



筑紫女学園大学リポジット

障がいのあるこどもの生活及び総合指導に関する 特別支援教育の支援体制

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 筑紫女学園大学 人間文化研究所 公開日: 2024-12-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: クマール, スレンダー, キム ヨン ソプ, オ クン ソク, リュウ, ウ, 古賀, 彩香 メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/2000030

障がいのあるこどもの生活及び総合指導に関する 特別支援教育の支援体制

クマール スレンダー・キム ヨン ソプ・オ クン ソク
リュウ ウ・古 賀 彩 香

Special Needs Education Support System for the Children with Disabilities in Comprehensive Daily Life Activities

KUMAR Surender, KIM Yong Seob
OH Kun Seok, RYU U, and Ayaka KOGA

研究の背景：

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム（Inclusive Education）においては、障がいのある子どもと障がいのない子ども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。「障害者の権利」として、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」一般教育制度から排除されずに、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、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要とされている。（国際連合総会、平成18年12月）

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、主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、発達障害を含めたすべての障害のある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の適切な指導や必要な支援を行うものである（文部科学省、2012）。「発達障害等のある幼児児童生徒の指導

及び支援の充実に関する指針」を策定し、発達障害等のある子どもの特性に応じた支援や分かりやすい授業実践力の向上、支援を校種間でつなぐ仕組みの構築、自分らしさを大切にした社会的自立や職業的自立を目指す教育の推進の3本の柱を設定し、「分かる」「つなぐ」「自立する」をスローガンとして取組を推進している。(高知県教育委員会、2024)

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。

本研究の目的：障がいのある児童生徒に関して特別支援教育の在り方、障がい別による支援体制、生活及び教育活動の実態をまとめることを本研究の目的としている。

方法：国内外で現在特別支援教育に関する理解、学習支援、自立生活などに関する参考文献を中心に様々な指導計画及び実施事例を検証した。文部科学省中等教育局が特別支援学校、特別支援学級、通級、通常の学級による指導を以下のように設定している。

特別支援学校：

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。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）が対象である。

特別支援学級：

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。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・情緒障がい者が対象である。

通級・通常による指導：

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。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が対象である。

指導対象になる障がいの特徴と理解、教育・生活・自立指導（福島県の実践例）：

視覚障害：

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者のうち、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。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。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り、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。

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。主な眼疾には、網膜色素変性症、低体重児網膜症、緑内障、無眼球、先天性白内障、頭部外傷等の後遺症などがある。

専門医による精密な診断に基づき総合的に判断が必要である。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ので、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が必要である。

特別支援学校の教育課程は、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どもは、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どもは、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、主に視覚を活用した学習を行う。

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、弱視の子ども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な指導をする。

通級による指導（弱視）において教科等の学習は、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では、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で、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の補充指導も行われている。

通常の学級における指導では、軽度の視覚障がいの子どものついて、教科等の学習を通常の学級において指導する場合には、拡大教科書等の拡大した教材を活用する、実験や観察の際に危険のない範囲で近づいて見られるようにする、照明や外からの光の入り方に配慮し見やすくするなどの配慮が必要である。

聴覚障がい：

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である。聴覚障がいがある子どもたちには、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。障がい部位による分類は次のようである：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言っている。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。障がいの程度によって軽度難聴、「環境音や音声の大きさ」（単位 dB）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）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

ジオメータの25dB以下にあたる。環境音や音声の大きさの例：深夜の郊外、ささやき声 0～20dB；静かな事務所、静かな（普通の）会話 30～50dB；静かな車の中 60dB；騒がしい事務所、大声の会話 70dB、せみの声 80dB；叫び声 90dB；電車の通るガード下、30cm近くでの叫び声 100dB；車の警笛 110dB；ジェット機の騒音、30cm近くのサイレン 120dB など。

軽度難聴：平均聴力レベル25～40dBの聴覚障がい、通常の話し声を4～5m、ささやき語を50cm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40～60dBの聴覚障がい、通常の話し声を1.5～4.5m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配慮が必要である。難聴特別支援学級等の対象となる子どもは、この程度の難聴であり、特別な教育課程を要する子どもであれば難聴特別支援学級での指導、通常の学習が可能で子ども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60～90dBの聴覚障がい、通常の話し声を0.2～1.5m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90dB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。

