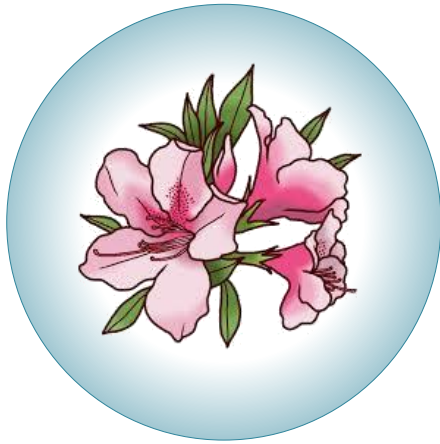




神奈川県

KANAGAWA

支援を必要とする 児童・生徒の教育のために



令和2年3月
神奈川県立総合教育センター

津久井やまゆり園事件 この悲しみを力に、 ともに生きる社会を実現します

平成28年7月26日、障害者支援施設である
県立「津久井やまゆり園」において、大変痛ましい事件が発生しました。
このような事件が二度と繰り返されないよう、
私たちはこの悲しみを力に、断固とした決意をもって、
ともに生きる社会の実現をめざし、
ここに「ともに生きる社会かながわ憲章」を定めます。

翔子

題字「ともに生きる」
ダウン症の女流書家 金澤翔子

本県の取り組みや金澤翔子さんの席上揮毫の動画などは、
こちらから

この憲章は神奈川県と神奈川県議会が共同して策定したものです。

問合せ先 神奈川県福祉子どもみらい局福祉部共生社会推進課 電話 045-210-4961 FAX 045-210-8854



ともに生きる社会

ともに生きる社会

かながわ憲章

- 私たちは、あたたかい心をもって、
すべての人のいのちを大切にします
- 私たちは、誰もがその人らしく、
暮らすことのできる地域社会を実現します
- 私たちは、障がい者の社会への参加を妨げる
あらゆる壁、いかなる偏見や差別も排除します
- 私たちは、この憲章の実現に向けて、
県民総ぐるみで取り組みます

平成28年10月14日 神奈川県



神奈川県

KANAGAWA

はじめに

2020年（令和2年）、東京オリンピック・パラリンピックが開催されます。日本は公式服装が初めて統一デザインになり、「共生社会」への取組が進んでいることがうかがえます。また、昨年のラグビーワールドカップで日本代表チームは、出身国は違っても「ワンチーム」としてプレーする結束力の強さを見せてくれました。

子どもたちは、いつの時代にあっても、常に大きな可能性に満ちた存在です。すべての子どもが安心して育つ環境や自立できる社会を作るには学校、家庭、地域がまさに「ワンチーム」となって取り組むことが大切です。

共生社会の実現に向けて「すべての子どもが、できるだけ同じ場で共に学び、共に育つ」神奈川県インクルーシブ教育の推進も「ワンチーム」で取り組むことで、子どもたちが相互に理解し合いながら社会性を養うことができ、また、子どもたちの「人格と個性を尊重し支えあう力」や「互いの良さや多様性を認め、協働する力」を育むことにつながるものと考えます。

私たち教員には、個別の支援とともに、すべての子どもが同じ場で学ぶための授業づくり、学級づくり、学校づくりを学校全体で進めていくことが求められています。そのためには、子どもの困りの背景を理解し支援するための知識や技能を高めていくため、日々研鑽していく必要があります。

本冊子は、支援を必要とする子どもたちの教育に関する基本的な知識や、具体的な支援方法等についてまとめられています。子どもたちへの指導や支援の一助になることを願っています。

