったら、〇〇の活動（本人が了承する不適切ではない活動）をしていてよいからね。」と、異なる活動を示しておきます。

### 【その行動が行われている最中】

ア 本人と周りの人（教員・子ども）の安全を確保します。

例：まわりの子どもを別の場所に移動させる。

本人から一定の距離をとる。できる限り本人に触らない。

毛布やクッションなどを教員らが持ち、直接の暴力をさせない・受けないようにする。

イ 本人の落ち着くところへ移動することを促します。

例：身振り、カードなどを用いて、できるだけ少ない言葉掛け「〇〇へ行きましょう。」などを落ち着いたトーンで繰り返します。繰り返すことで、一旦は、暴力的な様子が膨らみますが、それでも繰り返すことによって、収まっていきます。注意、詰問、否定は避けます。

＜よくない例＞

〇〇へ行きましょう➡落ち着きましょう➡そんなことしたらダメでしょ➡座りなさい➡人をたたいてはいけないの➡暴力反対のように変えていくと収束するまでに時間がかかってしまう。

※本人の体にできるだけ触れないことを心掛けます。

触ることによってかえってそれを振り払うために暴力的になることが想定されます。また、抑え込まれたことによる不満や怒りのみが記憶として残りがちになります。

### 【その行動が収束したところで】

ア 穏やかな様子になったことを認めます。

例：「あなたが優しいあなたに戻ってくれてうれしいわ。ありがとう。」

イ 暴力的な行為が収まるも、いら立ちが収束しきらない様子に対してクールダウンを促します。

例：教員が身振り、カードなどで教室を出るように促します。本人が落ち着くまで寄り添います。寄り添うことで落ち着く子どももいれば、そうでないタイプの子どももいます。むしろ一人にした方が落ち着ける子どもは、距離をとって見守るようにします。

ウ 気分の転換を促します。

例：教員が身振りで落ち着ける場所へ向かうように促し、趣味の話など、本人の気持ちが前向きになるような働き掛けを行います。

その後、何があったのかを聞き、その時の気持ちを想像しながら伝え、本人の気持ちの明確化を図ります。その際に、暴力は許せない行為であることを伝えるタイミングを慎重に図ります。暴力的な行動の背景として本人なりの行動理由があることが多いので、その点をまずは認めた方が必要な指導が伝わりやすくなる傾向があります。

#### ④ 飛び出しなど

##### 【日常的に気を付けること】

ア 飛び出しが見られるタイミング(原因)などを以下のような視点で探ります。

ストレッサーは何か？

◇ 担当教員ではないか

◇ ○○科の授業が要因ではないか

◇ 4時間目であることではないか (➡おなかが減ってしまっている時ではないか)

◇ 何をしたらよいのかが分からない、本人にとっては暇な時間ではないか

どこを通過して飛び出すか。

発達の凸凹などの特性はあるか。

相手の表情の細かい点が理解できるか。

苦手な音があるか。

言葉を扱う力は十分か。

イ 飛び出しが見られていないことを強化します。

例：机間巡視をする際にさりげなく認めサインを送る。

保護者本人と話し合い、連絡帳に落ちていた時間を「④（4時間目はOKという意味の秘密のサイン）」と明記する。

給食時に落ちていた時間の授業を話題にし、会話をするようにする。

ウ もし飛び出してしまったらどうなるのかということを予め想定させる。

例：「今日の○時間目は、教室を飛び出しますか？もし飛び出してしまうようなら、その時は、○○教室へ行ってくださいね。or あまり遠くには行かないでくださいね。」と、明るい感じで伝えておく。

エ 飛び出してしまうときの出入り口まで、子どもよりも早く教員がたどり着けるような位置取りに常に配慮する。

##### 【その行動が行われている最中】

ア どうしても止めなければいけない時の対応について、以下に示します。

すぐに追い掛け、子どもに触らずに追い越し、行く手をふさぐ。

他の職員へ必ず伝える。

隣の学級の教員にすぐに声を掛け、行く手をふさぐ。

- イ 連れ戻さなければいけないときの対応については、以下の点に配慮します。
- 教員が子どもに手をさしのべ、その手を子どもがもってくれるようであれば、正面に立ち手首や手を引くことができる。
  - 子どもが教員の手を取ってくれない場合は、子どもの正面や背後から、手首をつかみ引っ張り上げるような支援は行わず、社交ダンスのように子どもの右手の手のひらと教員の右手の手のひらを合わせるようにし、教員の左手で子どもの腰を押してあげるようにエスコートする。

