

日本の発達障害教育の経緯と現状

社会福祉法人明日佳及び長沼陽風会 顧問 鈴木 重 男

1 はじめに

日本が教育施策として、文部科学省が発達障害に対して正式に目を向けたのは、1992年「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」を公的に設置したことにはじまる。この調査協力者会議は、1999年、「学習障害児に対する指導について」を報告した。同報告は、学習障害を「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。」と定義するとともに、判断基準並びに指導形態及び指導の場等について検討した結果を取りまとめ、「通常の学級で配慮して指導」「放課後等に個別指導」「通級による指導で対応」と提言した。

また、同報告において、「注意欠陥多動障害」や「広汎性発達障害」などの学習障害以外の障害が教育的に留意するものとしてあることが初めて示され、日本の教育制度上の対象になっていた視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害の7障害以外にも、「発達障害」としての学習障害、注意欠陥多動障害、高機能自閉症にも留意すべきものがあることと示している。その後、先の7障害に加えて、発達障害としての「学習障害」「注意欠陥多動性障害」「高機能自閉症」が学校教育の対象となった。

本論は、このような日本の発達障害教育の文部科学省施策等を踏まえ、2009年韓国特殊教育学会学術大会で鈴木⁽¹⁾が報告した内容を踏まえて、発達障害教育に係る日本の資料を収集・整理したものである。

2 日本の発達障害教育に係る文部科学省施策等の経緯

日本の文部科学省が推進してきた発達障害教育に関連する教育施策等は、次の通りである。

表1 発達障害教育に係る文部科学省施策等

区分	特別支援教育に係る文部省施策
平成 4 年 1992 年	文部科学省は、学校教育上はじめての発達障害のかかる「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」を設置した。
平成 5 年 1993 年	弱視、難聴等の軽度の障害のある児童生徒の障害等の改善及び障害により遅れた教科学習の補充指導を目的とする「通級による指導」制度が実施された。この制度では、まだ発達障害の概念は含まれていなかった。
平成 7 年 1995 年	「学習障害児等」調査研究協力者会議は、中間報告において、「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、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。」と定義した。
平成 11 年 1999 年	「学習障害児等」調査研究協力者会議は、「学習障害児に対する指導について（報告）」で、学習障害の定義、判断基準並びに指導形態等を明確化した。
平成 13 年 2001 年	文部科学省「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」は、注意欠陥多動性障害を「ADHD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。」と定義し、高機能自閉症を「高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、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。」と定義して、学習障害と共にその教育的対応が必要と提言した。
平成 14 年 2002 年	文部科学省において実施した全国実態調査において、小・中学校の通常学級に学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等の発達障害については、約6.3パーセント程度在籍している可能性が示された。
平成 15 年 2003 年	文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることを提言した。
平成 16 年 2004 年	発達障害者支援法が制定され、発達障害の早期発見、学校教育における発達障害児への支援等を目的に発達障害者支援法が制定され、この法律において「発達障害」とは、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をいうとされた。 文部科学省「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」で、小・中学校へのコーディネータ配置及び校内支援体制整備等の在り方や、教員の具体的な対応が明示された。
平成 17 年 2005 年	文部科学省「発達障害のある児童生徒等への支援について」が通知され、発達障害者支援法の施行に伴い、小学校及び中学校の通常の学級に在籍する学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症及びアスペルガー症候群の児童生徒への支援体制の整備を示した。 中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」が答申され、発達障害を含めた特別支援教育に転換するための基本的な理念と考え方や具体的な制度の在り方が提言された。
平成 18 年 2006 年	高機能自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害等が、新たに、通級による指導の対象として制度化された。
平成 19 年 2007 年	「学校教育法」等の一部改正で、発達障害を含めて、障害児を幼稚園、小学校、中学校及び高等学校で教育する特別支援教育の実施が制度化された。 文部科学省「特別支援教育の推進について」が通知され、支援教育の理念として、「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。」と明記された。 小学校及び中学校にLDの児童生徒に対する学習支援、ADHDの児童生徒に対する安全確保などの学習活動上のサポートを行う「特別支援教育支援員」を地方財政措置された。
平成 20 年 2008 年	幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領が改訂され、小中学校においても発達障害を含む、障害児の教育の実施と特別支援学校等の助言又は援助を活用することが規定された。 障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律が施行され、拡大教科書及び音声教科書の作成を可能にする教科書発行者へのデータ提出の努力義務が規定された。
平成 21 年 2009 年	高等学校学習指導要領が改訂され、高等学校においても発達障害を含む、障害児等についての教育の実施と、特別支援学校等の助言又は援助を活用することが規定された。 特別支援学校学習指導要領が改訂され、発達障害を含めて、全ての教育的ニーズへの個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成が義務化された。 文部科学省「特別支援教育の更なる充実に向けて～早期からの教育支援の在り方について～(中間とりまとめ)」で早期からの教育相談等で個別の教育支援計画を作成し、市町村教育委員会が適正就学のツールとすることなど提言された。 文部科学省「高等学校における特別支援教育の推進について(高等学校ワーキング・グループ報告)」で、高等学校在籍者の2.2%に発達障害生徒がいることが報告された。
平成 23 年 2011 年	高等学校に発達障害等の生徒に対する学習支援、生徒の健康・安全確保、周囲の生徒の障害理解促進等を行う「特別支援教育支援員」が配置された。 改正障害者基本法で、障害者として「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であつて、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。」と、発達障害が含まれることが明示された。
平成 24 年 2012 年	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」は、「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」を報告し、短期的な障害者権利条約批准までの施策と、中長期的な同条約批准後の10年間程度の間取り組方針が提言された。また、同報告は発達障害児の合理的配慮を明示した。 文部科学省は、小・中学校の通常の学級に在籍する6.5%に発達障害があると公表した。
平成 25 年 2013 年	改正障害者基本法第16条に「適切な教材等の提供」が追加されたことから、文部科学省検討会は「障害のある児童生徒の教材の充実について」を報告し、発達障害の状態等に応じた教材の在り方について提言した。 文科初第756号「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」で学校教育法施行令改正の留意事項を通知し、改めて発達障害児を通級による指導の対象者とすることを明確化した。 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～」で、障害児全般の就学指導についてと、発達障害児の具体的な教育的対応を示した。 改正障害者雇用促進法で、改正障害者基本法と同様に、発達障害が精神障害に含まれることと明示された。
平成 26 年 2014 年	日本は、障害者権利条約を批准し、発達障害を含めてインクルーシブ教育制度に基づいた教育を目指すことが明確化した。
平成 27 年 2015 年	「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針の策定について」が通知され、学校教育では発達障害を含めて、合理的配慮に留意した取り扱いをするよう示された。
平成 28 年 2016 年	障害者差別解消法が施行され、発達障害を含めた障害者の日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものを解消することが示された。

3 日本の発達障害教育の現状等

(1) 特別支援教育の現状

日本の特別支援教育の指導の場における児童生徒数の推移（文部科学省「中央教育審議会」2015年4月開催の「教育課程企画特別部会」配布資料より引用）^②は、少子化の中にある中、小学校、中学校、高等学校在籍者は漸減傾向にあるが、特別支援教育の対象児は漸増傾向にある。

