

特別支援教育と多様な学びの場

1 特別支援教育の理念

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。（* 1）

* 1 平成19年4月1日 文部科学省初等中等教育局長
「特別支援教育の推進について（通知）」

2 多様な学びの場

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム（* 2）においては、障がいのある子供と障がいのない子供が同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれの環境整備の充実を図っていくことが必要とされている。（* 3）

* 2 平成18年12月13日 国際連合総会において採択「障害者の権利に関する条約（第24条）」

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

* 3 平成24年7月23日 中央教育審議会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会

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

(1) 特別支援学校

特別支援学校の対象となる障がいの種類

**視覚障がい者 聴覚障がい者 知的障がい者 肢体不自由者
病弱者（身体虚弱者を含む。）**

特別支援学校では、障がいが、学校教育法施行令第22条の3（*4）に規定する程度のものうち、市町村の教育委員会が、その者の障がいの状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、特別支援学校に就学させることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行う。（*5）

(2) 特別支援学級

特別支援学級の対象となる障がいの種類

**知的障がい者 肢体不自由者 病弱及び身体虚弱者 弱視者
難聴者 言語障がい者 自閉症・情緒障がい者**

学校教育法第81条第2項の規定に基づき小学校、中学校に特別支援学級を置く場合には、上記の障がいの種類及び程度の児童生徒のうち、その者の障がいの状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、特別支援学級において教育を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行う。

なお、障がいの判断に当たっては、障がいのある児童生徒の教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うことが必要である。（*5）

(3) 通級による指導

通級による指導の対象となる障がいの種類

**言語障がい者 自閉症者 情緒障がい者 弱視者 難聴者 学習障がい者
注意欠陥多動性障がい者 肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者**

学校教育法施行規則第140条及び第141条の規定に基づき通級による指導（*6）を行う場合には、上記の障がいの種類及び程度の児童生徒のうち、その者の障がいの状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、通級による指導を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行う。

なお、障がいの判断に当たっては、障がいのある児童生徒に対する教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の

観点から総合的かつ慎重に行うことが必要である。その際、通級による指導の特質に鑑み、個々の児童生徒について、通常の学級での適応性、通級による指導に要する適正な時間等を十分考慮することも必要である。（* 5）

*** 4 学校教育法施行令第22条の3（視覚障がい者等の障がいの程度）**

区 分	障 害 の 程 度
視 覚 障 害 者	両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によつても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの
聴 覚 障 害 者	両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のもので、補聴器等の使用によつても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの
知 的 障 害 者	1 知的発達に遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻りに援助を必要とする程度のもの 2 知的発達に遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないものうち、社会生活への適応が著しく困難なもの
肢 体 不 自 由 者	1 肢体不自由の状態が補装具の使用によつても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの 2 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないものうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの
病 弱 者	1 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの 2 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの

*** 5** 平成25年10月4日 文部科学省初等中等教育局長

「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）」

*** 6** 平成18年3月31日 文部科学省初等中等教育局長

「学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）」

※ 「通級による指導」とは、小中学校等の通常の学級に在籍する比較的軽度の障がいの児童生徒に対し、その障がいの状態に応じ、週に1～8単位時間程度（年間35単位時間～280単位時間）、LD及びADHDの児童生徒については、月1～週8単位時間程度（年間10～280単位時間）ほど行われる特別な指導のことである。

障がいの種類と多様な学びの場

「教育支援資料」(*7)における主な障がいの種類と教育的対応等についての概要は次のとおりとなっている。学びの場の選択については、本人の障がいの状態、教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制整備の状況その他の事情を総合的に勘案して決定することが適当であり、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分に情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことが大切である。

*7 平成25年10月 文部科学省初等中等局特別支援教育課

「教育支援資料～障害のある子どもの就学手続と早期からの一貫した支援の充実～」

I 視覚障がい

1 視覚障がいとは

視覚障がいとは、視機能の永続的な低下により、学習や生活に支障がある状態をいう。学習では、動作の模倣、文字の読み書き、事物の確認の困難等がある。また、生活では、移動の困難、相手の表情等がわからないことからのコミュニケーションの困難等がある。なお、片眼だけに視機能の低下がある場合には、視覚障がいとはならない。

<主な障がいの分類>

視力障がい： 視力は、ものの形を見分ける力で、視力測定では、ランドルト環を視標として用い、視力の低い状態は、0.1、0.04などのように数値で表す。

視野障がい： 視野とは、正面を見ている場合に、同時に上下左右などの各方向が見える範囲である。この範囲が、周囲の方から狭くなって中心付近だけが残ったものを求心性視野狭窄、逆に、周囲は見えるが、中心部だけが見えない場合を中心暗点という。

光覚障がい： 光覚障がいには、暗順応障がいと明順応障がいがある。前者は、うす暗い光の中で目が慣れるのに著しく時間がかかるもので、夜盲といわれる状態である。後者は、明るいところで目が慣れにくく見えにくい状態で、昼盲という。また、通常の光でもまぶしさを強く感じる現象を羞明という。

<主な眼疾>

網膜色素変性症 未熟児網膜症 緑内障 無眼球 先天性白内障 頭部外傷等の後遺症 など

2 障がいの判断に当たって

専門医による精密な診断に基づき総合的に判断を行うこと。なお、年少者、知的障がい者等に対する視力及び視力以外の視機能の検査は困難な場合が多いことから、一人一人の状態に応じて、検査の手順や方法をわかりやすく説明するほか、検査時の反応をよく確認すること等により、その正確を期するように特に留意すること。

3 特別支援学校（視覚障がい）の対象と概要

(1) 特別支援学校（視覚障がい）の対象

両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、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不可能又は著しく困難な程度のもの （*4）

- 視力0.3については、小・中学校において学習に支障を来すかどうかを判断する指標となり得るものであり、視力以外の視機能障がいについても同様の指標とするものである。
- 「拡大鏡」は、視力矯正後でも物体の認識力が低い場合に使用する弱視レンズ類を意味する。ここで「拡大鏡等」の「等」とは、単眼鏡、遮光眼鏡等を指すものである。
- 「通常の文字」とは、小・中学校の検定済教科書等において通常使用される大きさの文字をいう。
- 「図形等」とは、検定済教科書等で使用される程度の大きさの図形や写真、グラフなどを意味するほか、映像を含む通常の教材や日常生活にある事物の形状等も含まれている。
- 「不可能」とは、通常の文字や図形等の視覚による認識が不可能な状態をいい、全く視力のない全盲のほか、明暗の識別が可能な光覚や眼前の手の動きが分かる手動等である。
- 「著しく困難」なものとは、小・中学校に就学する子供に比べて通常の文字等の認識にかなりの時間を要するとともに、すべての教科等の指導において特別の支援や配慮を必要とし、かつ障がいによる学习上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が系統的・継続的に必要な子供を指している。

(2) 特別支援学校（視覚障がい）の概要

幼稚部、小学部、中学部、高等部を設置することができ、特に、高等部（専攻科を含む。）には、普通科のほかに、専門教育を主とする学科として、保健医療科などが設置され、特色ある職業教育が行われている。

教育課程は、各教科、道徳（小・中学部）、特別活動、外国語活動（小学部）、自立活動及び総合的な学習の時間によって編成されている。このうち、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び総合的な学習の時間は、小・中学校又は高等学校に準じている。また、自立活動では、障がいの程度に応じて触覚や聴覚などを効果的に活用できるようにする指導や白杖による一人歩きの技能を身に付けるための指導、視覚や視覚補助具を最大限に活用する指導、日常生活に必要な基本的行動様式を身に付けるための指導や情報機器の活用技能を高めるための指導などが行われている。

点字を使用して学ぶ子供は、点字の教科書を使用し、主として触覚や聴覚を活用した学習を行っている。一方、拡大した文字を含む普通の文字を使って学ぶ子供は、通常の文字の検定済教科書もしくは文字等を拡大した拡大教科書（教科用特定図書）を使用し、主として視覚を活用した学習を行っている。