### 【その行動が収束したところで】

- ア 今後飛び出したときに行ってよい場所を提案し、本人、保護者に共通理解を図ります。
- イ 行動理由を本人から丁寧に聞き取ります。  
例：「何があったの？」（何をしましたか、その前に何がありましたか）という言葉をつかって、本人の気持ちを確認するとともに原因を探ります。
- ウ 教員にとってその子が大切な存在であり、とても心配になることを伝えます。  
例：「〇〇さんのことが大好きです。だから、飛び出されると心配になります。」



## 7 連絡帳について

### (1) 連絡帳の目的

- ① 子どもと保護者が、明日の見通しを得る。
- ② 明日の準備をするための情報を得る。
- ③ 保護者と学校側が協力して子どもの成長を育む。

以上が、主な目的です。この目的に付加する様々なねらいを教員側はもつことができます。

- ④ 一日の振り返りを書く。
- ⑤ 保護者へ本人の行動などについて伝える。
- ⑥ 家庭の様子や保護者のニーズを把握する。
- ⑦ 本人の様子を教員が認めている様子を保護者へ伝える。
- ⑧ 子どもが自分で保護者へ連絡帳を見せる。
- ⑨ 黒板の文字を連絡帳に書き写す。

等

### (2) 連絡帳の工夫

それぞれの学校、学級ごとに様々な様式があります。特別支援学級で用いられているものは、通常の学級のものよりも、時間割表を明記できるなど丁寧な記述がなされるようになっています。そして、本人と保護者のニーズに応じて様々な工夫がされています。

- 一字一字を収めることができるようにマスがある。
- 授業ごとに自己評価や教員の評価を記す欄がある。
- 1日1枚を基本として、その用紙をファイル形式で綴じている。
- 今日の出来事や頑張ったことを記述する欄を設けている。
- 目標とする行動にかかわる評価を保護者に伝える工夫がある。
- 子どもに記述する時間を確保できない際に教員側が準備したものを張り付ける。
- 連絡帳にその日の様子を写真に収めプリントアウトして貼り付ける。

等



### (3) タブレットの利用

記述することへの困難さを示している子どもに対して、タブレットで教員の書いた連絡内容を静止画として記録することができます。すでに合理的配慮として導入している学校があります。この支援は、保護者・本人と話し合い、本人のプライドに配慮しながら行います。



# 第3章 個別の 教育支援計画編



# 1 「個別の教育支援計画」の目的と法的根拠

## (1) 目的

障害のある子ども一人一人のニーズを正確に把握し教育の視点から適切に対応していくという考え方の下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な支援を行うことを目的としています。（文部科学省）

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361230.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361230.htm)

## (2) 法的根拠

特別支援学校、特別支援学級、通級指導を受けている児童生徒に対しては、学習指導要領により作成は義務化されています。また、通常の学級に在籍している障がいのある児童生徒（通級による指導は受けていない）についても、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成と活用に努めることとされました。

小学校学習指導要領第1章総則（第4の2の(1)のエ）

エ 障害のある児童などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。

※中学校学習指導要領第1章総則（第4の2の(1)のエ）参照

※特別支援学校学習指導要領第1章総則（第5の1の(5)）参照

新潟市では、「障がいのある人もない人も共に生きるまちづくり条例（平成28年4月1日施行）」において、個別の支援計画作成による配慮の把握と支援の実施が義務となりました。

## 条例の4つのポイント

### 1 条例の目指す社会

- 障がいのある人もない人も、新潟市に住んでいる誰もが生き生きと安心して暮らせる共に生きる社会（共生社会）の実現を目指します。

### 2 障がいを理由とした差別の禁止

- 障がいを理由とした差別（不利益な取り扱い・合理的配慮の不提供）を禁止しています。

### 3 市民の理解の促進

- 障がいや障がいのある人に対する理解を深めるとともに、障がいのある人との交流を深めるよう、努めます。

### 4 相談体制と助言・あっせん、勧告、公表の仕組み

- 差別を受けた場合は、誰でも専門の窓口で相談することができます。



#### 不利益な取り扱いとは・・・

正当な理由がないのに、障がいがあるということで、障がいのある人を区別・排除・制限すること、障がいのない人に対しては付けない条件を付けること（障がいのない人と異なる取り扱いをすること）をいいます。