特別支援学校（聴覚障がい）での指導：両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のものうち、補聴器等の使用によっても通常の話し声を解することが不可能又は著しく困難な程度のものが対象である。

聴覚障がい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どものために、「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、UD-talk、補聴器特性検査装置、FM補聴システム等）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。

難聴特別支援学級の指導：補聴器等の使用によっても通常の話し声を解することが困難な程度のものが指導対象である。聴覚障がい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ども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。

通級による指導：補聴器等の使用によっても通常の話し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が対象である。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。留意事項：通常の学級で留意して指導する場合、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、教師の声安定して聴覚障がいの子どもに届くような配慮や補助教材等の工夫をしている。

知的能力障がい：

1. 知的発達の遅滞があり、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. 知的発達の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。小・中・高等部における各教科等を合わせた指導には次のようなものがある。

日常生活の指導：日常生活スキル取得の諸活動を適切に指導する。

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。

生活単元学習：子どもが生活上の目標を達成し、課題を解決するために、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的・総合的に学習する。

作業学習：作業活動を学習活動の中心にしながら、子どもの働く意欲を培い、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。

知的障がい特別支援学級の指導：

「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知的障がい者」を対象に、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、子ども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、教科別の指導のほか、各教科等を合わせた指導を取り入れている。

通常の学級における指導：

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がある。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関しても一部のみの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（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。

肢体不自由：

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、先天性股関節脱臼等。

特別支援学校（肢体不自由）の指導：

教育目標と教育課程は、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、子ども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にしている。この目標を達成するためには、子ども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（小学部）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、子ども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、子ども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。

通級による指導：

「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」を対象に、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。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。

通常の学級における指導：

肢体不自由のある子どもの場合、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・設備を改善したりなどの対応が考えられる。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、他の子ども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。

言語障がい：

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。

特別支援学級の指導：

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に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、通常の学級で行っている。

通級による指導：

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。

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当な場合もある。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、教室の雰囲気話を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が大切である。

自閉症スペクトラムと情緒障がい：

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。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どもであり、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つ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と考えられる。

自閉症・情緒障がい特別支援学級の指導：

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している。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、対象とする子どもの実態から、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、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。

通級による指導：

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、子ども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。

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。

(福島県教育委員会)

指導内容：

言語的なコミュニケーションを考える側面：朝の会で、呼名をすると、にっこりとほほ笑む、楽器を使う場合、手を差し出す。推測した意味として、「ちょうだい」「ほしい」でしょう。遊びの場面で、スクーターボードを見てから先生を見る、トランポリンのそばにいくと、手を挙げて喜ぶ（のりたいたなあ、遊びたいなあ）。給食の場面で、牛乳を持って、先生に指さす、一口食べ終わると声をだす（飲みたい、もっとちょうだい、おいしい）。下校の場面で、靴を持って、待っている（帰る、履かせて）。言語の意思表示と解釈も次のようである。呼名をすると、「あつ」と発声してうなずく（「はい」という意味だろう）。先生の方向を見ながら「たあーたん」と呼ぶ（先生）。ミキサーを指さして、「ガーガー」と応える（ミキサーを取って）。先生や友達を指さして「おっ」と話しかける（あなたは？）。おかずを食べるか聞くと「いや」と応える（きらい、いらぬ）。食べ終わってから「おわり」という（ごちそうさま）。先生は友達に手を挙げて「ばあばあ」という（ばいばい）という意味だろう。

認知・理解面の視点：音声と絵カードのマッチングを様々な障がいのコミュニケーション力達成のために使っている。指導にあたって理解面の視点から次のことを確認する必要がある。音声と具体物が一致しているか、絵柄のマッチングが可能か、写真の違いの理解が可能か、シンボルやマークの理解が可能か、文字と音声のマッチングが可能か、模倣可能か、音声だけで行動に移すことが可能かを把握する。