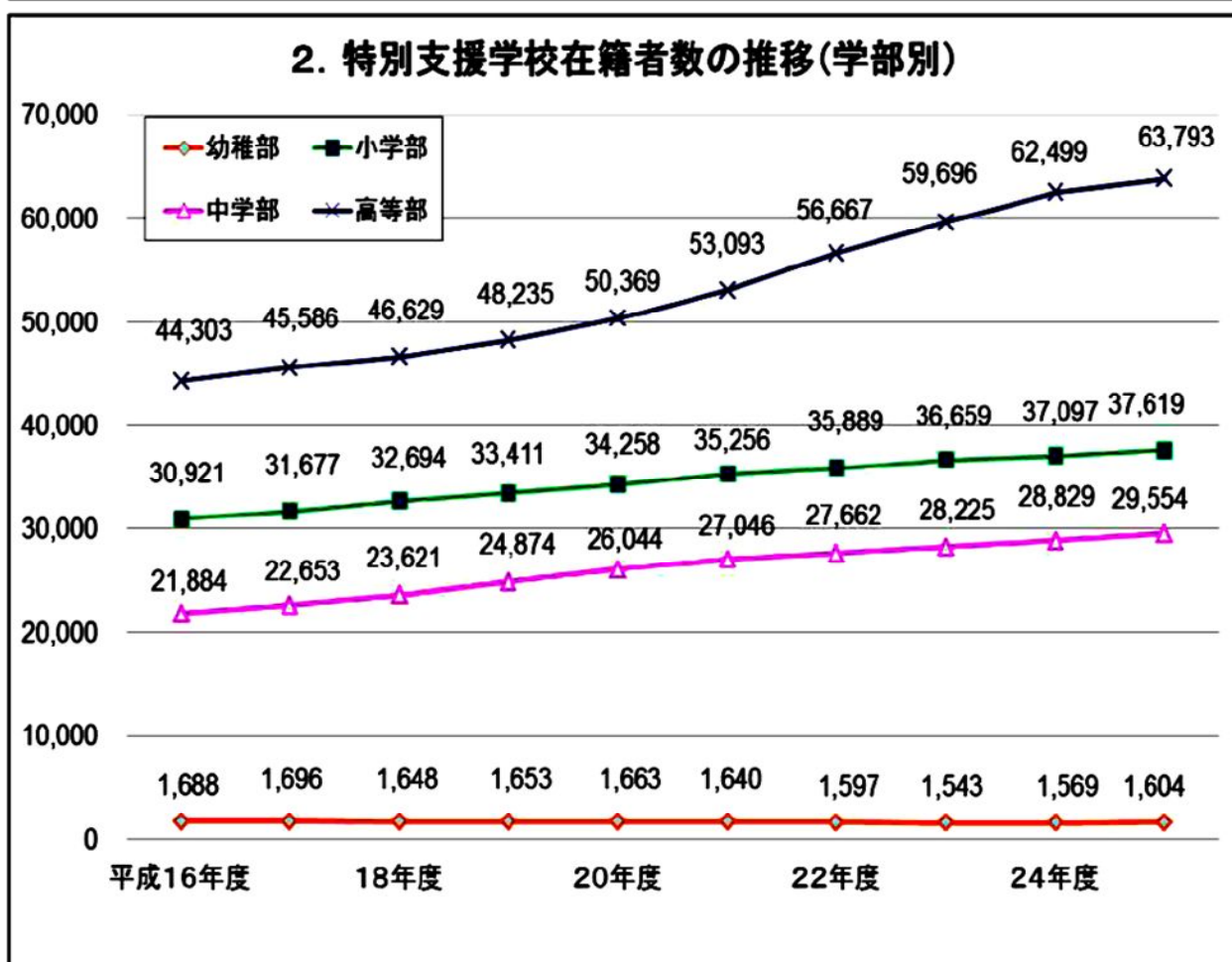
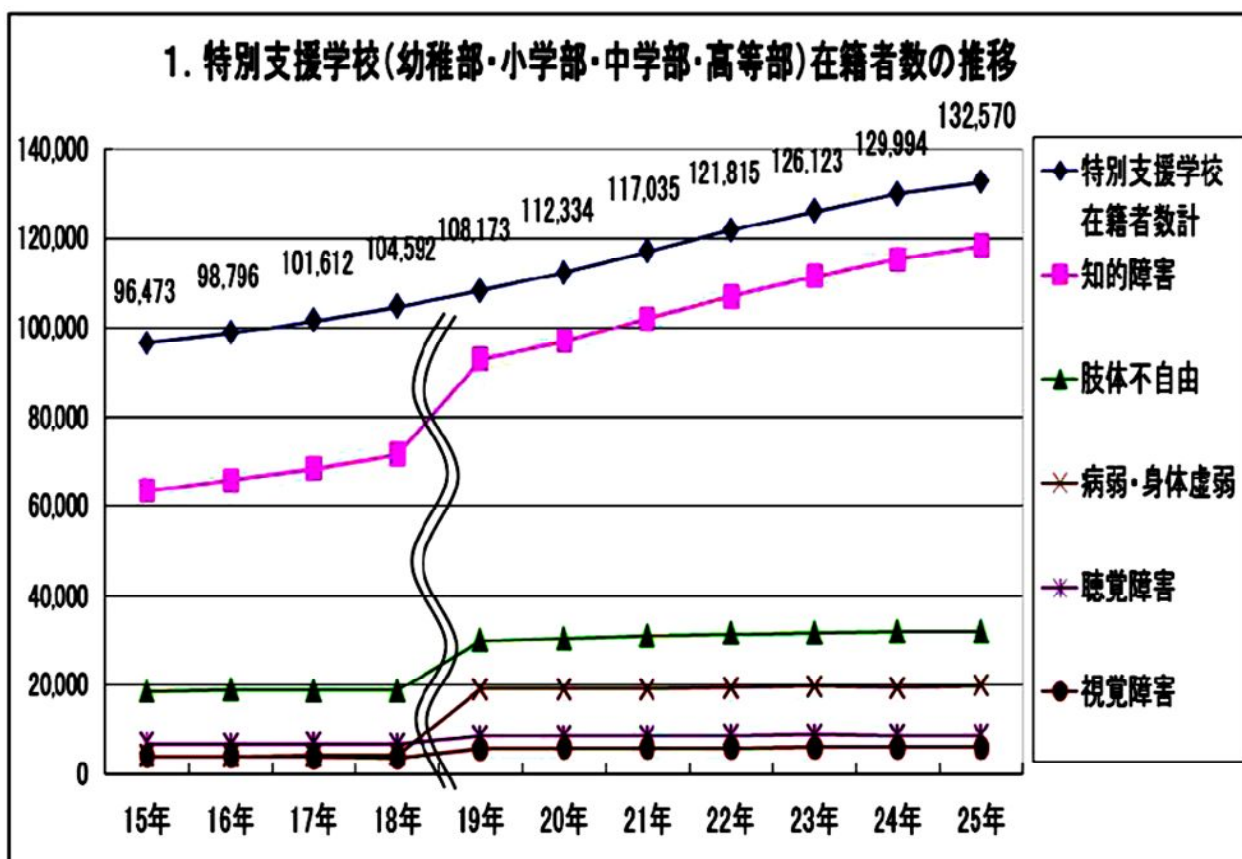