#### 社会的障壁の具体例

3cm程度の段差でも、車いすは進めません。

#### 合理的配慮の不提供とは・・・

障がいのある人から何らかの配慮を求める意思の表明があった場合、または意思の表明がなくても配慮が必要ことが分かった場合などにおいて、「社会的障壁」を取り除く合理的な変更や調整を行わないこと（大きな負担が生じる場合は除く）をいいます。



#### 合理的配慮の好ましい例

視覚障がいのある人に對し、書籍などの内容を確認しながら説明する。

## 2 「個別の教育支援計画」の作成手順とポイント

「個別の教育支援計画」は、支援を組織的・継続的に行うためのツールです。

「個別の教育支援計画」には、多くの関係者が関与することから、保護者の同意を事前に得るなど個人情報の適切な取扱いに十分留意することが必要です。

支援を必要とする子どもがもっている「長所・強み」に着目し、可能性を引き出し、本人がもっている力を発揮させていく視点(エンパワメント)を取り入れることが大切です。作成する際には、子どもたちがもっている「長所・強み」を大事にしながら、将来に向けた計画を立て、実践に結び付けていくことが大切です。そのためにも、本人、保護者と十分に対話を重ね、本人、保護者の思いや願いを個別の教育支援計画に反映させていきましょう。学校が中心となって、本人・保護者の願いを踏まえつつ、将来を見据えた長期的な視点に立ち、関係者（機関）による複数の視点で作成されることが大切です。関係者と必要な情報を共有しながら作成することで、それぞれの役割の明確化にもつながります。

	作成手順	内 容	方 法
(本人・保護者の計画作成への同意)			
①	児童生徒の実態把握	願い、障がいや特性による困難な状況、支援の内容、生育歴、相談歴などを把握します。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(前年度引継ぎ資料)</li> <li>・入学支援ファイル</li> <li>・本人、保護者面談</li> <li>・担任による見とり</li> <li>・「アセスメント」</li> </ul>
②	実態に即した指導目標の設定	把握した実態に即して、長期短期目標を設定します。	・「目標の文例」
③	具体的な教育的支援内容の明確化	目標に即して、教育的支援内容（合理的配慮等）を明示します。	・「合理的配慮の文例」
(本人・保護者の合意形成)			
④	評価	本人の様子を踏まえ、必要に応じて、個別の教育支援計画の見直しを行います。	・「個別の教育支援計画等作成支援システム」

※ 網掛けは「個別の教育支援計画等作成支援システム」の機能

※ 参考：文部科学省 「個別の教育支援計画について」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361230.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361230.htm)

