

# 幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の 特別支援教育について

平成27年11月6日特別支援教育部会(第1回)配布資料より抜粋

## 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。

### ◎学校教育法

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

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。

# 特別支援教育の対象の概念図(義務教育段階)

(平成26年5月1日現在)

義務教育段階の全児童生徒数 1019万人

減少傾向

## 特別支援学校

視覚障害 知的障害 病弱・身体虚弱  
聴覚障害 肢体不自由

H16年比で1.3倍

0.67%  
(約6万9千人)

## 小学校・中学校

### 特別支援学級

視覚障害 肢体不自由 自閉症・情緒障害  
聴覚障害 病弱・身体虚弱  
知的障害 言語障害

H16年比で2.1倍

1.84%  
(約18万7千人)

(特別支援学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に該当する者：約1万7千人)

### 通常の学級

#### 通級による指導

視覚障害 肢体不自由 自閉症  
聴覚障害 病弱・身体虚弱 学習障害(LD)  
言語障害 情緒障害 注意欠陥多動性障害(ADHD)

H16年比で2.3倍

0.82%  
(約8万4千人)

3.33%  
(約34万人)

増加傾向

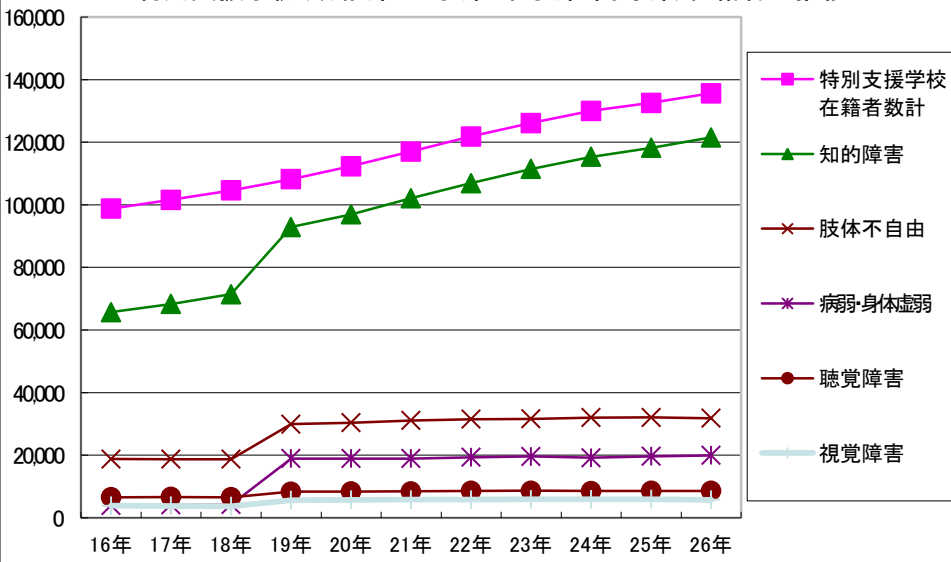
発達障害(LD・ADHD・高機能自閉症等)の可能性のある児童生徒：6.5%程度\*の在籍率

\*この数値は、平成24年に文部科学省が行った調査(抽出)において、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づくものであり、医師の診断によるものでない。