令和2年3月

神奈川県立総合教育センター
所長 田中 俊穂

目次

I 神奈川の「支援教育」	1
1 「支援教育」とは.....	1
2 「支援を必要とする子どもたち」とは.....	1
3 子どものニーズから支援を考える	2
(1) 「困った子」から「困っている子」へ.....	2
(2) 適切な支援を考える	2
(3) 3つの段階から支援を考える	3
4 教育相談コーディネーターとチーム支援.....	4
II インクルーシブな学校づくりに向けて.....	5
1 インクルーシブ教育システム	5
(1) 世界の動向・国の動向	5
(2) 神奈川のインクルーシブ教育推進のための今後の取組	5
(3) 基礎的環境整備と合理的配慮	6
2 より良い授業づくりを目指して	6
(1) ユニバーサルデザインとは	7
(2) ユニバーサルデザインによる授業に向けて.....	7
(3) ティーム・ティーチング	8
3 チーム支援	9
(1) 校内委員会の設置.....	9
(2) 教育相談コーディネーター（神奈川県）	9
(3) ケース会議.....	10
(4) 保護者との協働.....	11
4 計画的、組織的な取組を進めるために.....	11
(1) 「個別の教育支援計画」「個別の支援計画」	11
(2) 連携ツールとしての神奈川県の「支援シート」	11
(3) 「個別教育計画（神奈川県）」「個別の指導計画」	14
5 関係機関との連携.....	16
6 生徒指導と教育相談.....	16
7 特別支援教育の推進.....	17
(1) 特別支援教育推進に向けた通知等	17
(2) 学習指導要領.....	19
(3) 教育課程.....	21
(4) 交流及び共同学習.....	22
III 様々な子どもたちへの支援	24
1 不登校の状態にある子どもたちへの支援.....	25
(1) 未然防止「魅力ある学校づくり」	25
(2) 早期発見・早期対応.....	26
(3) 不登校の状態にある子どもたちへの登校支援.....	26
(4) 社会的自立に向けて	27

2	非行・いじめの防止に向けた支援	28
3	児童虐待への対応と支援	29
4	障害のある子どもたちへの支援	30
	(1) 発達障害のある子どもたちへの支援	30
	(2) 知的能力障害（知的障害）のある子どもたちへの支援	32
	(3) 言語障害のある子どもたちへの支援	33
	(4) 視覚障害のある子どもたちへの支援	33
	(5) 聴覚障害のある子どもたちへの支援	33
	(6) 情緒障害のある子どもたちへの支援	34
	(7) 肢体不自由のある子どもたちへの支援	34
	(8) 高次脳機能障害のある子どもたちへの支援	35
5	病弱・身体虚弱の子どもたちへの支援	35
6	精神疾患のある子どもたちへの支援	36
7	外国につながるのある子どもたちへの支援	36
8	性同一性障害を含む性的マイノリティの子どもたちへの支援	37
IV 支援を必要とする子どもたちの教育の今後		37
資料編		38
<hr/>		
■	支援教育の歩み	38
	(1) 共に学び共に育つ教育	38
	(2) 支援教育の広がりをめざして	41
■	世界の動向	41
	(1) 国際連合による条約や標準規則	41
	(2) ユネスコの「サラマンカ宣言」	42
	(3) 世界保健機構の「国際生活機能分類（ICF）」	42
■	国の動向	43
■	特別支援教育への道のり	44
	(1) 盲学校・ろう学校・養護学校の義務化	44
	(2) 特殊教育から特別支援教育へ	45
■	条約等の抜粋	48
■	用語解説	50
■	用語解説（DSM—5より抜粋）	54
■	学校に関係した教育的資源	55
■	相談窓口の例	56
■	障害者手帳の種類	60
■	関係資料一覧	61
■	支援教育に関連する年表	62