・願いや要望は本人保護者の文言を記入。  
・「～しない」ではなく、「～してほしい」という表記にしましょう。

・肯定的表現で記載。  
・資料がある場合、資料名を記入し、その資料も活用できるようにします。

・願いに向かい、実態に即した長短期目標、具体的な合理的配慮内容を記載します。

・保護者が、内容や情報共有に了承し、署名します。

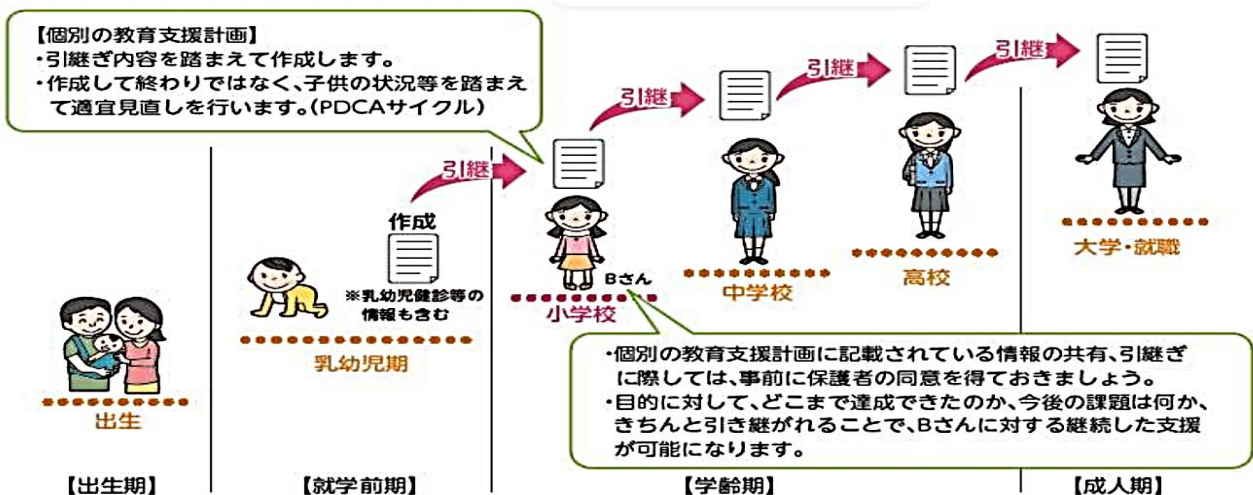


### 3 「個別の教育支援計画」活用のポイント

「個別の教育支援計画」は、願い、障がいによる困難な状況、支援の内容、生育歴、相談歴など、子どもに関する事項について、本人・保護者も含めた関係者で情報共有するためのツールです。支援を必要とする子どもは、学校生活だけでなく家庭生活や地域での生活を含め、長期的な視点で幼児期から学校卒業後までの一貫した支援を行うことが重要です。

※平成30年8月の学校教育法施行規則の一部改正により、学校が作成する個別の教育支援計画の活用推進に向けて、「個別の教育支援計画の作成時のみならず、当該計画を活用しながら、日常的に学校と保護者、関係機関等とが連携を図ることが望ましいこと。」と示されています。新潟市では、「個別の教育支援計画」の活用推進のために支援者との情報共有を進めています。

担任が変わった場合でも、教育上の合理的配慮を含む必要な支援の内容が共有され、切れ目なく確実に引き継がれるよう努めていくことが重要です。



#### ポイント1：校内体制

校内外の関係者の意見を集約して円滑な計画策定が可能となるよう、校内において計画作成委員会（仮称）のような組織を設けるなど組織体制の整備を図る。

#### ポイント2：福祉、医療、労働等との連携

教育以外の分野との連携が円滑に行われるよう日常的な関係機関間の連携が重要であり、教頭や特別支援教育コーディネーター及び関係機関の協力部署及び担当者の明確化を図るなど地域内での連携システムを構築する。特に、他分野で個別の支援計画が作成されている場合は、それらとの連携や接続を図り、一人一人の子どもに応じた総合的な支援計画にしていくことが重要である。

#### ポイント3：保護者の参画

児童生徒への適切な教育的支援を行う場合に、保護者は重要な役割を担うものであり、「個別の教育支援計画」の作成作業においては、保護者の積極的な参画を促し、計画の内容について保護者の意見を十分に聞いて計画を作成又は改訂することが必要である。

#### 4 「個別の教育支援計画」の「相談記録」

「個別の教育支援計画」を活用するためには、学校生活の中で行われた合理的配慮について振り返り、有効性を確認したり、別の合理的配慮を考えたりする必要があります。

保護者と定期的に振り返りのための機会を設け、情報交換を行きましょう。相談の内容は記録します。変更した内容は、必ず校内で共通理解しましょう。

年間評価・引継ぎ			作成日：
<b>支援の目標</b>			
長期目標		評価・振り返り	
短期目標		評価・振り返り	
↑			
<b>支援の目標に向けた、支援の内容</b>			
<b>学校での支援内容</b>		<b>家庭・関係機関での支援内容</b>	
			評価・振り返り
保護者の要望		家庭	
合理的配慮		関係機関	

相談した内容や変更点等を記録します。

効果が認められた合理的配慮については、継続することを明記しましょう。

相談、振り返り際には、次のような視点を設けると具体的に相談できます。

- ・ 子どもの様子がどう変容したか。
- ・ 合理的配慮の内容や方法は適切であったか。
- ・ 目標設定、課題の内容は適切であったか。
- ・ 校内で支援の内容や方法が共通理解され、実施されていたか。
- ・ 必要に応じ、専門機関との連携がなされていたか。