図 1 特別支援学校の在籍者数の推移⁽²⁾

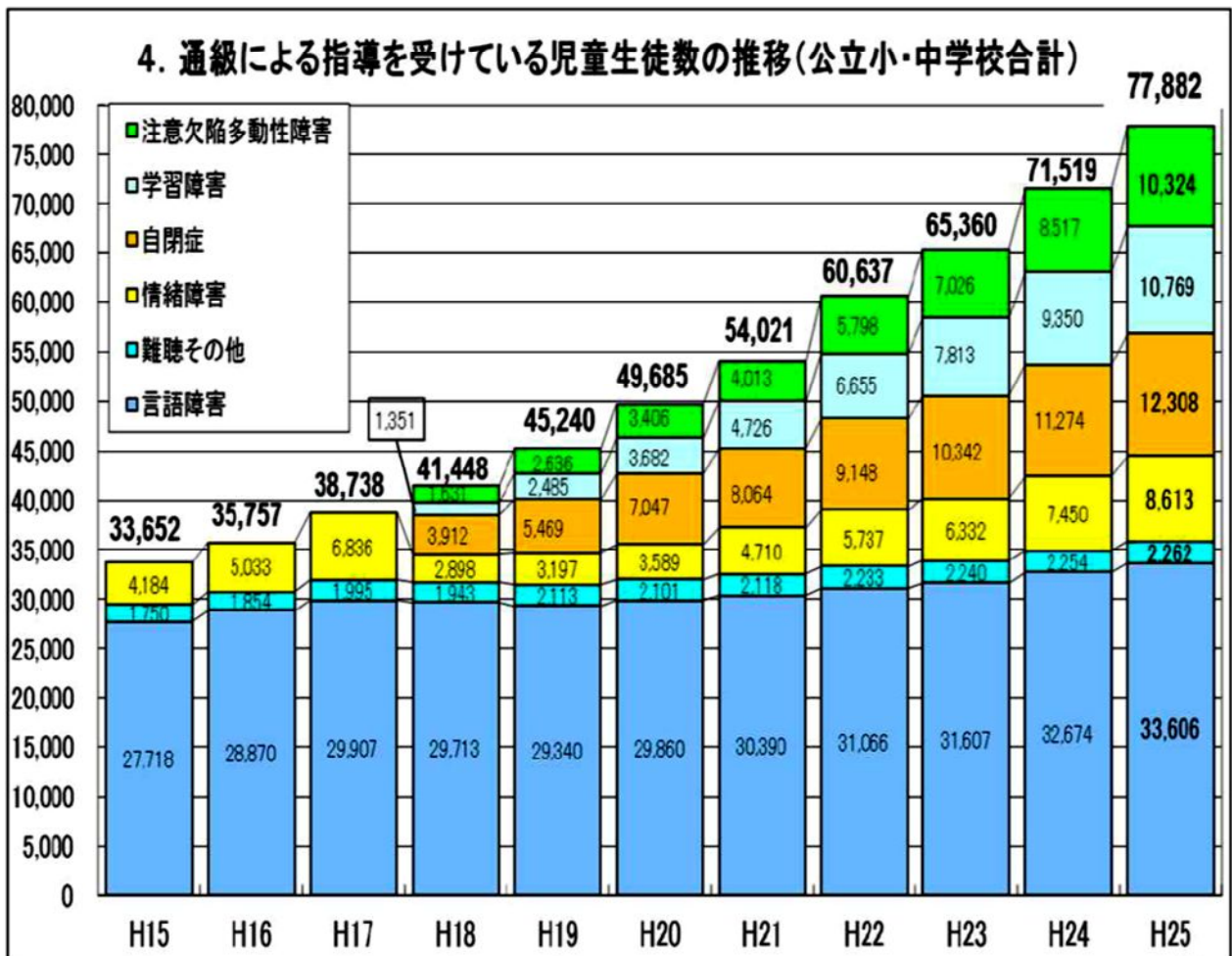
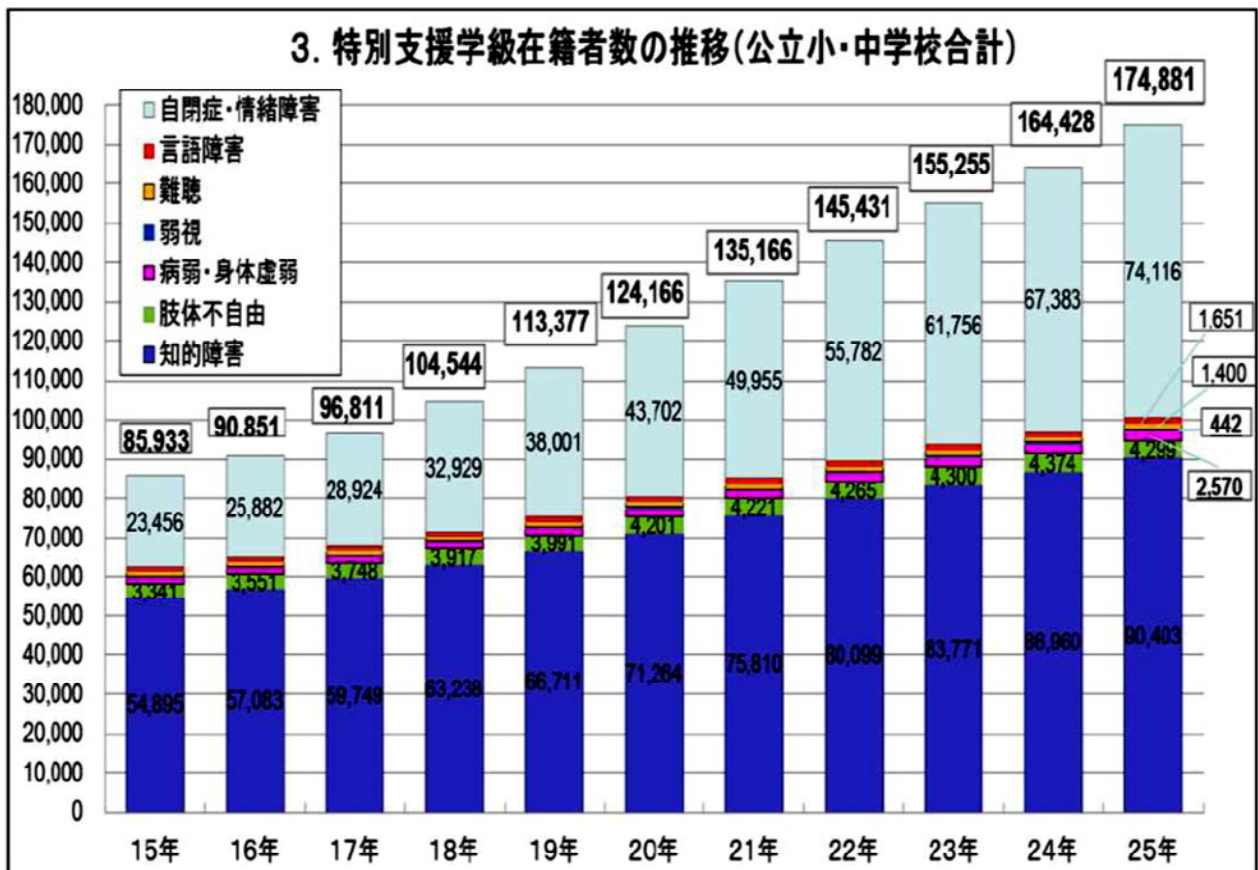