I 神奈川の「支援教育」

1 「支援教育」とは

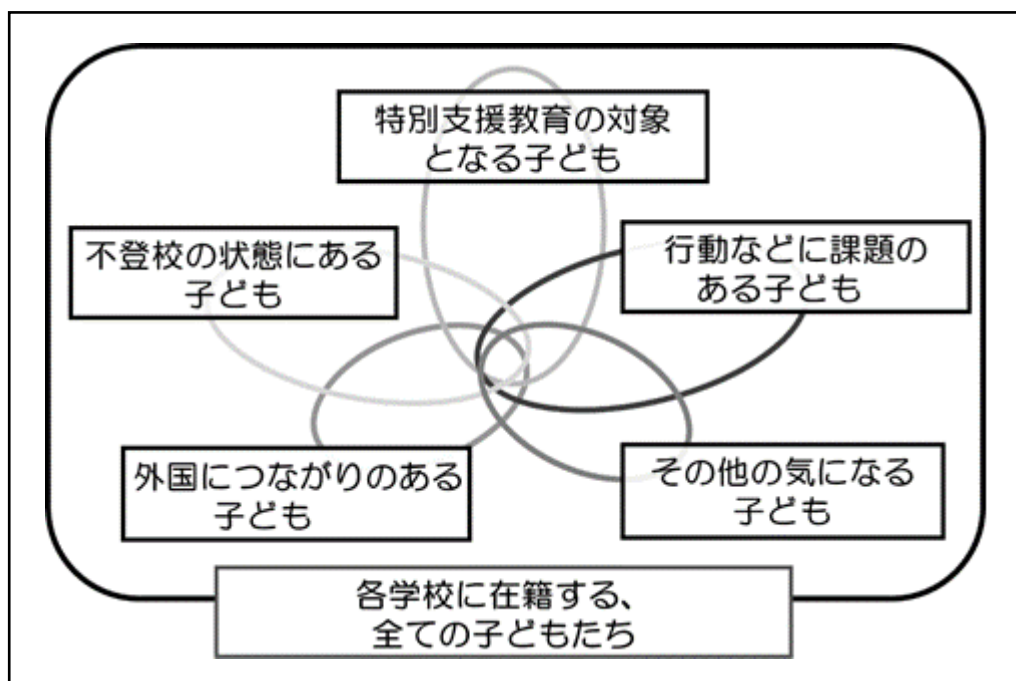
「支援教育」とは、様々な課題を抱えた子どもたち一人ひとりのニーズに適切に対応していくことを「学校教育」の根幹に据えて、神奈川県が取り組んでいる教育のことです。

「支援教育」の対象の子どもは、**障害の有無にかかわらず、全ての子どもたち**です。

子どもたちは、「授業が分からない」「みんなが自分のことを分かってくれない」など様々な悩みや課題を抱えるとともに、その解決に向けて自分自身の力で何とかしようと努力しています。このような子どもたち一人ひとりの持つ独自の課題が、その子どもの「教育的ニーズ」です。学校教育では、こうした子どもたちの努力について、直接間接を問わず、その子どもたちに合った方法で働きかけをしていく必要があります。

子どもたちの抱える課題の要因は重複化・複雑化しており、さらに教育的ニーズも多様化しています。神奈川の「支援教育」は、特別支援教育も支援教育の一部とし、障害の有無にかかわらず支援するとしていることが特徴で、子どもたちの抱える多様な教育的ニーズに適切に対応することを目指した教育理念と言えます。

神奈川の支援教育



2 「支援を必要とする子どもたち」とは

支援を必要とする子どもたちとは、どのような子どもたちでしょう。授業中に立ち歩いたり、ぼんやりしていたりなど学習や集団への適応が苦手な子ども、不登校の状態にある子ども、人間関係がうまくつくれなかったり、自分を表現できなかったりする子ども…先生方にとって「支援を必要とする子どもたち」は日々の教育実践の中で気になる子どもとして思い浮かぶと思います。

「支援を必要とする子どもたち」とは、**自分一人では解決できない様々な課題を抱えて困っている子どもたち**です。この子どもたちは、一人ひとりに応じた適切な支援があれば、自己肯定感を持てるようになり、日々の学校生活を充実させ、将来の自立に向けて生きる力を身に付けていくことができるようになるのです。

障害があっても環境に適応できていたり、周りの人の理解があったり、自分を理解し困ったときの解決方法を身に付けていたりする子どもは、大きな教育的ニーズがあるとは言えません。一方、障害がなくとも、発達過程や環境からの影響を受け、時に困っている状況になると支援が必要となる子どももいます。したがって、障害の有無にかかわらず、自分一人で解決できない課題を抱えて困っている子どもには、優先的に適切な支援をすることが必要なのです。

3 子どものニーズから支援を考える

(1) 「困った子」から「困っている子」へ

支援は、子どもたちとの関わりの中で「どうしてだろう」「困った」と感じる事、気付くことから始まります。

例えば、提出物を出すことができない子どもについて考えてみましょう。教員は、子どもに提出を促し、家庭の協力も得られるよう提出物の一覧も個別に渡していました。しかし、当日、提出物を出すことはできませんでした。このような時、「できる限りのことをしたのに……どうしてかなあ、困ったなあ」という思いになるかもしれません。ここで「おかしい」「困った」と教員が感じることは、「子どもに何か困難な状況があるかもしれない」という大切な気付きにつながります。