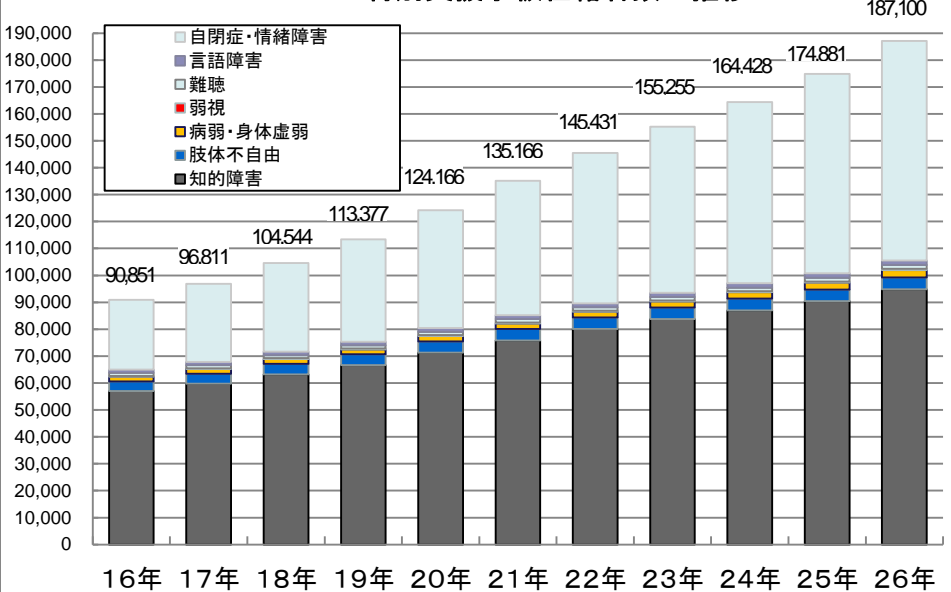
(通常の学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に該当する者：約2,400人(うち通級：約230人))