4 弱視特別支援学級の対象と概要

(1) 弱視特別支援学級の対象

**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
のもの** (* 5)

- 「視覚による認識が困難な程度のもの」とは、小・中学校の通常の学級に在籍する子供に比べて通常の文字等の認識に時間を要するとともに、特定の教科等の学習が通常の学級においては支障があり、かつ障がい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系統的・継続的に必要な子供を指している。

(2) 弱視特別支援学級の概要

弱視特別支援学級における教育課程は、原則として小・中学校と同様に編成され、学級においては、弱視の子供の見やすい学習環境を整えるとともに、例えば、保有する視力を最大限に活用できるようにするための特別の指導や配慮をしながら各教科等の指導を行っている。

また、文字や絵などを大きくはっきりと提示して明確に認識できるようにするため、拡大教科書や拡大教材を有効に活用するとともに、拡大読書器（* 8）や各種弱視レンズ類等の視覚補助具を整備し、必要に応じて効果的に活用できるように指導している。

- * 8 「拡大読書器」とは、文字や絵などをテレビカメラでとらえ、テレビ映像として50倍程度まで自由に拡大して映し出す機器である。

5 通級による指導（弱視）の対象と概要

(1) 通級による指導（弱視）の対象

**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
の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする
もの** (* 5)

- 「視覚による認識が困難な程度の者で、一部特別な指導を必要とするもの」とは、通常の文字や図形等の認識に多少の時間がかかるものの、通常の学級における教科等の学習におおむね参加できる者を指す。

(2) 通級による指導（弱視）の概要

教科等の学習は、通常の学級で行うほか、通級による指導を行うこともできる。

通級による指導を受ける場合の特別の教育課程の具体的な内容としては、視覚認知、目と手の協応動作、視覚補助具の活用等の自立活動に関する指導が中心となるが、理科や家庭科の実験・観察や実習など個別に配慮が必要な内容についての補充指導も行われている。

6 通常の学級における指導

軽度の視覚障がいの子供について、教科等の学習を通常の学級において指導する場合には、拡大教科書等拡大した教材を活用すること、実験や観察の際に危険のない範囲で近づいて見ることができるようになること、照明や外からの光の入り方に配慮すること等で見えにくさに配慮することなどが必要である。

II 聴覚障がい

1 聴覚障がいとは

聴覚障がいとは、身の周りの音や話し言葉が聞こえにくかったり、ほとんど聞こえなかったりする状態をいう。聴覚障がいがある子供たちには、できるだけ早期から適切な対応を行い、音声言語をはじめその他多様なコミュニケーション手段を活用して、その可能性を最大限に伸ばすことが大切である。

<主な障がいの分類>

聴覚器官は、外耳、中耳、内耳、聴覚伝導路、聴覚中枢からなっている。これらは、外界にある音の振動を受け止め、これを内耳の感覚細胞まで送り込む作業をしている伝音部分と、送り込まれた音の振動を感覚細胞で感じ、神経興奮（インパルス）に換え、脳幹の神経伝導路を通して大脳の聴皮質に送る感音部分に大別される。

(1) 障がい部位による分類

聴覚器官のどの部位に原因があるかによって、**伝音難聴**と**感音難聴**に分けられる。また、感音難聴を末梢神経性（迷路性又は内耳性）難聴と中枢神経性（後迷路性）難聴に分けることもある。伝音難聴と感音難聴が併存するものを混合性難聴という。

一般に伝音難聴では、音が小さく聞こえるだけであるが、感音難聴では、音がひずんで聞こえることが多い。

(2) 障がいの程度による分類

障がいの程度によって軽度難聴、中等度難聴、高度難聴及び重度難聴に分けられる。

障がいの程度を示す基準は、オーディオメータで測定した聴力レベル（dB：デシベル）（*9）で示され、正常聴力レベルは、正常音が聞き取れる最小の音圧で、オーディオメータの25dB以下に当たる。

【環境音や音声の大きさ】	(単位 dB)
深夜の郊外、ささやき声	0~20
静かな事務所、静かな（普通の）会話	30~50
静かな車の中	60
騒がしい事務所、大声の会話	70
せみの声	80
叫び声	90
電車の通るガード下、30cm近くでの叫び声	100
車の警笛	110
ジェット機の騒音、30cm近くのサイレン	120

*9 聴力の測定には、気導聴力測定と骨導聴力測定があり、前者は、周波数ごとに、どのくらいの大きさの音がやっと聞こえる（最小可聴域値）か、外耳から脳にかけての聴力レベルが測定でき、後者は、直接頭がい骨（内耳）に振動を与え、どのくらいの大きさの振動がやっと音として聞きとれるか、内耳から脳にかけての聴力レベルが測定できる。

軽度難聴： 平均聴力レベル25～40 dBの聴覚障がい、話し声を4～5 m、ささやき語を50 cm以内で聞き取ることができ、一対一の会話場面での支障は少ないが、日常生活面では聞き返しが多くなる。

学校などの集団の中では周囲の騒音に妨害されて聞き取れないことがあり、小学校などで座席が後ろの方であったりすると、教室の騒音等により教師の話が正確に聞き取れないことがある。その結果、言語力が伸びにくかったり、学習面での問題が生じたり、周囲とのコミュニケーションでトラブルが生じることもあるため、補聴の必要性も含めて慎重に対処が行われるべきである。

中等度難聴： 平均聴力レベル40～60 dBの聴覚障がい、通常の話し声を1.5～4.5 mで聞き取れるので、言語習得前に障がいが生じた場合でも、家庭内での生活上の支障は見逃されやすい。言語発達の障がいを来して学習面での困難を生じ得るため、適切な補聴の上で教育的な配慮が必要である。

本来、難聴特別支援学級等の対象となる子供は、この程度の難聴であり、特別な教育課程を要する子供であれば難聴特別支援学級での指導、通常の学習が可能な子供で一部特別な指導を要するなら通級による指導を考えることになる。

高度難聴： 平均聴力レベル60～90 dBの聴覚障がい、通常の話し声を0.2～1.5 mで聞き取れるので、補聴器の補聴が適正であれば、音声だけの会話聴取が可能である場合が多い。言語習得前に障がいが生じた場合、障がいの程度や言語環境の違いなどで言語発達の状態は様々であるが、注意しなければわずかな生活言語を獲得するにとどまる場合もあるので、適切な補聴器の装用と教育的な対応が不可欠である。

重度難聴： 平均聴力レベル90 dB以上の聴覚障がいで、言語習得期前に障がいが生じた場合には、早期からの適切な教育的対応は必須である。また、人工内耳の装用も選択肢の一つとして考えられる。

2 障がいの判断に当たって

専門医による精密な診断結果に基づき、失聴の時期を含む生育歴及び言語の発達の状態を考慮して総合的に判断を行うこと。また、聴覚障がいの程度については、子供の一人一人の聴力型、補聴器や人工内耳の装用状況、教育的対応の開始年齢等についての状態を把握することが重要であり、このためには関連諸施設等の意見を参考にする必要がある。

3 特別支援学校（聴覚障がい）の対象と概要

(1) 特別支援学校（聴覚障がい）の対象

両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のもののうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの(*4)

- 「補聴器等」の「等」は、医学や科学技術の進歩に対応して、近年、聴覚障がい児への装用が見受けられる人工内耳を指している。

「人工内耳」は、現在世界で普及している人工臓器の一つで、難聴があつて補聴器での装用効果が不十分である際に手術の適応となり得る。人工内耳では、手術的に蝸牛に電極（インプラント）を埋め込むプロセスと、外部装置（プロセッサ）を調整して装用するプロセスが必要となる。一般的には、人工内耳を装用した状態で20～40 dB程度の装用閾値が得られることが多い。

なお、人工内耳を装用しても、通常、話し声の理解のためには適切な教育的対応が必要であり、そのための場として、特別支援学校（聴覚障がい）が役割を果たすことも考えられる。