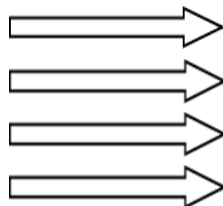
教員が「困った」と感じたところは、その子ども自身が「困っている」ところです。子どもに対する視点を「**困った子**」から「**困っている子**」へと**転換**することは、教員や支援者の気付きを子どもへの指導・支援にいかすために大切なことです。

先ほどの例では、提出できなかったことは指導が必要ですが、なぜ提出できなかったのか、何か提出できない原因があるのだろうか、子どもの立場に立って考えてみることも大切です。提出物を計画的に準備することが苦手で困っているのかもしれませんが、あるいは、提出すべきものを一方的に友人に貸すよう言われたまま返してもらえず、そのことを誰にも相談できずに困っているのかもしれない。

「困った子」から「困っている子」への視点の転換は、子ども理解のために大切なことです。ぜひ、アンテナを高くして、子どもの困っていることを理解し、子どもへの支援を進めていきましょう。



「困った子ども」
「子どもを変える」
「なぜできない」
「やる気がない」



「困っている子ども」
「環境を整える」
「どうやったらできるか」
「やり方がわからない」

(2) 適切な支援を考える

では、どのように支援を行えばいいのでしょうか。

子どもたちは、自分自身のことや困っていることについて理解されることを求めています。子どもによっては、困りを言葉や態度で表現することができなかったり、自分の思いとは逆の言動を示したりすることがあります。支援者には子どもの**困っている気持ちに寄り添い、多面的に理解しようとする姿勢**が求められます。

適切な支援を行うために、まず、**子どもの実態を把握**する必要があります。どうして子どもは困っているのか、その要因となることを探るために、子どもの得意な面、苦手な面などをはじめとし、**複数の支援者から情報を集め、多面的に捉えます**。

そして、教育的ニーズの解決に向けた**具体的な手立て**を講じます。困っている子ども自身への具体的な手立てとともに、わかりやすい授業の工夫や、子どもを取り巻く学校や家庭、地域などの環境を調整する視点を持って支援をすることが大切です。

もし、適切な支援がなく、困っている状況が改善されないまま続いたらどうでしょうか。

例えば、授業に集中できない子どもがいたとします。授業に参加しようと思っても、友だちの様子や周りの音などに気を取られるため、だんだん授業がわからなくなってくるかもしれません。次第に授業中立ち歩くようになり、先生から叱責されたり、友だちにからかわれたりすることを繰り返すうち、「いつも叱られる、誰もわかってくれない、どうせ自分なんか」と自己肯定感が持てなくなり、学校生活への意欲を失ってしまうかもしれません。

授業に集中できないことが、この子どもの困難な状況であったはずなのに、そこへの支援が行われず、適切でない「関わり」や「環境」が継続すると、別の困難な状況を招いてしまいます。