# 1. 特別支援教育の現状 ～特別支援学校等の在籍者数の推移(各年5月1日現在)～

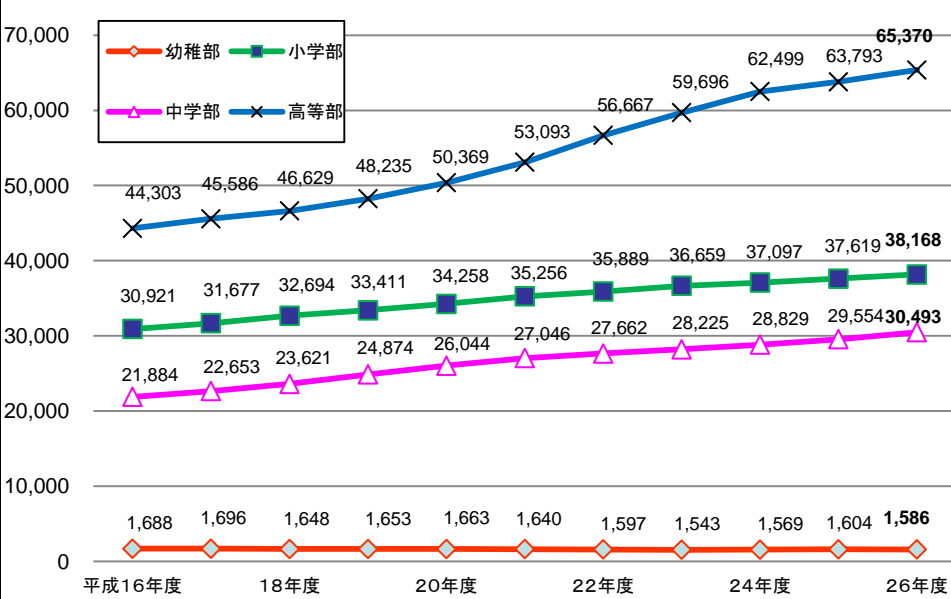
## 1. 特別支援学校(幼稚部・小学部・中学部・高等部)在籍者の推移



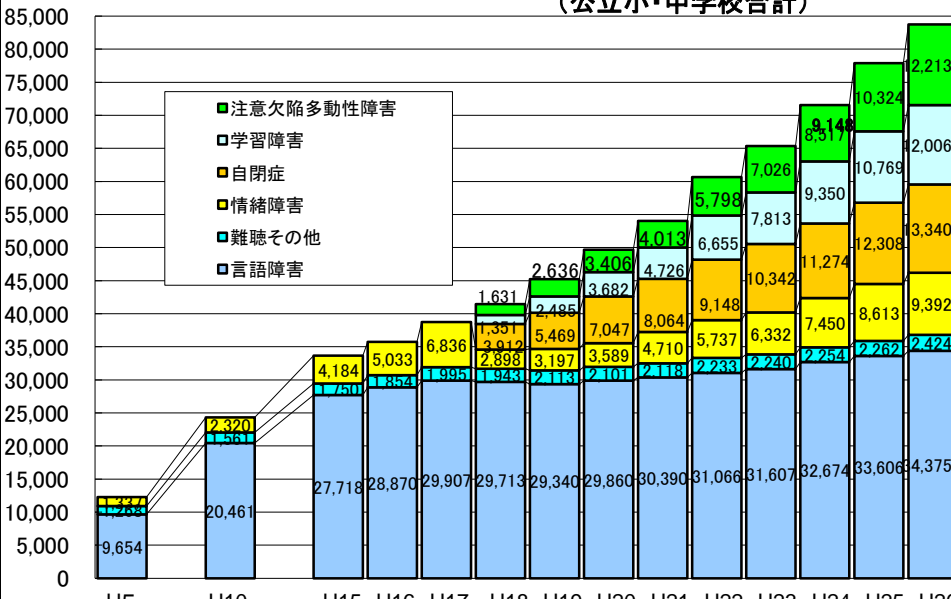
## 3. 特別支援学級在籍者数の推移



## 2. 特別支援学校の在籍者数



## 4. 通級による指導を受けている児童生徒数の推移(公立小・中学校合計)

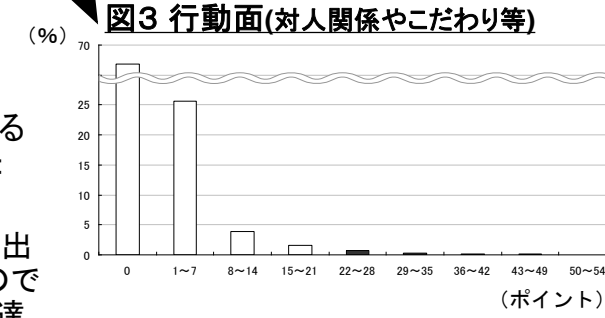
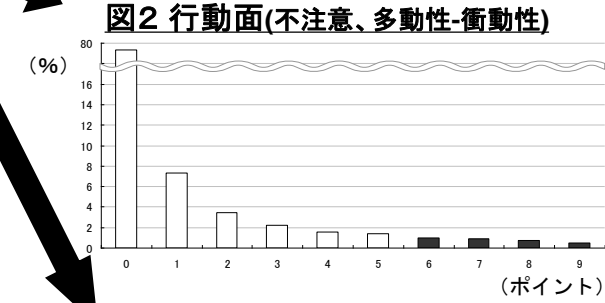
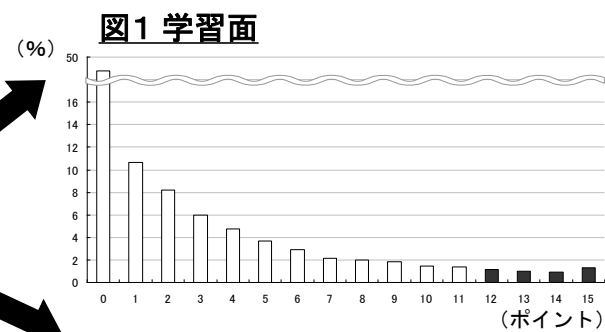


●公立小中学校の通常の学級に在籍している発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は6.5%。

質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の困難の状況のうち、主要なものは以下のとおり。

表① 知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

	推定値（95%信頼区間）
<b>学習面又は行動面で著しい困難を示す</b>	<b>6.5%（6.2%～6.8%）</b>
学習面で著しい困難を示す A：学習面で著しい困難を示す	4.5%（4.2%～4.7%）
行動面で著しい困難を示す B：「不注意」又は「多動性-衝動性」の問題を著しく示す	3.1%（2.9%～3.3%）
C：「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	1.1%（1.0%～1.3%）
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6%（1.5%～1.7%）
A かつ B	1.5%（1.3%～1.6%）
B かつ C	0.7%（0.6%～0.8%）
C かつ A	0.5%（0.5%～0.6%）
A かつ B かつ C	0.4%（0.3%～0.5%）



※調査対象：全国（岩手、宮城、福島を除く）の公立の小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒を母集団とする抽出調査（標本児童生徒数：53,882人（小学校：35,892人、中学校：17,990人）、回収率は97%）