（2）特別支援学校（聴覚障がい）の概要

聴覚障がいが比較的重い者の教育のために整備された学校で、幼稚部、小学部、中学部及び高等部が置かれ、それぞれ幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を行っている。また、他の障がいを併せ有する子供のために、「重複障がい学級」が置かれ、特に障がい重い場合には「自立活動」を主とすることもある。

「自立活動」の指導では、幼稚部、小学部では聴覚活用や言語発達のための内容に重点を置き、それ以後は情報の多様化（読書の習慣、コミュニケーションの態度・技術など）、障がいの自覚や心理的な諸問題に関するものなどへと次第に移っていくことが多い。各教科等の指導は、個別の指導計画に基づいて指導がなされている。

施設設備の面では、聴覚活用のための機器（オーディオメータ、補聴器特性検査装置、FM補聴システム等）（*10）や、発音・発語指導のための音声直視装置など、さらに、教科等の指導において、その理解を助けるための視聴覚機器（液晶モニター等）が用意されている。

- *10 補聴器とは、音を増幅して話し声の聴取を援助する機能を備えた携帯型の医療機器で、通常マイクロホン、電子回路、イヤホンで構成される。外観上から、ポケット型、耳かけ型、耳あな型、眼鏡型などに分類される。教育現場では、FM電波を用いて（FM補聴器）、あるいは教室内に配置された電磁ループ等を用いて遠隔話者（教員等）の声を直接補聴器に伝えることができるシステムが併用される場合がある。

4 難聴特別支援学級の対象と概要

（1）難聴特別支援学級の対象

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の（*5）

- 「話声を解することが困難な程度」とは、補聴器等を使用した状態で通常の会話における聞き取りが部分的にできにくい状態を意味する。

(2) 難聴特別支援学級の概要

難聴特別支援学級は、聴覚障がい者が比較的軽い者のための特別支援学級であって、主として音声言語（話し言葉）の受容・表出（聞くこと・話すこと）についての特別な指導をすれば、通常の教育課程や指導方法によって学習が進められるような子供を主な対象としている。

教育の内容は、小・中学校におけるものに加えて、特別な必要性に応じたものとしては、聴覚活用に関すること、音声言語（話し言葉）の受容（聞き取り及び読話）と表出（話すこと）に関することが主である。

5 通級による指導（難聴）の対象と概要

(1) 通級による指導（難聴）の対象

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者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの（*5）

- 対象となる程度の者とは、通常の学級における教科等の学習におおむね参加できることを指す。
- 「一部特別な指導を必要とするもの」とは、障がいを改善・克服するための特別な指導や教科の補充指導が部分的・継続的に必要な子供を指す。

(2) 通級による指導（難聴）の概要

通級指導教室では、聴覚障がいに基づく種々の困難の改善・克服を目的とする指導を行うが、特に必要があるときは、その障がいの状態に応じて各教科の内容を補充するための特別な指導を行う場合もある。

6 通常の学級における指導

通常の学級で留意して指導する場合の留意事項は、主に指導方法上のことであり、教室の座席配置、授業の際の教師の話し方などの工夫により、話し言葉によるコミュニケーションの円滑化を図ることが第一に必要である。教室内の音環境を考慮し、FM補聴器等を使用して、教師の声が安定して聴覚障がいの子供に届くような配慮や、補助教材等の工夫が必要である。

Ⅲ 知的障がい

1 知的障がいとは

知的障がいとは、知的機能の発達に明らかな遅れ（*11）と、適応行動の困難性（*12）を伴う状態が、発達期に起こるものをいう。

一般に、同年齢の子供と比べて、「認知や言語などにかかわる知的機能」が著しく劣り、「他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力」も不十分であるので、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。また、その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があると言われている。

***11** 知的機能とは、認知や言語などに関係する機能であるが、その発達に明らかな遅れがあるということは、精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に同年齢の子供と比較して平均的水準より有意な遅れが明らかであるということである。

***12** 適応行動の困難性があるということは、適応能力が十分に育っていないということであり、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないことである。

2 障がいの判断に当たって

知的機能及び適応機能の発達の状態の両面から判断すること。標準化された知能検査等の知的機能の発達の遅滞を判断するために必要な検査（*13）、コミュニケーション、日常生活、社会生活等に関する適応機能の状態についての調査（*14）、本人の発達に影響がある環境の分析等を行った上で総合的に判断を行うこと。

***13** 知能検査や発達検査の結果は、精神年齢（MA）又は発達年齢（DA）、知能指数（IQ）又は発達指数（DQ）などで表される。また、検査によっては、知能偏差値（ISS）で表されることもあり、今日的には、偏差によって知的機能の状態を把握することが主流になってきている。

知的機能については、おおむね知能指数（又は発達指数）70～75程度以下を平均的水準以下（通常2標準偏差以上）とされている。

検査例：WISC-Ⅲ、WISC-Ⅳ、K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー、K-ABCⅡ、田中ビネー知能検査V など

***14** 適応行動の困難性には、概念的（言語発達、学習技能）スキル、社会的（対人、社会的行動）スキル、実用的（日常生活習慣行動、運動機能等）スキルなどがある。

標準化された生活能力に関する検査の結果は、社会性年齢（SA）と社会性指数（SQ）で表され、社会性年齢（SA）や社会性指数（SQ）と精神年齢（MA）や知能指数（IQ）又は発達年齢（DA）や発達指数（DQ）などを対比することにより、発達の遅れの状態や環境要因の影響などが明らかになることがある。

検査例：新版S-M社会生活能力検査、遠城寺式乳幼児分析的発達検査 など

3 特別支援学校（知的障がい）の対象と概要

(1) 特別支援学校（知的障がい）の対象

- 1 知的発達が遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの
- 2 知的発達遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの （*4）

- 「知的発達遅滞あり」とは、認知や言語などにかかわる知的機能の発達に明らかな遅れがあるという意味で、精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の子供と比較して平均的水準より明らかに遅れが有意にあるということである。
- 「他人との意思疎通が困難」とは、特別な配慮なしに、その年齢段階に標準的に要求されるコミュニケーション能力が身に付いていないため、一般的な会話をする際に話された内容を理解することや自分の意思を伝えることが著しく困難であり、他人とのコミュニケーションに支障がある状態を示す。
- 「日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする」とは、一定の動作、行為の意味、目的、必要性を理解できず、その年齢段階に標準的に要求される日常生活上の行為に、ほとんどの場合又は常に援助が必要である程度のことをいう。例えば、箸を使うことが理解できないために、箸を使った食事の際にはいつも援助が必要である場合などである。
- 「社会生活への適応が著しく困難」とは、例えば、低学年段階では、他人とかわって遊ぶ、自分から他人に働きかける、友達関係をつくる、簡単な決まりを守って行動する、身近な危険を察知し回避する、身近な日常生活における行動（身辺処理など）が特に難しいことなどが考えられる。年齢が高まるにつれても、例えば、社会的なルールに沿った行動をしたり、他人と適切にかかわりながら生活や仕事をしたり、自己の役割を知り責任をもって取り組んだりすることが難しいことが考えられる。

(2) 特別支援学校（知的障がい）の概要

小学部、中学部、高等部等が設けられており、特別支援学校（知的障がい）の教育課程は、子供の発達の段階や経験などを踏まえ、実生活に結び付いた内容を中心に構成していることが大きな特色である。

教育課程の区分は、各教科（*15）、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間（総合的な学習の時間については小学部を除く。）に分類しているが、実際の指導を計画し、展開する段階では、学校教育法施行規則第130条に基づき、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、合わせて授業を行う（*16）ことも取り入れられている。

なお、外国語活動については、特別支援学校（知的障がい）には設けられていない。

***15** 特別支援学校（知的障がい）小学部・中学部用の教科書としては、文部科学省の著作による国語、算数・数学、音楽の教科書が作成されており、基本的には、それらの教科書の使用

義務がある。それら以外の各教科、及び高等部の各教科については、文部科学省による著作本又は検定済教科書は発行されていない。

そのため、学校教育法附則第9条の規定に基づき、設置者の定めるところにより、他の適切な教科書（一般図書を含む）を使用することができるようになっていることから、子供の実態等に即した教科書としてそれらが採択され、使用されている。