私たちに、**教育相談的な関わりをベース**にしながら、子どもの行動の背景を理解し、対応の工夫を行うことが求められています。

(3) 3つの段階から支援を考える

子どもたちにどのような支援が必要なのかを考えるとき、学校心理学で説明されている3段階の心理教育的援助サービスの考え方が参考になります。

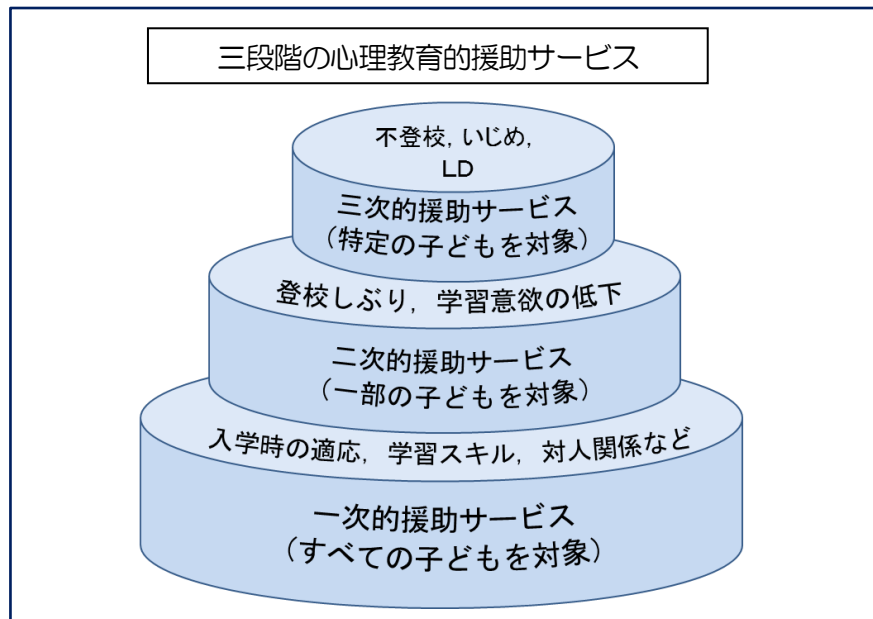
一次的援助サービスは、「全ての子ども」の援助ニーズに応じる開発的・予防的な活動です。例えば、入学時や進級時の学校生活の適応への不安など、全ての子どもが共通して持つ援助ニーズに応じるため、新年度、丁寧にガイダンスを行ったり、望ましい人間関係づくりができるよう構成的グループエンカウンターを取り入れたりするなど、担任らによる日頃の教育活動がこれに当たります。

二次的援助サービスは、配慮を要する「一部の子ども」のニーズに応じて、一次的援助サービスに加えられる援助です。例えば、友だちとのことでつらい出来事があった子どもに対して、学級環境の調整（席や班を決める時の配慮など）を行うことで、子どもの苦戦していることが、今後大きくなるのを予防することを目指すものです。

三次的援助サービスは、特別に個別の援助を必要とする「特定の子ども」に対する援助サービスです。例えば、長期欠席中の子どもや障害のある子どもに対して個別の教育計画に基づいた援助を行うなどの活動です。

このように、子どもに対する援助を、不登校、いじめなどの行動で考えるのではなく、子どものニーズの程度に応じて3段階に整理して、支援を考えていきます。

※『石隈・田村式援助シートによる チーム援助入門－学校心理学・実践編－』石隈利紀・田村節子 2003 図書文化社
を基に作成



※『チーム学校での効果的な援助 学校心理学の最前線』水野治久 家近早苗 石隈利紀 2018 ナカニシヤ出版を基に作成

4 教育相談コーディネーターとチーム支援

教育的ニーズがある子どもたちを支える教職員や保護者、地域の関係者などの支援者は、それぞれの立場をいかして協働を進め、ケース会議などチームによる支援を行っています。そのチームのキーパーソンが教育相談コーディネーターです。チーム支援は子どもたちの支援のためにあるのですが、同時に、苦戦している子どもに関わる教職員、保護者、地域の関係者などを相互に支える面も持っています。

様々な支援を実際に行うに当たっては、**一人で抱え込まず、チームで役割を分担し、協働する**という支援者の意識の転換が必要です。自分の担当する子どもの困難な状況について、自分で解決しなければいけない、他の人に迷惑をかけられないと一人で抱え込む対応により、結果的に子どもの課題が大きくなってしまふなど、子どもをより困難な状況に置くことになってしまいます。

校内の支援の必要な子どもを全教職員で知っておくことや、ケース会議で話し合われた子どもの状況や支援の方法を共通理解しておくことは、いつでも誰でもその子どもに対して同じ対応ができ、子どもが安心して学校で生活できることにつながります。また、必要に応じて、学校内外の人材や機関と連携することで、子どもたちや状況について多面的な理解ができるようになります。担任だけでは日ごろ気付かないことも、チームで関わることにより子どもの理解が深まり、具体的な解決に向けた指導や支援策が見つかります。そして、役割分担をすることで、困っている担任を支えることができるようになります。

教育相談コーディネーターを軸として、チームで相談や支援をしていくことが大切です。

Ⅱ インクルーシブな学校づくりに向けて

平成26年1月に「障害者の権利に関する条約」を批准したことを受け、これからはインクルーシブな学校づくりに向けて、障害の有無にかかわらず共に学ぶための環境や教育システムを整備し、子どものニーズに応じた多様な学びの場を用意していくことが求められます。