図2 特別支援学級在籍者及び通級による指導の対象児の推移⁽²⁾

(2) 主な発達障害の定義

発達障害の定義について、前述の資料⁽²⁾より引用する。

○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。

図3 主な発達障害の定義

図3に示した主な発達障害について、政府広報オンチャンネル「暮らしのお役立ち情報」は、「障害の特性」を視点として、図4の概念図⁽³⁾を示している。

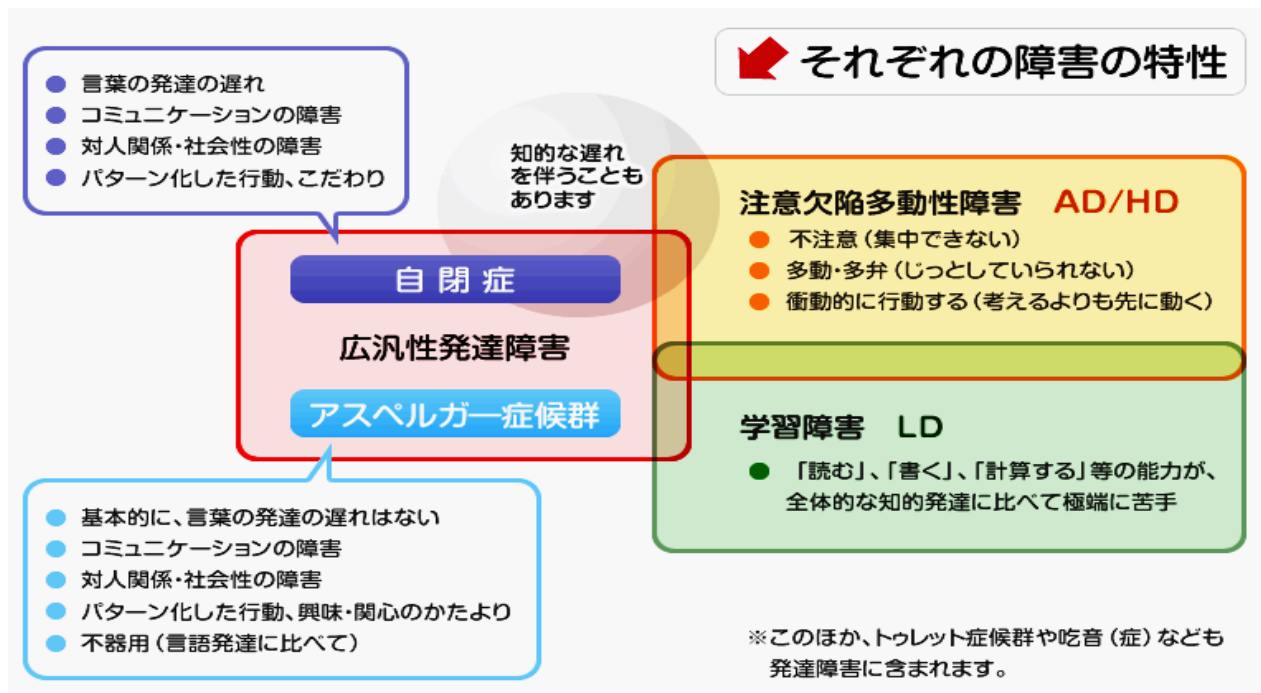


図4 発達障害の特性の概念図⁽³⁾

(3) 発達障害児の就学制度

日本の特別支援教育に係る障害のある児童生徒の就学制度は、2013年の法改正により、文部科学省より発出された「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」通知により、保護者及び当該児者の理解と納得の下で作成された「個別的教育支援計画」に基づく生涯を見通した教育ニーズを踏まえた中で決定されることになった。

次表は、「個別的教育支援計画」の作成時に参考となる障害の種類及び程度と、就学の場の決定に係る指針としての資料として用いられるものである。

表 2 障害の程度と就学先の目途

区分 根拠法令等	特別支援学校 学校教育法施行令第22条の3	特別支援学級 2013年 平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育長通知	通級による指導 2013年 平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育長通知
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	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	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
聴覚障害	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を解することが不可能又は著しく困難な程度のも	補聴器等の使用によっても通常の話を解することが困難な程度のも	補聴器等の使用によっても通常の話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
知的障害	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 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うち、社会生活への適応が著しく困難なもの	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	1 肢体不自由の状態が補装具によっても歩行、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 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。	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	肢体不自由の程度が、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
病弱 身体虚弱	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 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	1 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 2 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	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
言語障害	✓	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ない者に限る。）で、その程度が著しいもの	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

自閉症・情緒障害	✓	自閉症・情緒障害者 1 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 2 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	情緒障害者 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 自閉症者 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
学習障害	✓	✓	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
注意欠陥・多動性障害	✓	✓	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

(4) 発達障害児の小学校及び中学校、高等学校の在籍者数

文部科学省は、2012年12月、通常の学級に在籍する知的発達に遅れはないものの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実態調査⁽⁴⁾の結果を明らかにした。この調査は、小学生及び中学生53,882名（小学生：35,892名、中学生：17,990名）を対象に、学習面での著しい困難を示す「学習障害LD」と、行動面の著しい困難を示す「注意欠陥・多動性障害ADHD」、「高機能自閉症」の疑いを想定した質問項目を、担任教員が回答する方法で調査したものである。

この調査では、小学校及び中学校の平均で、「学習障害の疑い」や「注意欠陥・多動性障害の疑い」「高機能自閉症の疑い」を単独で持っている児童生徒と、重複して持っている児童生徒の両方を合わせ、小学校及び中学校の平均で6.5%の児童生徒が通常の学級に在籍しているとの結果であった。

表3 小学校及び中学校の通常の学級に在籍している発達障害児の状況⁽⁹⁾

学習面又は行動面で著しい困難を示す (発達障害の疑い)	6.5%
学習面で著しい困難を示す (学習障害の疑い)	4.5%
「不注意」又は「多動性・衝動性」の行動面の問題を著しく示す (注意欠陥・多動性障害の疑い)	3.1%
「対人関係やこだわり等」の行動面の問題を著しく示す (高機能自閉症の疑い)	1.1%

高等学校については、文部科学省「高等学校における特別支援教育の推進について(高等学校ワーキング・グループ報告)」⁽⁵⁾において、高等学校在籍者の約2.2%に発達障害生徒がいることが報告されている。

(5) 発達障害児の具体的な指導内容

発達障害児の具体的な教育的対応について、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～」⁽⁶⁾(平成25年10月)は、次のように示している。

ア 学習障害児の指導内容

学習障害の主な特性に即した指導方法として、例えば次のようなものが考えられる。

(1) 指示を理解するための指導

指示が理解できない場合には、注意が集中できないのか、聞いただけでは理解できないのかなど、その要因を明

らかにした上で、視覚的な補助、復唱、聴写等をするなどの指導方法を組み合わせ、指示を理解する能力の改善を図る。

(2) 筋道立てて話すための指導

伝えたいことを相手にうまく伝えられない場合には、その要因を明らかにした上で、絵を見て話したり「いつ」「どこで」「誰が」「何を」「どうする」等の項目に沿って話したりするなどの指導を行う。