***16** 特別支援学校（知的障がい）の小学部、中学部、高等部における各教科等を合わせた指導としては、次のようなものがある。

○日常生活の指導： 子供の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に指導するもの

○遊 び の 指 導： 遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していくもの

○生活単元学習： 子供が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するもの

○作 業 学 習： 作業活動を学習活動の中心にしながら、子供の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するもの

4 知的障がい特別支援学級の対象と概要

(1) 知的障がい特別支援学級の対象

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のであります（*5）

○ 知的障がい特別支援学級の対象は、その年齢段階に標準的に要求される機能に比較して、他人との日常生活に使われる言葉を活用しての会話はほぼ可能であるが、抽象的な概念を使った会話などになると、その理解が困難な程度の者となる。

(2) 知的障がい特別支援学級の概要

知的障がい特別支援学級の教育課程は、原則として小学校及び中学校の学習指導要領に基づく諸規定が適用されるが、子供の障がいの状態等から、特別支援学校（知的障がい）の学習指導要領を参考として、その内容を取り入れるなど、特別の教育課程を編成することが認められている。したがって、教育課程編成や指導法は、特別支援学校の場合と共通することも多い。そのため、知的障がい特別支援学級においても、教科別の指導（*17）のほか、各教科等を合わせた指導を取り入れている。

***17** 特別支援学級で使用される教科書については、特別の教育課程の編成により、当該学年の検定教科書を使用することが適当でない場合は、当該小学校及び中学校の設置者の定めるところにより、他の適切な教科書を使用することができる。この場合、原則として下学年用の

検定教科書又は特別支援学校用の文部科学省著作教科書が採択されるが、それが不適当な場合は、設置者は他の図書（一般図書を含む）を採択することができる。

5 通常の学級における指導

通常の学級においては、個別に特別な指導内容等を設定することはできないことから、ある学級における単元等の指導計画による指導内容を焦点化したり重点化したりして、基礎的・基本的な事項の定着に留意することが大切である。

指導内容の焦点化や重点化とは、例えば、算数の授業で、「立方体・立体」を取り扱う際に、立方体や三角柱、円柱などの様々な実物を用意し、実際に触れたりしながら、立体の違いに気付くことに指導目標を絞り、重点的に指導することなどである。

また、書くことや読むことなどに時間を要したり、指示や説明を聞くことにも関わらず一部のみ理解になってしまったりすることがあることに注意が必要である。

また、通常の学級においては、合理的配慮の観点（*18）（通常の学級だけでなくいかなる場でも必要なもの）に基づいて、配慮がなされることが重要である。

***18 「合理的配慮」**は、「障害者の権利に関する条約」において提唱された新たな概念であり、中央教育審議会初等中等教育分科会報告では、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」、と定義されている。なお、「障害者の権利に関する条約」において、「合理的配慮」の否定は、障がい理由とする差別に含まれるとされていることに留意する必要がある。

各学校の設置者及び学校は、障がいのある子供と障がいのない子供が共に教育を受けるというインクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、「合理的配慮」の提供に努める必要がある。

「合理的配慮」は、設置者及び学校と本人及び保護者により、個別の教育支援計画を作成する中で、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましい。その内容は、個別の教育支援計画に明記するとともに、個別の指導計画においても活用されることが期待される。

「合理的配慮」の決定に当たっては、各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の」負担について、個別に判断することとなる。その際、現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供する必要があるかなどについて共通理解を図る必要がある。なお、設置者及び学校と本人及び保護者の意見が一致しない場合には、「教育支援委員会」（仮称）の助言等により、その解決を図ることが望ましい。

「合理的配慮」については、個別の状況に応じて提供されるものであり、これを具体的かつ網羅的に記述することは困難であることから、中央教育審議会初等中等教育分科会報告においては、「合理的配慮」を提供するに当たっての観点を①教育内容・方法、②支援体制、③施設・設備について類型化した整理が試みられている。

IV 肢体不自由

1 肢体不自由とは

肢体不自由とは、身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態をいう。肢体不自由の程度は、一人一人異なっているため、その把握に当たっては、学習上又は生活上どのような困難があるのか、それは補助的手段の活用によってどの程度軽減されるのか、といった観点から行うことが必要である。

<肢体不自由の主な病類>

脳性疾患：脳性まひ、水頭症、髄膜炎後遺症 など

脊椎・脊髄疾患：二分脊椎、脊髄損傷 など

筋原性疾患：進行性筋ジストロフィー症、重症筋無力症 など

骨系統疾患：先天性骨形成不全 など

骨関節疾患：ペルテス病、先天性股関節脱臼 など

2 障がいの判断に当たって

専門医の精密な診断結果に基づき、上肢、下肢等の個々の部位ごとにとらえるのではなく、体全体を総合的に見て障がいの状態を判断すること。その際、障がいの状態の改善、機能の回復に要する時間等を併せ考慮して判断を行うこと。

3 特別支援学校（肢体不自由）の対象と概要

(1) 特別支援学校（肢体不自由）の対象

- 1 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの
- 2 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないもののうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの （* 4）

- 「補装具」とは、身体の欠損又は身体の機能の損傷を補い、日常生活又は学校生活を容易にするために必要な用具のことである。
例：義肢（義手、義足）、装具（上肢装具、体幹装具、下肢装具）、座位保持装置、車いす（電動車いす、車いす）、歩行器、頭部保護帽、歩行補助つえ等
- 「日常生活における基本的な動作」とは、歩行、食事、衣服の着脱、排泄等の身辺処理動作及び描画等の学習活動のための基本的な動作のことである。ただし、歩行には、車いすによる移動は含まない。
- 「不可能」とは、肢体不自由のために歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が全くできない状態であることを表し、「困難」とは肢体不自由はあっても何とか目的的に運動・動作をしようとするものの、同年齢の子供に比較して、その速度や正確さ又は継続性の点で

実用性に欠け、学習活動や移動等に支障が見られる状態を表している。

- 「常時の医学的観察指導」の「常時」とは、特定の期間内において連続的、恒常的な様子を表しており、「常時の医学的観察指導を必要とする」とは、具体的には医師の判断によって障害児入所支援（医療型障害児入所施設等）等へ入所し、起床から就寝に至るまで医学的視点からの観察が必要で、日常生活の一つ一つの運動・動作について指導・訓練を受けることが必要な状態をいう。

（2）特別支援学校（肢体不自由）の概要

一般的に小学部、中学部及び高等部が設置され、一貫した教育が行われている。

教育目標と教育課程の編成については、小学校、中学校又は高等学校の教育目標の達成に努めるとともに、小学部、中学部及び高等部を通じ、子供の障がい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、態度及び習慣を養うことを目標としている。

この目標を達成するためには、子供一人一人の身体の動きやコミュニケーション等の状態及び発達の段階や特性等に応じた指導を行う必要があることから、特別支援学校（肢体不自由）においては、「小学校・中学校・高等学校の各教科を中心とした教育課程」「小学校・中学校・高等学校の下学年(下学部)の各教科を中心とした教育課程」「知的障がい特別支援学校の各教科を中心とした教育課程」「自立活動を中心とした教育課程」等、子供の実態等を考慮した多様な教育課程を工夫して編成・実施している。

教育課程の編成に当たっては、各教科、道徳(小・中学部)、外国語活動(小学部)、特別活動及び総合的な学習の時間の他、自立活動の指導領域を設けている。特別支援学校（肢体不自由）の自立活動において、特に重視している指導内容は、身体の動きの改善・向上を目指すもので、これには、座位の保持や起立・歩行に関する指導、日常生活動作に関する指導などがある。また、子供の障がいの状態によっては、必要に応じて、コミュニケーションの指導、健康状態の維持・改善を図る指導なども行っている。

4 肢体不自由特別支援学級の対象と概要

（1）肢体不自由特別支援学級の対象

<p>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</p> <p style="text-align: right;">（* 5）</p>
--