※留意事項：担任教員が記入し、特別支援教育コーディネーター又は教頭による確認を経て提出した回答に基づくもので、発達障害の専門家チームによる診断や、医師による診断によるものではない。従って、本調査の結果は、発達障害のある児童生徒の割合を示すものではなく、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合を示すことに留意。

- 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」協力者会議における本調査結果に対する考察(抜粋)

（学校に求める児童生徒への支援について）

学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある。例えば、社会生活上の基本的な技能を身に付けるための学習を取り入れる、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行うなどの対応を進めていくべきと考える。



# 1. 特別支援教育の現状

～一斉指導における全ての子供たちにとってわかりやすい授業について～日野市立第三小学校の例～

授業において想定される子供のつまずきを明らかにし、そのつまずきに応じた「全体指導の工夫」、「個別の支援」の内容を検討・決定する。

## <全体指導の工夫の例>

焦点化

目標や活動をしぼり、内容理解から論理へ深まるようにする。

視覚化

視覚・感覚・動作を入り口にして、思考できるようにする。

共有化

一人の考えを他の子供に伝え、理解や思考を深めるようにする。

### 目標の焦点化

6年間の系統指導内容

学年の指導内容

単元計画

1時間の指導の目標

これらの5つの読み方を柱として、次の表を目安にして、各学年で読みの学習用語を系統的・確信的に指導していきます。

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
読みの基本	○読書の楽しさを知る ○音読 ○読み聞かせ ○読み聞かせの楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る
読みの楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る
読みの仕方を知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る
読みの楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る	○音読 ○音読の楽しさを知る ○音読の仕方を知る ○音読の楽しさを知る

説明文の学習用語の6年間系統表

### ことばの見える化



むささびを見てみよう？

「擬態」をペープサートで表現する。



ヒント  
考えの出し合い  
モデリング

6年間を見通して指導内容を明確にし、子供に身に付けさせたい力をはっきりとさせる。単元ごとの指導事項の明確化、児童の活動、評価についても焦点をしぼることができる。

内容のイメージ化や文の理解を図る。本文だけではなかなかイメージしにくい児童にとっては内容のわかりやすさにつながり、他の児童にとっては更に深い思考につながる。

自信のない児童が発表できるようになったり、一人一人が考えを深めることにつながる。

# ○主な発達障害の定義

発達障害とは、発達障害者支援法には「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されています。

下記は、主な発達障害の定義です。

## 自閉症の定義 <Autistic Disorder>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より作成)

自閉症とは、3歳位までに現れ、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行動の障害であり、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る。

## 高機能自閉症の定義 <High-Functioning Autism>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、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行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、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る。

## 学習障害(LD)の定義 <Learning Disabilities>

(平成11年7月の「学習障害児に対する指導について(報告)」より抜粋)

学習障害とは、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。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

## 注意欠陥多動性障害(ADHD)の定義

<Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

注意欠陥多動性障害とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、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る。

※ アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。



# ○国語の指導上の配慮例（自閉症）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター HP より

Q 文章やことばの意味理解が困難なのですが・・・

けい君は、文を読んで理解することが苦手です。国語の読解問題では、理解していることばの意味が微妙にずれていたり、登場人物の心情の理解に困難を示したりします。また、算数の文章題では、正しく立式することができません。

そこで、先生はアセスメント（子どもの様子をじっくりと見て、どんなことがこのつまずきに関連しているかを考えること）をしてみました。

担任の先生は、理解していることばの意味を確認する、解答するときに読み直しがみられるかどうかを確認する、大事なところに下線を引けるかどうかを確認する、文章を読んで内容に応じて具体物を操作させるなどの方法により、つまずいているところを確認しました。



## ここで行われたアセスメントのポイント！

- 正しいことばの意味を理解しているかどうかを確認する
- どのように文章を読んで解答しているのかをチェックする
- 文章のキーワードを見つけることができるかどうかを確認する
- 文章に沿って具体物を操作することができるかどうかを確認する

## 推測できるつまずきの要因

- 間違っ理解していることばがある
- 文章を一通り読むだけで、読み直したり確認したりしていない
- 内容をイメージ化できない
- 重要なキーワードに気づかない
- 誤った解決方法を身につけている