## 5 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の違いは？

「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」について、学習指導要領解説「総則編」では、以下のように説明しています。

「個別の教育支援計画」	「個別の指導計画」
<p>平成 15 年度から実施された障害者基本計画においては、教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携・協力を図り、障害のある児童の生涯にわたる継続的な支援体制を整え、それぞれの年代における児童の望ましい成長を促すため、「個別の支援計画」を作成することが示された。この「個別の支援計画」のうち、幼児児童生徒に対して、教育機関が中心となって作成するものを、「個別の教育支援計画」という。</p>	<p>「個別の指導計画」は、個々の児童の実態に応じて適切な指導を行うために学校で作成されるものである。「個別の指導計画」は、教育課程を具体化し、障害のある児童生徒など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものである。</p>

「個別の教育支援計画」：願い、障がいによる困難な状況、支援の内容、生育歴、相談歴など、子どもに関する事項について、本人・保護者も含めた関係者で情報共有するためのツールです。

「個別の指導計画」：子どもの実態に応じて適切な指導を行えるよう、一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にしたものです。

文部科学省では次のように説明しています。

<p>「個別の教育支援計画」</p>	<p>障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的とする。</p>
<p>「個別の指導計画」</p>	<p>一人一人の教育的ニーズに対応して指導の方法や内容の明確化を図るものであり、学校でのきめ細かな指導を行うために今後とも有意義なものとする。</p>
<p>&lt;両者の関係&gt;</p> <p>乳幼児期から学校卒業後までを通じて長期的な視点で作成される「個別の教育支援計画」を踏まえ、より具体的な指導の内容を盛り込んだものとして作成される。</p> <p>(参考 1 「個別の教育支援計画」について 初等中等教育局特別支援教育課)</p> <p><a href="https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361230.htm">https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361230.htm</a></p>	

つまり、「個別の教育支援計画」の方針をふまえて、具体的な支援のための「個別の指導計画」が作成されることとなります。

## 6 「個別の教育支援計画」の取り扱いと管理

### (1) 個人情報の保護

「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を作成する際に、児童生徒の障がいの状況や家庭生活の様子等の個人情報を収集することとなります。

個人情報の収集や活用にあたっては、「個人情報の保護に関する法律」(7【資料】(3))を確認ください。

### (2) 情報共有と保管・管理

「個別の教育支援計画」は、保護者と十分に話し合いながら作ります。保護者や関係機関から収集した情報は、指導目的以外には使用しません。また、「個別の教育支援計画」は、本人と保護者以外には非公開とし、指導上必要な場合には、保護者の同意のもと連携機関に必要な内容を提示します。

個別の教育支援計画は、学校保管1部、保護者保管1部とし、必要に応じて連携機関との支援に活用します。学校では、施錠できる場所に保管し、情報の流出がおこらないようにします。コンピュータ使用については、「新潟市立学校におけるコンピュータ取扱い基準」(7【資料】(4))を厳守して取り扱うようにしましょう。





## 7 【資料】

### (1) 「個別の教育支援計画」作成上、参考となる情報

すべてを記載する必要はありません。必要な情報を精選しましょう。

情報の種類	具体的な内容例
家庭生活に関する情報	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 家族構成、保護者勤務先、平日の下校後または休日の世話人</li> <li>・ 兄弟の学校、担任</li> <li>・ 在宅支援ヘルパー等の活用</li> </ul>
余暇・地域生活に関する情報	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 放課後支援サービスの活用状況</li> <li>・ スポーツクラブ、音楽教室、塾など</li> <li>・ 移動支援、休日のガイドヘルプの活用</li> <li>・ 地域でよく行き来している友だち</li> <li>・ 障がい者サークル、ボランティア等の活用</li> </ul>
医療に関する情報	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 受診暦、診断暦（乳児健診、3歳児検診、幼児療育センターの活用暦等）</li> <li>・ 主治医（小児科、精神科等）</li> </ul>
福祉に関する情報	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 児童相談所の相談、手帳の有無、種類、等級</li> <li>・ ショートステイ、レスパイトサービス等利用先</li> <li>・ 市区障がい福祉担当、福祉センター等の担当者</li> </ul>
就学前に関する情報	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 幼稚園・保育所、幼児相談機関の担当、担当保健師</li> </ul>
教育に関する情報	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個別の指導計画</li> <li>・ 就学支援委員会の判断、サポートセンターの活用状況</li> <li>・ 就学奨励費の活用、進学・進路希望</li> </ul>
就労・労働に関する情報	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 現場実習先</li> <li>・ プレジョブ支援機関担当</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ NPO法人、親の会などの所属、地域の子育て支援サークル</li> <li>・ 研究機関、大学、心理学専門家との連携</li> </ul>