(3) 文字や文章を音読する能力を高めるための指導

音読が苦手な場合には、聴覚的处理（文字を音声等に変換すること）に困難がある場合と、視覚的处理（視覚的な情報をとらえること）に困難がある場合がある。

聴覚的处理に困難がある場合には、「がっこう」を「〇〇〇〇」ととらえられるようにするなど、音を視覚的にとらえる指導や支援機器を使って音声教材を繰り返し聞くなどの指導を行う。また、視覚的处理に困難がある場合には、文字単位ではなく、そのまとまりである単語全体としてとらえられるようにする指導や文字を拡大したり、行間を広げたりすることができるような教材を使っての指導を行う。

(4) 文字や文章を読み理解する能力を高めるための指導

読解が苦手な場合には、文章の内容の把握ができていないか、文章中の指示語の理解ができていないか、説明文と物語文のどちらの読解が苦手かなど、そのつまずきのレベルや要因を明らかにした上で、文章や段落ごとの関係を図示する、重要な箇所に印を付けるなどの指導を通じ、読解のための手段を身に付けられるようにする。

(5) 文字を正確に書く能力を高めるための指導

文字を正確に書くことが苦手な場合には、適切な文字を思い出すことができないのか、細かい部分を書き間違えるのか、同じ音の漢字や形が似ているアルファベットと間違えるのかなど、そのつまずきのパターンを把握した上で、漢字の成り立ち等の付加的な情報を指導し、意味付けを行うことや文章や文字をなぞって書くことなどの指導方法を組み合わせる。

(6) 作文を書く能力を高めるための指導

作文を書く際の視点を養うための推こう課題に取り組んだり、「いつ」「どこで」「誰が」「何を」「どう思ったか」などの質問形式から取り組み始めたりするなどの工夫をしながら、作文の指導を行う。

(7) 計算する能力を高めるための指導

計算に困難さがある場合には、数の概念の未熟さ、記憶力の弱さ、視覚認知面の課題、思考力の弱さなどの要因が考えられる。つまずきの要因を明らかにした上で、数概念の拡大や計算の手順の獲得をねらいとして、絵カード等を活用して理解を進める。また、繰り上がり等の考え方について具体物を活用したり、筆算の際にマス目のあるノートを使ったり、記号を用いて手順を示したりするなどの指導を行う。

(8) 算数（数学）の文章を含む課題に取り組む能力を高めるための指導

算数（数学）の文章題が苦手な場合には、文章中にある条件を記憶する力や、示されている条件をもとに立式する思考力に弱さがあるのかなど、の要因を明らかにした上で、その問題が何を問うているのか、ヒントは何なのか、どのような概念や公式が必要かなどに着目させる。また、自分で文章題を作成したり、あるいは文章題を図に示したりするなどの指導を行う。

(9) 図形を含む課題に取り組む能力を高めるための指導

図形を含む課題が苦手な場合には、視覚認知能力や空間操作能力、器具の扱いに困難があるのかなど、その要因を明らかにした上で、間違い探しや回転課題など、観点を絞った基本的な図形の学習や、図形の特徴や操作を言葉に直すなどの指導を行う。

(10) 位置や空間を把握する能力を高めるための指導

位置や空間を把握することが苦手な場合には、自分を取り巻く空間で身近な物の位置関係をどの程度把握しているかを明らかにした上で、ボディーマーキングの形成や空間での位置関係の把握のため、学校周辺の地図の作成など実際に体験できる活動を取り入れるとともに、パズルや積み木模様の構成などを行う。

(11) 各教科の補充指導

子供の状態等に応じ、学習障害の状態の改善・克服を図る特別の指導のほか、各教科の補充的な学習をすることも効果的である場合がある。これは、障害のない子供に対して一般的に行われる個別指導での「発展的な学習」や「補充的な学習」とは異なり、学習障害が原因となって各教科の学習につまずきがみられる場合に、各教科の補充指導を行うものである。

例えば、特異な認知の仕方に応じた指導方法の工夫や、苦手な能力を他の能力で補完する手法の工夫（例：文字による伝達を音声による伝達に替える）などを行って、各教科の補充指導を実施することなどが考えられる。

(12) その他の指導

学習障害に起因する上記の困難は、それ自体にとどまらず、場合によっては、それらが複合化されて他の様々な困難に結び付くことがある。例えば、位置や形を捉えることの困難により表情の変化が読み取れなかったり、読み書きの困難により語彙が貧弱だったりすることによって、ソーシャルスキルの習得、コミュニケーション能力の発揮や対人関係の形成等における困難となって現れる場合があり、これらに対応することも重要である。

また、学習障害により、自己評価の低下がみられる場合等においては、学習障害の理解や、それに伴う自己認知や自己有能感の向上という視点も大切である。これらの内容を取り出して特別に指導することや、様々な指導の中で配慮することなど、子供の実態に応じて工夫することが必要である。

イ 自閉症児の指導内容

自閉症のある子供に対する支援は、基本的には、自閉症やそれに類するものによる適応不全の改善を目的とする。したがって、社会生活への適応が困難であるために、特別な教育的支援が必要な子供が自閉症教育の対象となることを念頭に置く必要がある。

そのため、自閉症教育では、円滑に集団に適応していくことなどができるようにするために、多様な状態に応じた指導が大切であり、基本的な生活習慣の確立を図ること、適切に意思の交換を図ること、円滑な対人関係を築く方法を獲得すること、目標をもって学習に取り組むこと、基礎的・基本的な学力を身に付けることなど、個々の子供によって指導目標や指導内容・方法の重点が異なることに留意する。

なお、指導方法における配慮として、自閉症のある子供が学習をしやすくするために、その特性に応じた配慮をしており、例えば、見通しをもちやすくしたり、課題を分かりやすくしたりするために、活動の場を構造化したり、視覚的な情報を多く活用したりするなどを行っている。

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級

自閉症・情緒障害特別支援学級では、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。ここでは、特に自閉症への対応を中心にその教育内容・方法を紹介する。

自閉症・情緒障害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。

なお、自閉症等のある子供は、生活技能が十分に身に付いていないことが多く見られることから、特別支援学校（知的障害）の各教科等を参考にするなどして、適切な教育課程を編成している。また、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などしている。

① 日常生活の技能を身に付けるための指導

日常生活の技能を身に付けることは社会生活の基本であり、自閉症・情緒障害特別支援学級では、食事、排せつ、衣服の着脱などの指導を学校生活の中で適切に行っている。特に、一日の学校生活の流れが理解できるようにしたり、日課等を分かりやすくしたりするなどして、子供の心理的な安定を促し、固執性が目立たないように配慮しながら、生活に必要な諸技能が習慣として身に付けるようにすることが大切である。

日常生活の技能は、特に、学校と家庭との連携を密にすることによって、より確実に身に付けることが必要である。

② 運動機能、感覚機能を高めるための指導

動作の模倣、遊具や道具を使った運動等により、自ら身体を動かそうとする意欲を育て、協応動作等、運動機能の調和的発達を図るよう指導を行っている。

特に、視覚、触覚などを適切に活用することにより、目的のある行動を身に付けることをねらいとし、さらに、指導方法についても、教材・教具を工夫するなどしている。

③ 言葉の内容を理解するための指導

人の言葉に注意を向ける、人の話を聞く、返事や挨拶をするなどの必要な態度を形成し、人とのかかわりを深めるための基礎づくりをねらいとして指導を進めている。

また、注意力や集中力を身に付け、言葉を理解するとともに、実際の生活に必要な言葉を適切に使用できるように指導している。例えば、模型の電話やマイクを使って話すことなどの場面の設定、創意工夫された絵カードや文字カード等の教材・教具等を活用している。