- 「軽度の困難」とは、特別支援学校（肢体不自由）への就学の対象となる程度まで重度ではないが、例えば、筆記や歩行等の動作が可能であっても、その速度や正確さ又は持続性の点で同年齢の子供と比べて実用性が低く、学習活動、移動等に多少の困難が見られ、小・中学校における通常の学級での学習が難しい程度の肢体不自由を表している。

(2) 肢体不自由特別支援学級の概要

教育目標と教育課程の編成については、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び総合的な学習の時間の指導の他に、運動・動作や認知能力などの向上を目指した自立活動の指導も行われている。この場合、特別の教育課程を編成するとしても、学校教育法に定める小学校、中学校の目的及び目標を達成するものでなければならない。

5 通級による指導（肢体不自由）の対象と概要

(1) 通級による指導（肢体不自由）の対象

肢体不自由の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの （*5）

- 「通常学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」とは、通常の学級での学習におおむね参加でき、留意して指導することが適切と考えられる軽度な障がいがある肢体不自由児のうち、運動・動作の状態や感覚・認知機能の改善・向上を図るための特別な指導が一部必要な子供を指す。

(2) 通級による指導（肢体不自由）の概要

教育目標と教育課程の編成について、通級による指導（肢体不自由）においては、各教科等の指導は主として通常の学級で行いつつ、個々の障がいの状態に応じた特別の指導（「自立活動」及び「各教科の補充指導」）を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態である。ここでいう各教科の補充指導とは、障がいの状態に応じた特別の補充指導であり、単に教科の遅れを補充するための指導ではないことに留意する必要がある。

6 通常の学級における指導

肢体不自由のある子供が、通常の学級に在籍する場合には適切な配慮（合理的配慮）が必要であり、個々の子供の障がいの状態や各学校等の実情を踏まえて工夫をしていくことが重要である。

肢体不自由のある子供の場合、上肢や下肢の動きの困難さ等があるため、移動や日常生活動作（排泄や着替え）等に支援が必要なことが多い。移動や日常生活動作の支援のためには介助員を付けたり、施設・設備を改善したりといった対応が考えられる。しかし、そうした対応だけでなく、教室配置を工夫して移動の困難さを軽減することや、既存の設備を改善して使いやすくするような工夫もある。

移動や日常生活動作に関する支援の他に、教育の内容・方法について支援が必要な場合もある。例えば、上肢の動きに困難がある場合には、他の子供と同じ学習内容を行うことは難しいため、学習の量と時間を調整することや支援機器の使用を検討することなどが必要となる。

V 病弱・身体虚弱

1 病弱・身体虚弱とは

病弱とは、学校教育においては、身体の病気又は心の病気のため継続的又は繰り返しの医療又は生活規制を必要とする状態を表す際に用いられ、ここでいう生活規制とは、入院生活上又は学校生活、日常生活上で留意すべきこと等である。

身体虚弱とは、学校教育においては、病気ではないが不調な状態が続く、病気にかかりやすいなどのため、継続して生活規制を必要とする状態を表す。

<小児慢性特定疾患の例（*19）>

悪性新生物：白血病、リンパ腫、神経芽腫、脳腫瘍 等

慢性腎疾患：ネフローゼ症候群、慢性糸球体腎炎、水腎症 等

慢性呼吸器疾患：気管支喘息、気管狭窄 等

慢性心疾患：心房・心室中隔欠損、ファロー四徴、重症不整脈、心筋症 等

内分泌疾患：成長ホルモン分泌不全性低身長症、下垂体機能低下症 等

膠原病：若年性特発性関節炎、若年性皮膚筋炎 等

糖尿病：1型糖尿病、2型糖尿病、その他の糖尿病

先天性代謝異常：アミノ酸代謝異常、骨形成不全症、色素性乾皮症 等

血友病等血液・免疫疾患：血友病、慢性肉芽腫症、原発性免疫不全症 等

神経・筋疾患：ウェスト症候群、結節性硬化症、亜急性硬化性全脳炎 等

慢性消化器疾患：胆道閉鎖症、先天性胆道拡張症 等

***19** 子供の病気は、古くは結核などの感染症が主であったが医学や医療の進歩等により、感染症による子どもの死亡が激減し、その後、感染症に代わって、長期間の治療を要する慢性疾患が大きな部分を占めるようになった。近年は、身体の病気で入院する子供については、入院期間が短期化しており、それに伴い入院中に教育を受ける子供も減少している。しかし、小児がんのような小児慢性特定疾患治療研究事業の対象である疾患の中には、まだまだ長期間の入院を必要とするものもある。また、強い焦燥感や不安、興奮、抑うつ症状、倦怠感などの行動障がいを引き起こす精神疾患の子供も入院や通院、施設入所等を必要とすることがある。最近では、このような病気の子供が、特別支援学校（病弱）や、病弱・身体虚弱特別支援学級で増えている。

参考：平成25年3月4日 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長

「病気療養児に対する教育の充実について（通知）」

2 障がいの判断に当たって

医師の精密な診断結果に基づき、疾患の種類、程度及び医療又は生活規制に要する期間等を考慮して判断を行うこと。

3 特別支援学校（病弱）の対象と概要

(1) 特別支援学校（病弱）の対象

- | |
|--|
| <p>1 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの</p> <p>2 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの (* 4)</p> |
|--|

- 「継続して」と規定されているのは、風邪等の軽度の病気により、極めて短い期間だけ医療等が必要となる程度のものについては、「特別支援学校（病弱）の対象ではない」ことを意味している。
- 病弱で「継続して医療を必要とするもの」とは、病気のため継続的に医師からの治療を受ける必要があるもので、医師の指導に従うことが求められ、安全面及び生活面への配慮の必要度が高いものをいう。
- 病弱で「継続して生活規制を必要とするもの」とは、安全及び生活面への配慮の必要度が高く、日常生活に著しい制限を受けるものの、医師の治療を継続して受ける必要はないものをいう。
- 身体虚弱で「継続して生活規制を必要とするもの」とは、病弱ではないものの、安全面や生活面について配慮する必要性が高く、日常生活上において著しい制限を必要とするものをいう。

(2) 特別支援学校（病弱）の概要

小学部、中学部、高等部が設置されているが、医療機関の状況などにより様々な形態で指導が行われているため、就学に当たっては、事前に特別支援学校（病弱）や医療機関等から情報を得ておくことが重要である。

また、特別支援学校（病弱）における教育の内容については、小・中学校又は高等学校に準じた（原則として同一の）各教科等の指導が行われており、それに加えて、障がい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、「自立活動」という指導領域が設けられている。

4 病弱・身体虚弱特別支援学級の対象と概要

(1) 病弱・身体虚弱特別支援学級の対象

- | |
|---|
| <p>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の</p> <p>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の (* 5)</p> |
|---|

- 「疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活の管理が必要」とは、病気のため医師の診断を受け、持続的又は間欠的に医療又は生活の管理が必要な場合のことである。病弱・身体虚弱特別支援学級の対象者としては、特別支援学校（病弱）の対象となる障がいの程度

の子供も含まれるが、健康面や生活面への配慮の必要度が低い子供も含まれる。

例： 喘息（ぜんそく）の子供が自宅から小・中学校へ通学できるものの、疲労度や教室環境、体育の運動量、理科の実験、家庭科の調理実習などにより、個別に特別な配慮を必要としている場合など。

- 「身体虚弱の状態が持続的に生活の管理が必要」とは、病弱と同様に、特別支援学校（病弱）の対象となる程度の身体虚弱の状態も含むが、それ以外にも安全面及び生活面への特別な配慮の必要度が比較的 low、日常生活での著しい制限がないものも含まれる。

例： 身体虚弱の子供が、自宅から小・中学校へ通学しているが、体力が十分でないため、健康な子供と同じ時間の授業を受けることが困難である場合や、体育の授業等で激しい運動を必要とする場合に、安全面や健康面に配慮しながら、小・中学校内の特別支援学級で学校生活の基盤を培っていくことなど。