### (2) サービス・活動に関する用語

在宅支援ヘルパー	自宅での入浴、排せつ、食事等の介護や家事の援助を行う。
ガイドヘルプ	同行援護（視覚障がいのある障がい者等に外出時の支援）、行動援護（外出時に危険を回避するための支援）、移動支援（社会生活上必要不可欠な外出のための支援）など
障がい者手帳	身体障がい者手帳、療育手帳、精神障がい者保健福祉手帳の3種類がある。所持している方は、法律によって、障がい福祉サービスや援助を受けることができる。手帳がなくても利用できるサービスもある。
ショートステイ	自宅の介護者が病気の場合などに住所施設において短期的に介護をする。
レスパイトサービス	障がいのある子どもをもつ親・家族を一時的に介護から解放することにより心身の疲労を回復させる。

### (3) 個人情報の保護に関する法律（令和五年法律第七十九号による改正） 抜粋

#### （利用目的の特定）

第十七条 個人情報取扱事業者は、個人情報を取り扱うに当たっては、その利用の目的（以下「利用目的」という。）をできる限り特定しなければならない。

2 個人情報取扱事業者は、利用目的を変更する場合には、変更前の利用目的と関連性を有すると合理的に認められる範囲を超えて行ってはならない。

#### （利用目的による制限）

第十八条 個人情報取扱事業者は、あらかじめ本人の同意を得ないで、前条の規定により特定された利用目的の達成に必要な範囲を超えて、個人情報を取り扱ってはならない。

2 個人情報取扱事業者は、合併その他の事由により他の個人情報取扱事業者から事業を承継することに伴って個人情報を取得した場合は、あらかじめ本人の同意を得ないで、承継前における当該個人情報の利用目的の達成に必要な範囲を超えて、当該個人情報を取り扱ってはならない。

3 前二項の規定は、次に掲げる場合については、適用しない。

一 法令（条例を含む。以下この章において同じ。）に基づく場合

二 人の生命、身体又は財産の保護のために必要がある場合であって、本人の同意を得ることが困難であるとき。

三 公衆衛生の向上又は児童の健全な育成の推進のために特に必要がある場合であって、本人の同意を得ることが困難であるとき。

#### （不適正な利用の禁止）

第十九条 個人情報取扱事業者は、違法又は不当な行為を助長し、又は誘発するおそれがある方法により個人情報を利用してはならない。

#### （データ内容の正確性の確保等）

第二十二条 個人情報取扱事業者は、利用目的の達成に必要な範囲内において、個人データを正確かつ最新の内容に保つとともに、利用する必要がなくなったときは、当該個人データを遅滞なく消去するよう努めなければならない。

#### （安全管理措置）

第二十三条 個人情報取扱事業者は、その取り扱う個人データの漏えい、滅失又は毀損の防止その他の個人データの安全管理のために必要かつ適切な措置を講じなければならない。

#### (4) 新潟市立学校におけるコンピューター取扱基準

(目的)

第1 この取扱基準は、「新潟市個人情報保護条例」「新潟市個人情報保護条例施行規則」に基づき、新潟市立学校における教育用コンピュータ及びインターネット利用について必要な事項を定めたものである。

(管理責任者)

第2 学校における教育用コンピュータ及びインターネットに関わる管理責任者は、校長とする。

(取扱責任者)

第3 校長は、学校内の教育用コンピュータ及びインターネットの扱いについて、校内の教員の中から取扱責任者を任命する。

第4 取扱責任者は、学校内の教育用コンピュータ及びインターネットのデータ管理及び運用に関する調整を行う。

(教育用コンピュータ及びインターネット利用の目的)

第5 新潟市立学校の教育用コンピュータ及びインターネットは、児童・生徒の学習活動、児童・生徒の学習を支援するための処理業務、及び教務事務に使用する。

(個人情報の保護)