④ 人とのかかわりを深めるための指導

一日の生活リズムを体得することにより、情緒の安定を図り、友達や教師と一緒に活動する喜びや楽しさを味わい、集団の雰囲気慣れることをねらいとした指導を行っている。例えば、動作の模倣、遊び、劇、係活動などいろいろな活動を通じて、集団での役割を理解し、相手の立場が理解できるようにすることなどである。

また、一人一人の子供の学習状況等に応じて、交流及び共同学習として、通常の学級での授業（国語、音楽、図画工作、体育など）や特別活動に参加して、人間的なふれ合いを深め、集団参加が円滑にできるようきめ細かく配慮している。

(2) 通級による指導（自閉症）

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・情緒障害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、子供の障害の状態等に応じて、必要に応じて各教科等の補充的な指導を行っている。

(3) 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。

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。

ウ 注意欠陥多動性障害

注意欠陥多動性障害の主な特性に即した指導方法として、例えば次のようなものが考えられる。

(1) 不注意な間違いを減らすための指導

不注意な間違いが多い場合には、他の情報に影響を受けやすいのか、視線を元の位置に戻し固定できないなど視覚的な認知に困難があるのか、僅かな情報で拙速に判断してしまうのかなど、その要因を明らかにした上で、幾つかの情報の中から、必要なものに注目する指導や、どのような作業でも終わったら必ず確認することを習慣付けるなどの指導を行う。

(2) 注意を集中し続けるための指導

一つのことに注意を集中することが難しい場合には、どのくらいの時間で注意の集中が難しくなるのか、教科や活動による違いはあるのかなど、困難の状況や要因を明らかにした上で、一つの課題を幾つかの段階に分割したりして、視覚的に課題の見通しを確認できるようにすることや、窓側を避け、黒板に近い席に座らせるなどの集中しやすい学習環境を整えるよう配慮するなどの工夫をする。

(3) 指示に従って、課題や活動をやり遂げるための指導

指示に従えず、また、課題や活動を最後までやり遂げられない場合には、指示の具体的な内容が理解できていないのか、課題や活動の取組の仕方が分からないのか、集中できる時間が短いのかなど、その要因を明らかにした上で、指示の内容を分かりやすくする工夫を行い、分からないときには助けを求めることを指導する。課題の内容や活動の量の工夫も行うように努め、最後までやり遂げることを指導する。

(4) 忘れ物を減らすための指導

忘れ物が多かったり、日々の活動で忘れっぽい場合には、興味のあるものとなないものなど事柄により違いがあるのか、日常的に行うものとそうでないもので注意の選択に偏りがあるのかなど、その実態を把握した上で、その子供に合ったメモの仕方を学ばせ、忘れやすいものを所定の場所に入れることを指導するなど、家庭と連携しながら決まりごとを理解させ、その決まりごとを徹底することにより、定着を図る。

(5) 順番を待ったり、最後までよく話を聞いたりするための指導

順番を待つことが難しかったり、他の人がしていることをささげたりしてしまう場合には、決まりごとは理解しているのか、理解しているのに行動や欲求のコントロールができないのかなど、その要因を明らかにした上で、決まりごとの内容と意義を理解させ、その徹底を図る指導を行う。その際、例えば、ロールプレイを取り入れ、相手の気持ちを考えることや、何かやりたいときに手を挙げたり、カードを指示させたりするなどの工夫をする。

(6) 各教科の補充指導

子供の状態等に応じ、注意欠陥多動性障害の状態の改善・克服を図る特別の指導のほか、各教科の補充的な学習をすることも効果的である場合がある。これは、障害のない子供に対して一般的に行われる個別指導での「発展的な学習」や「補充的な学習」とは異なり、注意欠陥多動性障害が原因となって各教科の学習につまずきがみられる場合に、各教科の補充指導を行うものである。

(7) その他の指導

注意欠陥多動性障害に起因する社会的活動や学校生活を営む上での困難は、それ自体にとどまらず、場合によっては、それらが複合化されて他の様々な困難へ結び付くことがある。例えば、多動性・衝動性により、順番を待つなどの社会的なルールが分かっているにもかかわらず行動できなかったり、思ったことをそのまま発言してしまったりすることによって、ソーシャルスキルの習得、コミュニケーション能力の発揮や対人関係の形成等における困難となって現れる場合があり、これらに対応することも重要である。例えば、相手の行為に対して怒りの感情が生じたときに、自分の気持ちを適切に伝えたり、その感情を抑制したりするための方法を教え、練習しておくことは、対人関係を良好に保つ上で効果的である。

また、注意欠陥多動性障害により、自己評価の低下がみられる場合等においては、注意欠陥多動性障害の理解や、それに伴う自己認知や自己有能感の向上という視点も大切である。これらの内容を取り出して特別に指導することや、様々な指導の中で配慮することなど、子供の实態に応じて工夫することが必要である。

(6) 発達障害児の合理的配慮

「合理的配慮 Reasonable Accommodation」は、障害者権利条約第2条で示されたインクルーシブ教育の根本的、かつ重要な規定である。「合理的配慮」は、同条で次のように示されている。

「合理的配慮」とは、障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

この合理的配慮に係る小・中学校等での対応として、「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）」⁽⁷⁾は、次の視点での総合的な対応を例示している。

(1) 障害のある児童生徒等に対する教育を小・中学校等で行う場合には、「合理的配慮」として以下のことが考えられる。

(ア) 教員、支援員等の確保 (イ) 施設・設備の整備 (ウ) 個別的教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮

(2) 障害のある児童生徒等に対する教育を小・中学校等で行う場合の「合理的配慮」は、特別支援学校等で行われているものを参考とすると、具体的には次の対応が考えられる。

1. 共通

- ・バリアフリー・ユニバーサルデザインの観点を踏まえた障害の状態に応じた適切な施設整備
 - ・障害の状態に応じた身体活動スペースや遊具・運動器具等の確保
 - ・障害の状態に応じた専門性を有する教員等の配置
 - ・移動や日常生活の介助及び学習面を支援する人材の配置
 - ・障害の状態を踏まえた指導の方法等について指導・助言する理学療法士、作業療法士、言語聴覚士及び心理学の専門家等の確保
 - ・点字、手話、デジタル教材等のコミュニケーション手段を確保
 - ・一人一・障害の状態に応じた教科における配慮（例えば、視覚障害の図工・美術、聴覚障害の音楽、肢体不自由の体育等）
2. 視覚障害
 - ・教室での拡大読書器や書見台の利用、十分な光源の確保と調整（弱視）
 - ・音声信号、点字ブロック等の安全設備の敷設（学校内・通学路とも）
 - ・障害物を取り除いた安全な環境の整備（例えば、廊下に物を置かないなど）
 - ・教科書、教材、図書等の拡大版及び点字版の確保
 3. 聴覚障害
 - ・FM 式補聴器などの補聴環境の整備
 - ・教材用ビデオ等への字幕挿入
 4. 知的障害
 - ・生活能力や職業能力を育むための生活訓練室や日常生活用具、作業室等の確保
 - ・漢字の読みなどに対する補完的な対応
 5. 肢体不自由
 - ・医療的ケアが必要な児童生徒がいる場合の部屋や設備の確保
 - ・医療的支援体制（医療機関との連携、指導医、看護師の配置等）の整備
 - ・車いす・ストレッチャー等を使用できる施設設備の確保
 - ・障害の状態に応じた給食の提供
 6. 病弱・身体虚弱
 - ・個別学習や情緒安定のための小部屋等の確保
 - ・車いす・ストレッチャー等を使用できる施設設備の確保
 - ・入院、定期受診等により授業に参加できなかった期間の学習内容の補完
 - ・学校で医療的ケアを必要とする子どものための看護師の配置
 - ・障害の状態に応じた給食の提供
 7. 言語障害
 - ・スピーチについての配慮（構音障害等により発音が不明瞭な場合）
 8. 情緒障害
 - ・個別学習や情緒安定のための小部屋等の確保
 - ・対人関係の状態に対する配慮（選択性かん黙や自信喪失などにより人前では話せない場合など）
 9. LD、ADHD、自閉症等の発達障害
 - ・個別指導のためのコンピュータ、デジタル教材、小部屋等の確保
 - ・クールダウンするための小部屋等の確保
 - ・口頭による指導だけでなく、板書、メモ等による情報掲示