（2）病弱・身体虚弱特別支援学級の概要

小・中学校内に設けられた病弱・身体虚弱特別支援学級には、特別支援学校（病弱）と同じ障がいの程度の子供も在籍しているが、多くの場合は入院を必要としないが、持続的又は間欠的に医療や生活規制が必要な子供である。

特別支援学級では、通常の学級とほぼ同様の授業内容、授業時数による指導が行われており、それに加え、自立活動として健康状態の維持、回復・改善や体力の回復・向上を図るための指導も行われている。

5 通級による指導（病弱・身体虚弱）の対象と概要

（1）通級による指導（病弱・身体虚弱）の対象

<p>病弱又は身体虚弱の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの （* 5）</p>
--

病弱児のうち、通級による指導を受けることが適当なものとしては、例えば、病気が回復し、通常の学級において留意して指導することが適切である病弱児のうち、健康状態の回復・改善や体力の向上、心理的な課題への対応や学習空白への対応などのための特別な指導が必要なものが考えられる。

（2）通級による指導（病弱・身体虚弱）の概要

病気の子供の多くは、小・中学校の通常の学級に在籍しており、学校生活上では、ほとんど配慮等を必要としない。また、体育の実技や理科の観察・実験等の際に健康面や安全面に配慮することにより、多くの場合、他の健康な子供と一緒に学習することができる。

しかし、これらの子供の中には、通常の学級で学習するだけでは、病気の実態等に合わせた学習ができないことがあるため、病弱児も、必要な場合には通級による指導を受けることもできるようになっている。

例： 気管支喘息（ぜんそく）の子供の腹式呼吸法の練習や1型糖尿病の子供の運動量と血糖値の測定などを身に付ける場合などの一定期間の場合など。

6 通常の学級における指導

病気の子供の多くは、小・中学校等の通常の学級で、健康面や安全面等に留意しながら学習していることが多い。また、継続的な治療や特別な配慮・支援が必要であっても、病気の状態や学習環境の整備状況等によっては、通常の学級で留意して指導することが適当な場合もある。この場合の留意事項としては、教室の座席配置、休憩時間の取り方、体育等の実技における配慮等の指導上の工夫や、体調や服薬の自己管理を徹底する等がある。

近年は、医療の進歩とともに、例えば糖尿病における血糖値測定や自己注射、心臓疾患における酸素の使用などができれば、通常の学級での学習が可能となる子供が増えており、このような子供が、通常の学級で学習するに当たっては、本人がこれらの測定やその数値を踏まえた対応ができるようになる、又は酸素ボンベ等の医療機器を本人が操作ができるようになることが大切である。

VI 言語障がい

1 言語障がいとは

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

<言語障がいの分類>

(1) 耳で聞いた特徴に基づく分類（話し言葉の流暢性にかかわる障がい）

発音の誤り、吃音（*20）、リズムの異常など

(2) 言葉の発達という観点からの分類

話す・聞く等言語機能の基礎的事項における発達の遅れや偏りなど

(3) 原因による分類（器質的又は機能的な構音障がい（*21））

口蓋裂（*22）、聴覚障がい、脳性まひ、学習上の発音の誤りなど

***20** 吃音とは、自分で話したい内容が明確にあるにもかかわらず、また構音器官のまひ等がないにもかかわらず、話そうとするとときに、同じ音の繰り返しや、引き伸ばし、声が出ないなど、いわゆる流暢さに欠ける話し方をする状態を指す。

① 語頭音の繰り返し（連発）

話すときの最初の音や、文のはじめの音を「ぼ、ぼ、ぼぼ、ぼくは・・・」というように何回も繰り返す話し方。

② 語頭音の引き伸ばし（伸発）

話すときの最初の音や、文のはじめの音を「ぼおーーーくは・・・」というように引き伸ばす話し方。

③ 語頭音の阻止（難発）

話のはじめだけでなく、途中でも生じる場合もあり、声や語音が非常に出にくい状態。

***21** 構音障がいとは、話し言葉の使用において、「さかな」を「たかな」、あるいは「たいこ」を「たいと」などのように、一定の音をほぼ習慣的に誤って発音する状態を指す。

***22** 口蓋裂（こうがいれつ）は、胎生期における、口蓋（場合によっては口唇）の形成が不完全なために呼気が鼻に漏れ共鳴異常を起こしたり、発語時に必要な口腔の内圧が得られないことから構音に異常が生じたり、口腔の内圧が得られないままで学習した結果誤った構音が習慣化していたりすることがある。

2 言語障がい特別支援学級の対象と概要

(1) 言語障がい特別支援学級の対象

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障がいのある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障がいのある者、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（これらの障がいの主として他の障がい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（*5）

学校教育において、言語障がいのある子供に対する指導は、例えば、難聴に基づく言語障がいについては特別支援学校（聴覚障がい）等、脳性まひに基づく言語障がいについては特別支援学校（肢体不自由）等というように、その主たる障がいに基づく障がい種別の学校等で行われている。したがって、それ以外の言語障がい、例えば構音障がいや吃音等の話し言葉に障がいのある子供に対する指導は、一般に、そのほとんどが小・中学校等における通級による指導により行われている。

言語障がい特別支援学級においては、言語機能の基礎的事項に発達の遅れがあり、かなりの時間、特別な指導を必要とする者や、言語障がいの状態の改善・克服を図るための心理的な安定を図る指導を継続的に行ったりする必要性があり、加えて、言語障がいにかかわる教科指導等の配慮をより手厚く充実させて指導することが必要である者を対象とする。

(2) 言語障がい特別支援学級の概要

教育課程は、児童生徒の障がいに応じた特別の教育課程を編成することになっているが、その編成に当たっては、特別支援学校小学部・中学部の学習指導要領を参考とすることとなっている。

例えば、自立活動における言語機能の基礎的事項の指導など言語障がいの状態の改善又は克服を目的とする指導と、各教科の中でも言語障がいにかかわり個別指導などでより手厚く行う必要がある国語科（英語科）、算数科（数学科）については特別支援学級で行い、生活科、図画工作（美術）・体育科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間など集団で行うことがふさわしい教科等については、通常の学級で行うことが考えられる。

3 通級による指導（言語障がい）の対象と概要

(1) 通級による指導（言語障がい）の対象

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障がいのある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障がいのある者、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（これらの障がいの主として他の障がいに起因するものではない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの（*5）

通級による指導（言語障がい）の対象の子供は、通常の学級において学習するのが適切であるが、一部障がいに応じた特別な指導を必要とする者であり、通級による指導においては、個々の言語障がいの状態を改善することを目的とした特別な指導が行われることになる。

（2）通級による指導（言語障がい）の概要

障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服することを目的とする指導の内容は、正しい音の認知や模倣、構音器官の運動の調整、発音・発語指導などの構音の改善にかかわる指導、遊びの指導・劇指導・斉読法などによる話し言葉の流暢性を改善する指導、遊びや日常生活の体験と結び付けた言語機能の基礎的事項に関する指導等が考えられる。

障がいの状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導は、単に教科の遅れを補充する指導ではなく、例えば、言語障がいがあるために遅れをきたしている国語科の指導を行うのが「各教科の補充授業」であり、直接関係のない教科の指導を行うのは該当しない。

4 通常の学級における指導

言語障がいの程度が軽い場合には、通常の学級で留意して指導することが適切な場合もある。この場合、言語障がいについての基礎知識をもって正しい指導を行うこと、教室の雰囲気話しやすいものにする、級友の理解を得られる学級にすること、話すこと・読むことについて自信が持てるような指導を行うこと等に気を付けて指導することが大切である。

Ⅶ 情緒障がい

1 情緒障がいとは

情緒障がいとは、状況に合わない感情・気分が持続し、不適切な行動が引き起こされ、それらを自分の意思ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に適応できなくなる状態をいう。

<情緒障がいの分類>

情緒障がい教育の対象は、その障がいにより社会的適応が困難となり、学校などで集団活動や学習活動に支障のある行動上の問題を有する子供であり、主として心理的な要因の関与が大きいとされている社会的適応が困難である様々な状態を総称するものである。

