

「次期学習指導要領等に向けた審議まとめ」に関するパブリック・コメント

2026/11/1 NPO法人インフォメーションギャップバスター

(1)【分類③】第1部第3章(8)②今次改訂における言語能力・情報活用能力の意義(P23)

本節は言語能力を「言語を介して『他者』を理解し、知識を得つつ『自分』の考えを形成・表現する能力」と整理している。この整理には共感する。ただし、ここでいう「言語」に手話が含まれるかどうかは書かれていない。障害者基本法第3条第3号は言語に手話を含むと定めている。手話を第一言語とする子供にとっては、手話が考えを深める土台になる。そこで、学習の基盤としての言語能力の説明に「言語には手話を含む」ことを明記し、手話で考え表現する力も言語能力として育てる対象になることを解説で示すことを提案する。

(2)【分類⑧】第1部第8章(6)②趣旨浸透と理解醸成に向けた条件整備、③教育課程外も含めた条件整備(P87)

本節は、国が子供・保護者・地域住民向けの「動画コンテンツ」や「国による授業動画の作成・提供」を行うとしている。これらに字幕や手話がなければ、きこえない子供と保護者は同じ情報を受け取れない。障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法第3条は、障害のない人と「同一内容の情報を同一時点において」得られるようにすることを基本理念としている。そこで、国が作成・提供するすべての動画と、デジタル学習指導要領を含むデジタル教材に、最初から字幕を付け、必要に応じて手話も付けることを条件整備の一つとして明記することを提案する。

(3)【分類⑧】第1部第8章(4)②高等学校入学者選抜の改善の方向性(P85)

本節は、「障害のある生徒の受検上の合理的配慮の提供に向けた基本的な考え方や配慮例の提示等」を整理するとしている。特別支援教育の項(P116)でも、「受検上の配慮に関する参考資料」を見直すとされている。きこえない・きこえにくい受検者には、英語のリスニングを免除したり文字による代替問題にしたりすること、試験中の指示や連絡を文字や手話で行うことが欠かせない。しかし、その扱いには地域によって差があるように見える。そこで、配慮例の中に聴覚障害についての具体例を示し、事前に申し出る手続きを分かりやすく公表することを提案する。

(4)【分類⑪】第2部第1章「特別支援教育」2.(7)障害種ごとの「配慮事項」(P119)、資料編 特支⑬(P513)・特支⑨-2(P506)

配慮事項の柱には「文字等の情報を得たり、それを活用して考えたりする上での配慮事項」がある(P513)。資料編の難聴の事例(P506)では、手話は「補聴援助システムや入出力支援装置、手話等を活用する」と、機器と並べて書かれている。しかし障害者基本法第3条第3号は「言語(手話を含む。)」と定めており、手話施策推進法(令和7年)も手話を言語として位置付けている。そのため、手話は言語であるという法的な解釈に則れば、補助的なものや聞こえを補う手段として扱いを検討するのではなく、子どもがどの言語を基盤として学ぶかという選択の問題として扱う必要があるのではないかと考える。聴覚障害の配慮事項に「手話、音声日本語、書記日本語などから、学ぶための言語やコミュニケーション手段を本人が選べるようにする」という観点を加え、事例の書き方も見直すことを提案する。

(5)【分類⑪】第2部第1章「特別支援教育」3.(4)障害種ごとの「配慮事項」(P122)及び 3.(2)自立活動の充実に向けた方策(P121)

本節は、聴覚障害者などについて「意思疎通に関する事項を規定」するとしている。手話施策推進法第7条は、手話を使う子供が本人の意向をできる限り尊重されながら手話で教育を受けられるよう、国と地方公共団体に次の取り組みを求めている。

- 手話の技能をもつ教員を養成し、配置すること
- 手話通訳者を配置すること
- 手話を使った教材を用意すること
- 教員に研修を行うこと

学習指導要領の改訂は、この法律ができてから最初の大きな見直しになる。そこで、聴覚障害の特別支援学校の配慮事項に「手話による教育」と「手話と日本語の両方を育てる視点」を明記することを提案する。あわせて、手話で教科を教えるに足る技能をもつ教員の養成と配置、手話通訳者の配置は、どちらか一方で足りるものではなく、それぞれに必要なものとする。とりわけ、手話で教科を教えらるる教員の養成は急務であり、教員養成段階での取組を含めて、第1部第8章(6)の条件整備の中に位置付けることを提案する。

(6)【分類⑬】第2部第2章「国語」5.(1)学習の基盤となる資質・能力「言語能力」の育成の在り方<c.教科書等を読み解く力の確実な育成>(※2)、及び 5.(2)ICTの活用等(P139)

本節は、学習の基盤となる語句の理解を促す取組について、注(※2)で「外国籍・特別な支援を要するなど、多様な背景をもつ児童生徒が学びやすいよう学校全体で配慮・支援する視点を重視」としている。この視点に賛成する。

ただ、手話を第一言語とする子供は、この書き方からは外れやすいのではないかと考える。きこえない子供にとって日本語の読み書きは、母語に近い力を使って学ぶというより、第二言語に近い形で身に付けていく面がある。耳から自然に入るはずの日常の語句や言い回しも届きにくい。そのため、本節が整理するとしている①日常的に用いられる語句、②教科によって意味や使い方が違う語句、③教科特有の意味をもつ語句のどれについても、きこえる子供とは違うところでつまずきが生じやすいように見える。障害者基本法第3条第3号が言語に手話を含むと定めていること、手話施策推進法第7条が手話による教育を受けられる環境の整備を求めていることも、この視点を入れる根拠になると考える。