第6 インターネットに関するホームページ及び十分にセキュリティ対策を施したシステム内部で管理するデータベースまたはファイルを除き、コンピュータ処理に係わる個人のデータは、取り外し可能な記憶媒体に保管すること。また、必要以上の複製は行わないこと。

第7 児童・生徒に関わる個人情報を有する記憶媒体、プログラム及びデータは、校長が特に必要と認める場合を除いて学校外に持ち出してはならない。

第8 職務の必要上入手した児童・生徒氏名、住所、生年月日、保護者氏名、電話番号、及び成績等に関するデータを入力した記憶媒体は、関係者以外が不用意に見ることのできないような方法で保管すること。

第9 日常の学習活動に使用する記憶媒体は、関係者以外が不用意に見ることのできないような方法で保管すること。

(パスワードの設定)

第10 職務の必要上入手した児童・生徒氏名、住所、生年月日、保護者氏名、電話番号、及び成績等に関するデータを入力した記憶媒体や個人情報を含む日常の学習活動に使用する記憶媒体にアクセスするにはパスワードを設定し、アクセスを行う。

(著作権の保護)

第11 プログラムやデータ等の複写は、図書等の著作権保護に関する法律に触法する場合、これをしてはならない。

(データの廃棄)

第12 不要になったデータは、必ず復元できない状態で記憶媒体を破棄すること。

(インターネットの利用)

第13 インターネットを利用するにあたっては、その教育的効果を十分配慮し、以下に定める基準に基づき、運用するものとする。

(ホームページの運用)

第14 新潟市立学校のホームページに掲載された情報については校長がその責任を負う。

第15 新潟市立学校の作成したホームページに対する他からのリンクについては、校長が許可を与える。

第16 新潟市立学校のホームページから他のページへのリンクは、教育的効果を十分配慮し、設定するもの

とする。

(有害情報の防止)

第 17 有害情報等が含まれると判断されるホームページへのリンクを設定してはならない。

第 18 児童・生徒用のコンピュータには有害情報防止ソフトを必ず使用し、インターネット接続を行う。また、有害情報防止ソフトは勝手にはずしてはならない。

(インターネット利用上の個人情報の保護)

第 19 新潟市立学校作成のホームページ上に、個人情報である児童・生徒の写真や、絵画、作文を掲載する場合は必ず児童・生徒本人及び保護者の承諾をとること。

第 20 インターネットを利用するに当たっては、個人情報及びデータ等の保護に努めるものとする。個人情報を含むデータは十分にセキュリティ面を考慮したサーバーに置くか、もしくはフロッピーディスク等の記憶媒体に保存して管理する。管理の方法については、本基準の第 6 から第 10 に従う。(電子メール)

第 21 電子メールの利用については、個人のプライバシーを侵害しないように十分配慮すると共に、本基準の第 19 及び第 20 に従って個人情報の保護に努めること。

第 22 教育上得た様々なデータや個人情報の管理は本基準の第 6 から第 10 に従う。

(目的外利用)

第 23 インターネットは教師や児童・生徒個人の目的のために使用してはならない。

(利用時間の制限)

第 24 インターネットの利用は、新潟市教育委員会（以下「教育委員会」という。）が定めた予算の範囲内で行う。

(パスワード、ログの管理)

第 25 インターネット接続のためのパスワードや個人情報保護のためのパスワード及びログの管理は本基準の第 6 から第 10 に従う。

(インターネット利用状況の報告)

第 26 教育委員会は、インターネットの利用状況について、必要に応じて、校長に報告を求めることができる。

(本基準の変更)

第 27 本基準は、新潟市及び教育委員会の関連法令が変更された場合、並びに学校教育におけるインターネット利用に見直しの必要が生じた場合、それに従って変更するものとする。

(委任)

第 28 この基準の施行に関し必要な事項は、教育委員会に委任する。

(教育用コンピュータ以外のコンピュータの取扱)

第 29 教育用コンピュータ以外の学校内で使用する他のコンピュータで個人情報を取り扱う場合についても本基準の第 6 から第 10 までを適用する。

附 則

- 1 この基準は、平成 10 年 4 月 1 日から施行する。
- 2 この基準は、平成 19 年 4 月 1 日から施行する。
- 3 この基準は、平成 23 年 4 月 1 日から施行する。