選択性かん黙： 一般に、発声器官等に明らかな器質的・機能的な障がいはないが、心理的な要因により、特定の状況（例えば、家族や慣れた人以外の人に対して、あるいは家庭の外など）で音声や言葉を出せず、学業等に支障がある状態である。選択性かん黙は、自閉症等とは異なるが、コミュニケーション能力の発達に軽微な問題がある場合が多いことに留意する必要がある。

不登校： 情緒障がい教育の対象としての不登校は、心理的、情緒的理由により、登校できず家に閉じこもっていたり、家を出ても登校できなかったりする状態である。本人は登校しなければならないことを意識しており、登校しようとするができないという社会的不適応になっている状態である。

その他の状態： 偏食、夜尿、指しゃぶり、爪かみなど様々な状態は、多くの人々が示すことではあるが、そのことによって集団生活への適応が困難である場合、情緒障がい教育の対象となることがある。（*23）

***23** 例えば「チック」とは、自分の意思では止めることができず、不随意に頻繁に生じる運動（首振り、まばたきなど）や発声（せき払い、暴力的な言葉など）であり、しかも急に突発的に生じ、反復的で非律動的で常同的に生じるものである。

また、「トゥレット障がい」は、顔をゆがめたり首を曲げたりするといった運動チックと、暴力的な言葉などを突然発する音声チックとがからみ合い、複雑な様相を示し、症状が長期にわたって継続することが多い障がいである。

2 自閉症・情緒障がい特別支援学級の対象と概要

(1) 自閉症・情緒障がい特別支援学級の対象（主に情緒障がい）

- 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
- 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 （* 5）

○ 「一」に該当する者を「自閉症者」とし、「二」に該当する者を「情緒障がい者」として分類されている。

参考：平成18年3月31日 文部科学省初等中等教育局長

「学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）」

- 選択性かん黙等のために通常の学級での学習では効果を上げることが困難であり、集団生活への参加や社会的適応のための特別な指導を行う必要がある子供が対象となる。
- 「社会生活への適応が困難」とは、他人とかかわって遊ぶ、自分から他人に働きかける、集団に適応して活動する、友達関係をつくり協力して活動する、決まりを守って行動する、他人とかかわりながら生活を送ることなどが、一般にその年齢段階に求められる程度に至っていない状態のことである。

(2) 自閉症・情緒障がい特別支援学級の概要（主に情緒障がい）

人とかかわりを円滑にし、生活する力を育てることを目標に指導を進めている。自閉症・情緒障がい特別支援学級は、小学校及び中学校に設置されていることから、教育課程は、原則的には小学校又は中学校の学習指導要領による。しかし、対象とする子供の実態から、通常の学級における学習だけでは十分に学習の成果を上げることが困難であることから、子供に応じて学校教育法施行規則第138条に基づき特別の教育課程を編成することができる。この場合、特別支援学校の学習指導要領を参考とし、内容を取り入れて教育課程を編成することができる。

なお、心理的な要因によるものは不登校等のために、学習空白が生じていることがあることから、各教科の内容を下学年の内容に替えたり、基礎的・基本的な内容を重視して焦点化したりするなどして適切な指導を行うことが重要である。

3 通級による指導（情緒障がい）の対象と概要

(1) 通級による指導（情緒障がい）の対象

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、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のも （* 5）

選択性かん黙等の状態が比較的軽く、通常の学級の授業におおむね参加できるものの、社会的適応のための特別の指導や教科の補充指導を一部必要としている子供が

対象である。

多動（*24）、常同行動（*25）、チックなどは、知的障がいや自閉症などのある子供でも現れることも多いので、知的発達の状態や学習能力、情緒の発達状態などを総合的に判断することが必要である。

***24** 「多動」とは、年齢あるいは発達段階で、予想される以上に動きまわる場合が狭義の多動であり、移動を伴わない多動が、いわゆる落ち着かなさ、「そわそわ」、「もじもじ」である。加齢に伴って、動きまわる多動から移動を伴わない多動に変化していく。

***25** 「常同行動」とは、過度に高頻度で生じ、適応的な機能を持っていないように見える反復的で、変化しない諸反応であり、「身体揺すり」「物をなめる」「物をくるくる回す」などの行動である。

（2）通級による指導（情緒障がい）の概要

基本的には、特別支援学校等における自立活動の指導を参考とした指導を中心としながら、社会的適応性の向上を目的とし、限られた授業時数の中で自閉症・情緒障がい特別支援学級と類似したねらいで取り組んでいる。

なお、通級による指導では、子供の障がいの状態等に即して、必要に応じて各教科等の補充的な指導を行っている。

4 通常の学級における指導

通常の学級においては、個別に指導内容を設定することはできないことから、例えば、ある学級における単元等の指導計画による指導内容を焦点化したり重点化したりして、基礎的・基本的な事項の定着に留意することが大切である。

また、心理的な不安定さから、気持ちを落ち着けて集中することができず、書くことや読むことなどの学習に時間を要したり、指示や説明を断片的に聞いていたりすることもあるので、配慮が必要である。

VII 自閉症

1 自閉症とは

自閉症（*26）とは、① 他人との社会的関係の形成の困難さ、② 言葉の発達の遅れ、③ 興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする発達の障がいである。

その特徴は、3歳くらいまでに現れることが多いが、小学生年代まで問題が顕在しないこともある。中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されている。

***26 「高機能自閉症」とは、知的発達の遅れを伴わない自閉症を指し、「アスペルガー症候群（アスペルガー障がい）」は、自閉症の上位概念である広汎性発達障がい（PDD）の一つに分類され、知的発達と言語発達に遅れはなく、上記「1 自閉症とは」の①～③の3つの自閉症の特性のうち、コミュニケーションの障がいが比較的目立たない。アスペルガー症候群のコミュニケーションの特徴として、一方的に自分の話題中心に話し、直截的な表現が多く、相手の話を聞かなかったり、また相手が誰であっても対等に話をしたりすることがある。**

なお、2013年、米国精神医学会による精神障がいの分類と診断基準の改訂版（第5版）（DSM-5）が刊行され、その中では、広汎性発達障がい（PDD）の用語が「自閉症スペクトラム障がい（ASD）」という用語に変更となった。自閉症スペクトラム障がいには下位分類がないため、自閉症的特徴のある子供は全て自閉症スペクトラム障がいの診断名となる。

2 自閉症・情緒障がい特別支援学級の対象と概要

(1) 自閉症・情緒障がい特別支援学級の対象（主に自閉症）

- | |
|---|
| <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ので</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ので</p> <p style="text-align: right;">（*5）</p> |
|---|

- 「一」に該当する者を「自閉症者」とし、「二」に該当する者を「情緒障がい者」として分類されている。
- 「他人との意思疎通が困難である」とは、一般にその年齢段階に標準的に求められる言語等による意思の交換が困難であるということである。知的障がいを伴う自閉症の特性として、言語が全くなかったり、言葉の発達の遅れや特異な使用が見られたりする。また、身振り等で意思を伝達することが不得手であったり、質問に対してその質問文のまま返したりなどの傾向も見られる。そうした相手からの言葉の意味を理解したり、それに応じた意思を伝達したりすることができないか、又は可能ではあるが、他人との会話を開始し、受け答えをしながら継続する能力に明らかな困難性があることをいう。
- 「対人関係の形成が困難」とは、他人から名前を呼ばれたことに気が付いて振り向く、他人からの働きかけに応じて遊ぶ、自分や他人の役割を理解し協同的に活動する、他人の

考えや気持ちを理解し友達関係や信頼関係を形作ることなどが、一般にその年齢段階に求められる程度に至っていない状態のことである。

(2) 自閉症・情緒障がい特別支援学級の概要（主に自閉症）

人とのかかわりを円滑にし、生活する力を育てることを目標に指導を進めている。自閉症・情緒障がい特別支援学級は、小学校及び中学校に設置されていることから、教育課程の編成は原則的には小学校又は中学校の学習指導要領による。しかし、対象とする子供の実態から、通常の学級における学習が困難であることから、子供に応じて学校教育法施行規則第138条に基づき特別の教育課程を編成している。この場合、特別支援学校の学習指導要領を参考として教育課程を編成することとなる。