そこで、次の三点を提案する。

- 注(※2)の例示に「手話を第一言語とする児童生徒」を加えること。
- 手話で意味を確かめながら語句や文章の理解を深める指導や、視覚的な教材を使う工夫を解説に示すこと。
- 5.(2)は、ICTの活用が「話すこと・聞くこと」などの活動で「児童生徒の特性に応じた学習を展開する上で有効」としている。この流れの中で、「話すこと・聞くこと」の目標は、手話で話し、手話を目で見て受け止める活動でも達成できることを解説で示すこと。たとえば次のような学習が考えられる。
- 手話でスピーチをし、録画した自分の手話を見返して、構成や伝え方を見直す。
- 友達の手話の話を聞いて話の中心をつかみ、書き言葉の日本語で要点をまとめる。
- 話し合いでは手話に加えて発言を画面に文字で表示し、全員が同じ情報を得たうえで考えをまとめる。

- こうした扱いが示されないと、発声や聞き取りの難しさがそのまま国語の評価に表れ、子供が本来もっている考える力や伝える力が見えにくくなるのではないかと考える。

(7)【分類⑨】第2部第1章「総則に係る諸事項の改善」(3)①障害のある児童生徒などへの支援・指導(P95)

本節は、「基礎的環境整備の充実により全員に対する支援をあらかじめ講じておくことにより、個別の合理的配慮の提供を必ずしも要しない環境」の工夫を国が示すとしている。この方向に賛成する。一方で特別支援教育の項(P116)では、「情報保障」は合理的配慮の「観点」の一つとして挙げられているだけである。きこえない・きこえにくい子供にとって、授業の音声情報に届くことは学びに参加するための前提になる。毎回個別に申し出なければ得られない状態では、学びの機会が平等とは言いきれないのではないかと考える。そこで、情報保障(文字による提示、音声認識による字幕、手話通訳、補聴援助システムなど)を基礎的環境整備の具体例として総則の解説に示すことを提案する。

(8)【分類⑪】第2部第1章「特別支援教育」2.(2)③合理的配慮の提供を促すための方策(P116)

本節は、合理的配慮を「本人・保護者からの意思の表明を踏まえ」て提供し、建設的対話による合意形成で進める仕組みを示している。しかし、きこえない子供は、自分に何が届いていないのかに気づきにくいことが多い。どんな配慮を頼めるのかという情報そのものが届いていない場合もある。保護者がきこえない場合は、学校との対話の場にコミュニケーションの壁がそのまま残る。そこで次の三つを解説に示すことを提案する。

- (1) 学校の側から配慮の選択肢を分かりやすく伝えること
- (2) 対話の場で手話通訳や文字による情報保障を行うこと
- (3) 申し出を待つだけでなく、学校側からも本人の困りごとに気づく姿勢をもつこと

(9)【分類⑪】第2部第1章「特別支援教育」2.(8)交流及び共同学習(P119)

本節は、特別支援学級の子供が「必要な配慮を受けることなく多くの時間を通常の学級で学んでいる場合には、学びの場の変更を検討すべき」としている。配慮のないまま放置することが問題だという指摘には同意する。ただ、社会モデルの考え方に立てば、場の変更を検討する前に、まず必要な配慮や情報保障を提供するのが順序ではないかと考える。そこで、「必要な配慮の提供をまず確実に行之、それでもなお困難がある場合に学びの場を検討する」という順番を明示することを提案する。あわせて、交流及び共同学習の場で手話や文字による情報保障を確保すること、周りの子供が手話や筆談を学ぶ機会を設けること(手話施策推進法第13条第2項)を加えることも提案する。

(10)【分類⑪】第2部第1章「特別支援教育」1.(2)今回の改訂における基本的考え方(P114)

本節は社会モデルについて、「『社会モデル』の考え方も踏まえた捉え方」「『社会モデル』の考え方も取り入れた取組の充実が必要」と書いている。ただし整理の軸は、医学モデルと社会モデルを統合するICFに置かれている。「も」という書き方のままでは、困難の原因は引き続き子供本人の側にあると読まれやすく、学校側にある社会的障壁を取り除く責任がはっきりしないのではないかと考える。きこえない子供の場合、授業についていけない理由の多くは、音声だけで授業が進むという環境の側にある。障害者基本法第2条と障害者差別解消法が定める障害の捉え方に沿って、総則と解説に「学校の環境や授業方法に社会的障壁がないかを点検し、それを取り除くことは学校側の役割である」と明記することを提案する。

(11)【分類⑳】第2部第2章「特別活動」1.(5)特別支援教育と特別活動(P349)

本節は、現行の「等しく合意形成に関わり役割を担う」ことを確認したうえで、学級活動(2)で「障害の有無を含めた自他の多様な個性や特性、背景を尊重すること」を明確にするとしている。この方向に賛成する。ただ、話し合いが音声だけで進むと、きこえない子供は合意形成に等しく参加することが難しくなる。全校集会や式典、校内放送、避難訓練の指示など、学校行事にも同じ壁がある。そこで、話し合いや学校行事で、誰もが情報を受け取れて発言できるようにする工夫を、内容の取扱いや解説に示すことを提案する。工夫の例としては、発言を文字で表示すること、手話を使うこと、視覚的な合図を用いることなどが考えられる。