指導編は以下に

アセスメントに基づいて、担任の先生は、次のような指導を行ってみました

- A 少し難しいことばは、どんな意味かをクラス全体に向けて確認する
- B 例示や絵を示して、内容が分かりやすくなるように工夫する
- C 算数の文章題などでは、具体物を操作しながら図式化する方法を教える

## 担任の先生が行った指導の意味

- Aのように、ことばの意味を確認することで、正しい意味を教えることができます。
- Bのように、内容の理解を促す補助的な手段を用いることで、内容をイメージしやすくなります。
- Cのように、具体物を操作したり、図式化して立式することをおぼえたりすることで、文章を読み直しながら内容を理解するスキルを身につけることができます。

# ○国語の指導上の配慮例（学習障害）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター HP より

Q 音読が苦手なのですが・・・

ひさお君は読むことが苦手です。教科書を読むときも逐字読み(例：きょ・う・は・あ・め・で・ず)になりがちです。

そこで、先生はアセスメント（子どもの様子をじっくりと見て、どんなことがこのつまずきに関連しているかを考えること）をしてみました。

担任の先生は、ひさお君の、聞いたり、話したりする力はどうかをまずはチェックしました。その結果、聞いたり、話したりする力はとても良好でした。そこで、読みについての指導を開始しました。



ここで行われたアセスメントのポイント！

- 困難な領域（この場合「読み」）だけでなく、聞く、話す力など、関連領域についても実態把握を行う
- 多くの領域（「聞く」「読む」等）は互いに関連し合っていることも多く、つまずきの領域だけでなく、このような総合的な実態把握をする

推測できるつまずきの要因

- 形を正確に捉えることが難しい
- 文字から音への変換が難しい
- 一度に多くのことを処理できない



指導編は以下に

アセスメントに基づいて、担任の先生は、次のような指導を行ってみました

- A 事前に読むところを伝え、家で練習させる
- B 文章に関係のある絵を用意する
- C 分かち書きにする
- D 漢字にふりがなをつける
- E 教科書の文字を拡大する

担任の先生が行った指導の意味

- Aのように内容理解を事前に促すことで、授業への参加・意欲が高まります。
- Bのように視覚的な支援があることで、推測して読むことが可能になります。
- 自分でまとまりのある文章に分解することが難しいので、Cのように事前に意味のまとまりで文字を区切り、視覚的にとらえやすくしておきます。
- Dのように、漢字にふりがなをふるのも、読みに関する負担を少しでも軽減するためです。漢字の読みに困難がなければ、特にする必要はありません。
- Eについては、文字サイズは、子どもによって読みやすいサイズがあるため、必ずしも大きな文字にすればよいというものではありません。子どもと相談しながら、最適なサイズを見つけていくことが必要です。

# ○指導上の配慮例（ADHD）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター HP より

Q 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまうのですが・・・

つよし君は、中学2年生です。授業中、先生からの質問に対して、最後まで聞かず、先生の質問が終わらないうちに「あっ！それは〇〇だ！」と出し抜けに答えてしまいます。問題の途中なので的外れの答えになってしまうのです。

そこで、先生はアセスメント（子どもの様子をじっくりと見て、どんなことがこのつまずきに関連しているかを考えること）をしてみました。

「話を最後まできちんと聞いてから、ゆっくり考えて、それから答えるんだよ」といくら言っても効果がありません。



ここで行われたアセスメントのポイント！

- ルールを理解しているかどうか確認する  
指名されてから答えるというルールを、そもそも理解しているかということを確認める必要がある。実は、知らなかったということがよくある
- ルールは分かっているのに「つい」ということなのか、そもそもルールが理解できていないということなのか、確かめた上で対応を考える
- その場で「ことばによる指示」に従うことができるかどうか確認しておく。ことばよりも視覚的な補助があったほうが理解しやすいということがある