同報告は、発達障害への各学習場面等における合理的配慮を次のように例示している。

〇1-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮	
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、また、個性や障害の特性に応じて、その持てる力を高めるため、必要な知識、技能、態度、習慣を身に付けられるよう支援する。	
自閉症・情緒障害	自閉症の特性である「適切な対人関係形成の困難さ」「言語発達の遅れや異なった意味理解」「手順や方法に独特のこだわり」等により、学習内容の習得の困難さを補完する指導を行う。（動作等を利用して意味を理解する、繰り返し練習をして道具の使い方を正確に覚える 等）
学習障害	読み書きや計算等に関して苦手なことをできるようにする、別の方法で代替する、他の能力で補完するなどに関する指導を行う。（文字の形を見分けることをできるようにする、パソコン、デジカメ等の使用、口頭試問による評価 等）
注意欠陥多動性障害	行動を最後までやり遂げることが困難な場合には、途中で忘れないように工夫したり、別の方法で補ったりするための指導を行う。（自分を客観視する、物品の管理方法の工夫、メモの使用 等）
〇1-1-2 学習内容の変更・調整	
認知の特性、身体の動き等に応じて、具体の学習活動の内容や量、評価の方法等を工夫する。障害の状態、発達の段階、年齢等 を考慮しつつ、卒業後の生活や進路を見据えた学習内容を考慮するとともに、学習過程において人間関係を広げることや自己選択・自己判断の機会を増やすこと 等に留意する。	

自閉症・情緒障害	自閉症の特性により、数量や言葉等の理解が部分的であったり、偏っていたりする 場合の学習内容の変更・調整を行う。（理解の程度を考慮した基礎的・基本的な内 容の確実な習得、社会適応に必要な技術や態度を身に付けること 等）
学習障害	「読む」「書く」等特定の学習内容の習得が難しいので、基礎的な内容の習得を確 実にすることを重視した学習内容の変更・調整を行う。（習熟のための時間を別に 設定、軽重をつけた学習内容の配分 等）
注意欠陥多動性障害	注意の集中を持続することが苦手であることを考慮した学習内容の変更・調整を行 う。（学習内容を分割して適切な量にする 等）
〇1-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮	
障害の状態等に応じた情報保障やコミュニケーションの方法について配慮するとともに、教材（ICT 及び補助用具を 含む）の活用について配慮する。	
自閉症・情緒障害	自閉症の特性を考慮し、視覚を活用した情報を提供する。（写真や図面、模型、実 物等の活用）また、細かな制作等に苦手さが目立つ場合が多いことから、扱いやす い道具を用意したり、補助具を効果的に利用したりする。
学習障害	読み書きに時間がかかる場合、本人の能力に合わせた情報を提供する。（文章を読 みやすくするために体裁を変える、拡大文字を用いた資料、振り仮名をつける、音 声やコンピュータの読み上げ、聴覚情報を併用して伝える 等）
注意欠陥多動性障害	聞き逃しや見逃し、書類の紛失等が多い場合には伝達する情報を整理して提供す る。（掲示物の整理整頓・精選、目を合わせての指示、メモ等の視覚情報の活用、 静かで集中できる環境づくり 等）
〇1-2-2 学習機会や体験の確保	
治療のため学習空白が生じることや障害の状態により経験が不足することに対し、学習機会や体験を確保する方法を 工夫する。また、感覚と体験を総合的に活用できる学習活動を通じて概念形成を促進する。さらに、入学試験やその他 の試験において配慮する。	
自閉症・情緒障害	自閉症の特性により、実際に体験しなければ、行動等の意味を理解することが困難 であることから、実際の体験の機会を多くするとともに、言葉による指示だけで は行動できないことが多いことから、学習活動の順序を分かりやすくなるよう活動 予定表等の活用を行う。
学習障害	身体感覚の発達を促すために活動を通した指導を行う。（体を大きく使った活動、 様々な感覚を同時に使った活動 等）また、活動内容を分かりやすく説明して安心 して参加できるようにする。
注意欠陥多動性障害	好きなものと関連付けるなど興味・関心が持てるように学習活動の導入を工夫し、 危険防止策を講じた上で本人が直接参加できる体験学習を通した指導を行う。
〇1-2-3 心理面・健康面の配慮	
適切な人間関係を構築するため、集団におけるコミュニケーションについて配慮するとともに、他の幼児児童生徒が 障害につい て理解を深めることができるようにする。学習に見通しが持てるようにしたり、周囲の状況を判断でき るようにしたりして心理的不安を取り除く。また、健康状 態により、学習内容・方法を柔軟に調整し、障害に起因した 不安感や孤独感を解消し自己肯定感を高める。 学習の予定や進め方を分かりやすい方法で知らせておくことや、それを確認できるようにすることで、心理的不安を取 り除くとともに、周囲の状況を判断できるようにする。	
自閉症・情緒障害	情緒障害のある児童生徒等の状態（情緒不安や不登校、ひきこもり、自尊感情や自 己肯定感の低下等）に応じた指導を行う。（カウンセリング的対応や医師の診断 を踏まえた対応 等）また、自閉症の特性により、二次的な障害として、情緒障害 と同様の状態が起きやすいことから、そ れらの予防に努める。
学習障害	苦手な学習活動があることで、自尊感情が低下している場合には、成功体験を増や したり、友達から認められたりする場面を設 ける。（文章を理解すること等に時 間がかかることを踏まえた時間延長、必要な学習活動に重点的な時間配分、受容的 な学級の雰囲気作り、困ったときに相談で きる人や場所の確保 等）
注意欠陥多動性障害	活動に持続的に取り組むことが難しく、また不注意による紛失等の失敗や衝動的な 行動が多いので、成功体験を増やし、友達か ら認められる機会の増加に努める。 （十分な活動のための時間の確保、物品管理のための棚等の準備、良い面を認め合 えるような受容的な学級の雰囲気作り、感 情のコントロール方法の指導、困った ときに相談できる人や場所の確保 等）
〇2-1 専門性のある指導体制の整備	