3 通級による指導（自閉症）の対象と概要

(1) 通級による指導（自閉症）の対象

自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの （* 5）

自閉症又はそれに類似する障がいのために、通常の学級における授業におおむね参加できるものの、対人関係や行動上の問題の改善のための特別の指導や教科の補充的指導などを一部必要としている状態に応じている。

(2) 通級による指導（自閉症）の概要

基本的には、特別支援学校等における自立活動を参考とした指導を中心としながら、社会的適応性の向上を目的とし、限られた授業時数の中で、自閉症・情緒障がい特別支援学級と類似した同様のねらいで取り組みがなされている。なお、通級による指導では、子供の障がいの状態等に即して、必要に応じて各教科等の補充的な指導を行っている。

4 通常の学級における指導

通常の学級においては、個別に指導内容を設定することはできないことから、例えば、ある学級における単元等の指導計画による指導内容を焦点化したり重点化したりして、基礎的・基本的な事項の定着に留意することが大切である。

また、書くことや読むことになどに時間を要したり、指示や説明を聞くことに関しても一部のみの理解になってしまったりすることに注意が必要である。

Ⅸ 学習障がい

1 学習障がいとは

学習障がい(LD: Learning Disabilities)とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力(*27)のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障がいは、その原因として、中枢神経系(*28)に何らかの要因による機能不全があると推定されるが、視覚障がい、聴覚障がい、知的障がい、情緒障がいなどの障がいや、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。

***27** 聞く能力：他人の話を正しく聞き取って、理解すること。

話す能力：伝えたいことを相手に伝わるように的確に話すこと。

読む能力：文章を正確に読み、理解すること。

書く能力：文字を正確に書くこと。筋道立てて文章を作成すること。

計算する能力：暗算や筆算をすること。数の概念を理解すること。

推論する能力：事実を基に結果を予測したり、結果から原因を推し量ったりすること。

***28** 中枢神経は、大脳、間脳、小脳、脳幹、脊髄で構成される。脳表部位を大脳皮質といい、6層の神経細胞からなる新皮質と不規則層からなる旧皮質がある。

2 通級による指導(学習障がい)の対象と概要

(1) 通級による指導(学習障がい)の対象

全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの (*5)

学習障がいのある子供は、通常の学級における学習に参加できるものの、個々の子供の障がいの状態に応じた配慮が必要な場合や、いわゆる通級指導教室などの特別の場において個々の障がいの状態に応じた特別な指導が必要になる場合がある。

学習障がいのある子供のうち、通常の学級における適切な配慮や指導方法の工夫のみでは、その障がいの状態の改善・克服が困難であり、その障がいの状態に応じて一部特別な指導が必要であると判断される場合に、通級による指導の対象となる。

通級による指導の対象となるか否かの判断に当たっては、各学校又は各地域における支援体制の活用を図り、各学校に設置されている校内委員会による判断や意見に加え、教育委員会に設置されている専門家チームによる判断や意見を参考にすることが重要である。

(2) 通級による指導（学習障がい）の概要

通級による指導を行うに当たっては、特別支援学校の学習指導要領における自立活動を参考にした指導を中心にしながら、学習障がいの特性や、子供一人一人の個別の教育的ニーズに十分配慮することが大切である。

実際の指導では、指導の目標や内容・方法等を踏まえ、必要に応じて、個別指導やグループ別指導を適切に組み合わせて行うことが求められる。加えて、障がいの状態の改善又は克服を目的とした指導と、各教科の補充指導について、それらを適切に組み合わせて行うことが効果的である場合には、適切な配慮の下に実施することが大切である。また、学習障がいのある子供については、月1単位時間程度の指導でも十分な教育的効果が認められる場合があることから、一人一人の状態に応じて、適切な指導時間数を設定することが重要である。

3 通常の学級における指導

通常の学級においては、学習障がいのある子供について、適切な配慮の下に指導が行われる必要がある。指導を担当する教員は、学習障がいのある子供の実態の把握に努め、通級による指導における指導方法等を参考にするとともに、ティームティーチングや個別指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、教材・教具などの工夫を行うことも重要である。

読み書きに困難がある場合は、板書だけで説明するのではなく、必ず読み上げてわかりやすく説明したり、ノートに写すべき部分を色分けしたりするなどの配慮が効果的である。また、計算が苦手な場合に、練習問題の量を減らすなどの工夫も考えられる。

X 注意欠陥多動性障がい

1 注意欠陥多動性障がいとは

注意欠陥多動性障がい(ADHD: Attention-Deficit Hyperactivity Disorder)とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性を特徴とする障がいであり、社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示す状態である。

通常7歳以前に現れ、その状態が継続するものであるとされている。注意欠陥多動性障がいの原因としては、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されている。

一定程度の不注意、又は衝動性・多動性(*29)は、発達段階の途上においては、どの子供においても現れ得るものである。しかし、注意欠陥多動性障がいは、不注意、又は衝動性・多動性を示す状態が継続し、かつそれらが社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示す程度の状態を指す。

***29 不注意：** 気が散りやすく、注意を集中させ続けることが困難であったり、必要な事柄を忘れやすかったりすること。

衝動性： 話を最後まで聞いて答えることや順番を守ったりすることが困難であったり、思いつくままに行動して他者の行動を妨げてしまったりすること。

多動性： じっとしていることが苦手で、過度に手足を動かしたり、話したりすることから、落ち着いて活動や課題に取り組むことが困難であること。

2 通級による指導(注意欠陥多動性障がい)の対象と概要

(1) 通級による指導(注意欠陥多動性障がい)の対象

<p>年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの</p> <p style="text-align: right;">(*5)</p>

注意欠陥多動性障がいのある子供は、通常の学級における学習に参加できるものの、個々の子供の障がいの状態に応じた配慮が必要な場合や、いわゆる通級指導教室などの特別の場において個々の障がいの状態に応じた特別の指導が必要になる場合がある。

注意欠陥多動性障がいのある子供のうち、通常の学級における適切な配慮や指導方法の工夫のみでは、その障がいの状態の改善・克服が困難であり、その障がいの状態に応じて一部特別な指導が必要であると判断される場合に、通級による指導の対象となる。

通級による指導の対象となるか否かの判断に当たっては、各学校又は各地域における支援体制の活用を図り、各学校に設置されている校内委員会による判断や意見に加え、教育委員会に設置されている専門家チームによる判断や意見を参考にすることが

重要である。

(2) 通級による指導（注意欠陥多動性障がい）の概要

通級による指導を行うに当たっては、特別支援学校の学習指導要領における自立活動を参考にした指導を中心にしながら、注意欠陥多動性障がいの特性や、子供一人一人の個別の教育的ニーズに十分配慮することが大切である。

実際の指導では、指導の目標や内容・方法等を踏まえ、必要に応じて、個別指導とグループ別指導を適切に組み合わせて行うことが求められる。加えて、障がいの状態の改善又は克服を目的とした指導と、各教科の補充指導について、それらを適切に組み合わせて行うことが効果的である場合には、適切な配慮の下に実施することが大切である。また、注意欠陥多動性障がいのある子供については、月1単位時間程度の指導でも十分な教育的効果が認められる場合があることから、一人一人の状態に応じて、適切な指導時間数を設定することが重要である。

3 通常の学級における指導

通常の学級においては、注意欠陥多動性障がいのある子供について、適切な配慮の下に指導が行われる必要がある。指導を担当する教員は、注意欠陥多動性障がいのある子供の実態の把握に努め、通級による指導における指導方法等を参考にするとともに、ティームティーチングや個別指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、教材・教具などの工夫を行うことも重要である。

注意の困難に対して、余分な刺激を減らすことができるように、黒板の周囲の掲示物を減らしたり、座席の位置を前方にしたりするなどの工夫が行われている。また、集中できる時間を考慮して、短い時間で活動を区切って、メリハリをつけることも考えられる。