運動・動作面の視点：運動に関する身体的な動きを確認する必要がある。例えば－左右のどちら

の手で物を操作するか。頭部や体幹の保持は可能か。正確な動きを引き出せる部位はどこか。手指・指先の使い方はどうか。物をつかんだり、放したりできるか。

算数指導の系統性：算数項目の指導には沢山のねらいが設けられている。例えば一物を把握するには「ある・ない」；生活の中での感覚「未測量：大きい/小さい」；言葉を添えてくれば「選択：どっちがいい？」；物の分別「なかまあつめ：色や形での区別」；ぴったり、同じ「一対一対応：ちょうど、足りない、余る」；数との出会い「3までの数を使いこなす：2あつめ、1あつめ」；0の世界「ない=0」；数の操作「5まであつめ：4あつめ」；5の固まり「5までの階段作り」；10までの数「10をまとまりとしてとらえる」などが主な指導内容である（高橋他、2007）。

結果と考察：

特別支援学校での指導：

視覚障がい：小・中学校又は高等学校に準じて道徳、外国語活動を行っている。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どもは、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どもは、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を使用し、主として視覚を活用した学習を行っている。

聴覚障がい：「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。様々な機器（UD-talk等）を使用し、各教科等の指導は、個別の指導計画に基づいて指導されている。難聴の場合、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）指導が主である。

知的障がい：特別支援学級では教科別の指導、各教科等を合わせた指導を取り入れている。

肢体不自由：教科科目以外、自立活動が行われている。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。

言語障がい：各教科科目の学習と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した指導。

自閉スペクトラム症・情緒障がい：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している。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たりするなどの適切な指導を行う。

通級による指導：

弱視において、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。

肢体不自由において、「自立活動」及び「各教科の補充指導」が行われている。

言語障がいにおいて、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。

自閉症スペクトラム症と情緒障がいにおいて、特別支援学級と類似した取り組み。

通常の学級における指導：

軽度の視覚障がいのある子どもに、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し、照明や外からの光の入り方に配慮する等で見やすくするような工夫が必要である。

知的障がいの場合、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、重点的に指導している。

言語障がいの程度が軽い場合には、言語障がいの基礎知識をもとに正しい指導を行い、教室の雰囲気話を話しやすいものにする。級友の理解を得られる学級にし、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。

自閉症スペクトラムと情緒障がいの場合、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に配慮し、単元等の内容を含めた指導計画による指導が必要であると考えられる。

引用文献：

「障害者の権利に関する条約」の批准書の寄託。

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press> (2024年5月6日)

特別支援教育の体制整備の推進について。

https://www.pref.kochi.lg.jp/doc/2014062500048/file_contents/05-1.pdf,Page 7 (2024年5月5日)。

特別支援教育と多様な学びの場。

<https://www.pref.fukushima.lg.jp/img/kyouiku/attachment/> (2024年5月5日)。

高橋浩平・新井英靖・小川英彦・広瀬信雄・湯浅恭正編『特別支援教育の子ども理解と授業づくり』。黎明書房 (2007)

福永博文・藤井和枝『障害をもつ子どもの理解と援助』コレール社 (2001)

松坂清俊『障害幼児の発達援助』コレール社 (1998)

民秋言ほか編『保育原理』北大路書房 (2014)

吉永真子ほか著書『はじめて学ぶ乳児保育』同文書院 (2009)

山本多喜司監修 赤塚徳郎・森楸編『乳幼児の保育原理』北大路書房（1979）

「統合保育とインクルージョン保育」〈http://www.runbini.jp/?page_id=58〉（2024年5月6日）

木村順『発達障害の子の指遊び・手遊び・腕遊び感覚統合をいかし、適応力を育てよう』講談社（2013）

星山麻木『障害児保育ワークブック』萌文書林（2012）

特別支援学校学習指導要領解説（総則等編）教育出版 平成21年

（クマール・スレンダー：初等教育・保育専攻 教授）

（キム・ヨン・ソプ：朝鮮大学 教授）

（オ・クン・ソク：光州保健大学 教授）

（リュウ・ウ：筑紫女学園大学 大学院生）

（こが あやか：南福岡特別支援学校 教諭）