校長がリーダーシップを発揮し、学校全体として専門性のある指導体制を確保することに努める。そのため、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成するなどにより、学校内外の関係者の共通理解を図るとともに、役割分担を行う。また、学習の場面等を考慮した校内の役割分担を行う。 必要に応じ、適切な人的配置（支援員等）を行うほか、学校内外の教育資源（通級による指導や特別支援学級、特別支援学校のセンター的機能、専門家チーム等による助言等）の活用や医療、福祉、労働等関係機関との連携を行う。	
自閉症・情緒障害	自閉症や情緒障害を十分に理解した専門家からの支援や、特別支援学校のセンター的機能及び自閉症・情緒障害特別支援学級、医療機関等の専門性を積極的に活用し、自閉症等の特性について理解を深められるようにする。
学習障害	特別支援学校や発達障害者支援センター、教育相談担当部署等の外部専門家からの助言等を生かし、指導の充実を図る。また、通級による指導等学校内の資源の有効活用を図る。
注意欠陥多動性障害	特別支援学校や発達障害者支援センター、教育相談担当部署等の外部専門家からの助言等を生かし、指導の充実を図る。また、通級による指導等学校内の資源の有効活用を図る。
〇2-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮	
障害のある幼児児童生徒に関して、障害によって日常生活や学習場面において様々な困難が生じることについて周囲の幼児児童生徒の理解啓発を図る。共生の理念を涵養するため、障害のある幼児児童生徒の集団参加の方法について、障害のない幼児児童生徒が考え実践する機会や障害のある幼児児童生徒自身が障害について周囲の人に理解を広げる方法等を考え実践する機会を設定する。また、保護者、地域に対しても理解啓発を図るための活動を行う。	
自閉症・情緒障害	他者からの働きかけを適切に受け止められないことがあることや言葉の理解が十分ではないことがあること、方法や手順に独特のこだわりがあること等について、周囲の児童生徒等や教職員、保護者への理解啓発に努める。
学習障害	努力によっても変わらない苦手なことや生まれつき得意なこと等、様々な個性があることや特定の感覚が過敏な場合もあること等について、周囲の児童生徒、教職員、保護者への理解啓発に努める。
注意欠陥多動性障害	不適切と受け止められやすい行動についても、本人なりの理由があることや、生まれつきの特性によること、危険な行動等の安全な制止、防止の方策等について、周囲の児童生徒、教職員、保護者への理解啓発に努める。
〇2-3 災害時等の支援体制の整備	
災害時等の対応について、障害のある幼児児童生徒の状態を考慮し、危機の予測、避難方法、災害時の人的体制等、災害時体制マニュアルを整備する。また、災害時等における対応が十分にできるよう、避難訓練等の取組に当たっては、一人一人の障害の状態等を考慮する。	
自閉症・情緒障害	自閉症や情緒障害のある児童生徒は、災害時の環境の変化に適應することが難しく、極度に混乱した心理状態やパニックに陥ることを想定した支援体制を整備する。
学習障害	指示内容を素早く理解し、記憶することや、掲示物を読んで避難経路等を理解することが難しい場合等を踏まえた避難訓練に取り組む。（具体的に分かりやすい説明、不安感を持たずに行動ができるような避難訓練の継続 等）
注意欠陥多動性障害	落ち着きを失ったり、指示の途中で動いたりする傾向を踏まえた、避難訓練に取り組む。（項目を絞った短時間での避難指示、行動を過度に規制しない範囲で見守りやパニックの予防 等）
〇3-1 校内環境のバリアフリー化	
障害のある幼児児童生徒が安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう、障害の状態等に応じた環境にするために、スロープや手すり、便所、出入口、エレベーター等について施設の整備を計画する際に配慮する。また、既存の学校施設のバリアフリー化についても、障害のある幼児児童生徒の在籍状況等を踏まえ、学校施設に関する合理的な整備計画を策定し、計画的にバリアフリー化を推進できるよう配慮する。	
自閉症・情緒障害	自閉症の特性を考慮し、備品等を分かりやすく配置したり、動線や目的の場所が視覚的に理解できるようにしたりなどとする。
〇3-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮	
幼児児童生徒一人一人が障害の状態等に応じ、十分に学習に取り組めるよう、必要に応じて様々な教育機器等の導入や施設の整備を行う。また、一人一人の障害の状態、障害の特性、認知特性、体の動き、感覚等に応じて、その持っている能力を最大限活用して自主的、自発的に学習や生活ができるよう、各教室等の施設・設備について、分かりやすさ等に配慮を行うとともに、日照、室温、音の影響等に配慮する。さらに、心のケアを必要とする幼児児童生徒への配慮を行う。	
自閉症・情緒障害	衝動的な行動によるけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整備

	する。また、興奮が収まらない場合を想定し、クールダウン等のための場所を確保するとともに、必要に応じて、自閉症特有の感覚（明るさやちらつきへの過敏性等）を踏まえた校内環境を整備する。
学習障害	類似した情報が混在していると、必要な情報を選択することが困難になるため、不要な情報を隠したり、必要な情報だけが届くようにしたりできるように校内の環境を整備する。（余分な物を覆うカーテンの設置、視覚的にわかりやすいような表示等）
注意欠陥多動性障害	注意集中が難しいことや衝動的に行動してしまうこと、落ち着きを取り戻す場所が必要なこと等を考慮した施設・設備を整備する。（余分なものを覆うカーテンの設置、照明器具等の防護対策、危険な場所等の危険防止柵の設置、静かな小部屋の設置等）
〇3-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮	
災害時等への対応のため、障害の状態等に応じた施設・設備を整備する。	
自閉症・情緒障害	災害等発生後における環境の変化に適応できないことによる心理状態（パニック等）を想定し、外部からの刺激を制限できるような避難場所及び施設・設備を整備する。
注意欠陥多動性障害	災害等発生後、避難場所において落ち着きを取り戻す場所が必要なことを考慮した静かな小空間等を確保する。

4 おわりに

日本の特別支援教育は、1878年、京都盲啞院で開始され、障害種別と障害の程度等に応じた学校制度により実施されてきたが、2007年の改正学校教育法による発達障害児を含む全ての障害児が対象となる特別支援教育が小学校及び中学校、高等学校で実施されるインクルーシブ教育に向かう教育制度に進展してきた。

また、障害者権利条約を踏まえた障害者差別解消法にも合致する合理的配慮を発達障害児にも実施するため、文部科学省は指導内容・指導方法を児童生徒等の発達状態等に応じて個別の指導計画に基づき行うとともに、その合理的配慮をも例示し、発達障害児等に係る教育制度は着実に推進されているが、実際の小学校及び中学校等では、まだ発達障害児への教育環境や指導上の配慮は十分に整備・充実しているとは言い難く、教師の資質能力向上、特に発達障害児の教師の専門性の確保が早急なる課題となっている。本稿が本学会に参加している皆様方のお役に立ち、韓国の発達障害教育の寄与につながれば幸いである。

引用・参考文献

- (1) 鈴木重男 2009年「特殊支援教育の導入とその以後の我が国の特殊教育サービスの伝達体制の変化」韓国特殊教育学会学術大会 2009 巻3号
- (2) 文部科学省中央教育審議会 2015年「平成27年4月28日教育課程企画特別部会資料3-3」
- (3) 政府広報オンチャンネル「暮らしのお役立ち情報」2016.4.7 現在
<http://www.gov-online.go.jp/featured/201104/contents/rikai.html>
- (4) 文部科学省 2012年「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結果について」公表
- (5) 文部科学省「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」2009年「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校ワーキング・グループ報告～」
- (6) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2013年「教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～」
- (7) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 2012年「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）」