推測できるつまずきの要因

- 行動や欲求をうまくコントロールできない
- 自分の言動が、ほかの人にどのような影響を与えているか等、自分の行動を客観的に振り返ることが難しい



指導編は以下に

アセスメントに基づいて、担任の先生は、次のような指導を行ってみました

- A 必ず挙手をし、指名されてから答えるというルールを教える
- B 挙手をせず発言した場合は、「君の発言の番ではない」とルールを再確認する
- C シールを何枚か用意し、そのシールと交換で挙手・発言するようにする。できたら大げさなくらい明確にほめる

担任の先生が行った指導の意味

- AとBは、ルールの理解と徹底です。そもそもルールを理解していない状態なのに、叱責しても効果がありません。むしろ、「自分の発言を認めてくれない」という不満が残ることにつながりかねません。授業に参加していることや発言の意欲があることなどを認めた上で、ルールに則って行動することを、その都度指導していく必要があります。毅然とした態度も必要でしょう。
- ことば等聴覚的なものよりも、視覚的なものを利用したほうが理解しやすい場合があります。Cは、1時間の授業の中で発言できる回数分のシールを用意し、そのシールと交換で挙手・発言するという方法です。シールを見ながら「あと〇回発言できる」というふうに、シールを手がかりに行動をコントロールしようとするものです。

# 1. 特別支援教育の現状

## 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果 概要

(平成21年3月時点)

### 【調査対象】

平成14年度の文部科学省全国調査※に準じた方法で、実態調査を実施した中学校における平成20年度卒業の生徒の一部について実施(対象生徒数約1万7千人)。

※「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」

### 【実施方法】

平成14年度の文部科学省全国調査に準じた方法で、平成18年度以降に実態調査を実施した中学校の3年生の一部を対象として、各中学校において発達障害等困難のある生徒の卒業後の進路を分析・推計※

※ 学級担任を含む複数の教員により判断したものであり、医師の判断による発達障害のある生徒の割合を示したものではない。

### 【集計結果】

調査対象の中学校3年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学することとしている。

これらの高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の、高等学校進学者全体に対する割合は約2.2%。

一 課程別、学科別における高等学校進学者中の発達障害等困難のある生徒の割合一

課程別		学科別	
全日制	1.8%	普通科	2.0%
定時制	14.1%	専門学科※1	2.6%
通信制	15.7%	総合学科※2	3.6%

※1: 専門教育を主とする学科

※2: 普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に施す学科



# 1. 特別支援教育の現状

## 特別支援学校中学部及び中学校卒業者の状況－国・公・私立計－

●中学校特別支援学級卒業者の約3分の1が高校等に進学している。

【平成26年3月卒業者】

区 分	卒業者 A	進学者				教育訓練機関等入学者					就職者		社会福祉施設等 入所・通所者		その他		
		高校等 人	高等部 人	計 人	B/A %	専修 (高等) 人	専修 (一般) 人	職業能 力開発 人	計 C 人	C/A %	D 人	D/A %	E 人	E/A %	F 人	F/ A %	
視覚障害	178	7	170	177	99.4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0.6
聴覚障害	440	39	401	440	100.0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
知的障害	7,005	28	6,883	6,911	98.7	4	—	—	4	0.06	—	—	45	0.6	45	0.6	
肢体不自由	1,638	15	1,588	1,603	97.9	—	—	—	—	—	—	—	16	1.0	19	1.2	
病弱	387	163	200	363	93.8	2	—	1	3	0.78	1	0.26	14	3.6	6	1.6	
計	9,648	252	9,242	9,494	98.4	6	—	1	7	0.07	1	0.01	75	0.8	71	0.7	
中学校特別 支援学級	17,342	5,320	10,998	16,318	94.1	261	30	64	355	2.0	145	0.84			440	2.5	

- ※
- ①高校等：高等学校及び中等教育学校後期課程の本科・別科、高等専門学校
  - ③職業能力開発……職業能力開発校、障害者職業能力開発校等
  - ⑤中学校特別支援学級卒業者その他には、社会福祉施設等入所・通所者を含む。

- ②高等部……特別支援学校高等部本科・別科
- ④社会福祉施設等入所・通所者……児童福祉施設、障害支援施設等、更正施設、授産施設、医療機関
- ⑥四捨五入のため、各区分の比率の計は必ずしも100%にならない。