1 インクルーシブ教育システム

インクルーシブ教育システムとは、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みのことをいいます。障害のある者が一般的な教育制度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ます。

※文部科学省 平成24年7月 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）を基に作成

(1) 世界の動向・国の動向 （詳細は資料編P42～）

●世界の動向

平成元年：「児童の権利に関する条約」採択

平成5年：障害者の機会均等化に関する標準規則採択

平成6年：「サラマンカ宣言」採択

平成18年：「障害者の権利に関する条約」採択

●国の動向

平成6年：「児童の権利に関する条約」批准

平成14年：「障害者基本計画」

平成19年：「障害者の権利に関する条約」署名

平成23年：「障害者基本法」一部改正

平成24年：中央教育審議会特別委員会報告「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）」

平成25年：「学校教育法施行令」一部改正（就学先を決定する仕組みの改正）

平成25年：「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下『障害者差別解消法』）公布

平成26年：「障害者の権利に関する条約」批准

平成28年：「障害者差別解消法」施行

(2) 神奈川のインクルーシブ教育推進のための今後の取組

神奈川の教育を考える調査会（最終まとめ）より

3 特別支援教育

(1) インクルーシブ教育の推進

ア インクルーシブの視点による教育の推進

- ・小・中学校から高校まで連続した「多様な学びの場」を通じた特別支援教育の推進
- ・障害のある児童・生徒が通常の学級で共に学びやすくする環境づくり

イ より効果的な特別支援教育のしくみづくり

- ・インクルーシブの視点に立った、より社会性を育む環境づくり
- ・インクルーシブ教育を担う、教職員の資質・能力や専門性の向上

(2) 地域における自立促進のしくみづくり

今後の取組

- ① 障害の有無にかかわらず、できるだけ**地域の学校**で学ぶためのしくみづくり
- ② 障害の有無にかかわらず、できるだけ**通常の学級**で学ぶためのしくみづくり
- ③ 障害の有無にかかわらず、できるだけ**高校**で学ぶためのしくみづくり
- ④ **多様な教育の場**の整備
- ⑤ 障害の有無に関わらず、**地域で共に生きる**しくみづくり

(3) 基礎的環境整備と合理的配慮

● 「基礎的環境整備」とは

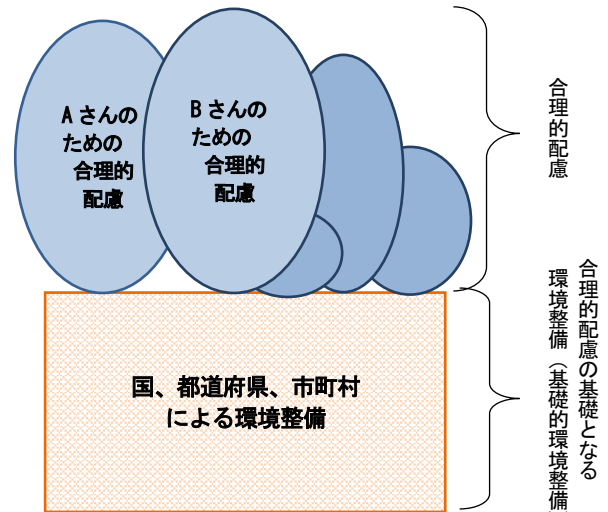
「合理的配慮」の基礎となるものであって、障害のある子どもに対する支援について、法令に基づき又は財政措置等により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、それぞれ行う環境整備のことです。

● 「合理的配慮」とは

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・調整を行うことです。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します。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、障害を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ります。

「合理的配慮」は、「基礎的環境整備」を基に個別に決定されるものであり、それぞれの学校における「基礎的環境整備」の状況により、提供される「合理的配慮」は異なります。

※『文部科学省 平成 24 年 7 月 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）概要を基に作成』、『国立特別支援教育総合研究所 平成 25 年 3 月 インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究－具体的な配慮と運用に関する参考事例－』を基に作成



合理的配慮と基礎的環境整備の関係

※文部科学省 平成 24 年 2 月 中央教育審議会初等中等教育分科会報告を基に作成

「基礎的環境整備」の具体例

- ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
 - ・ 通級指導教室、特別支援学級の設置
 - ・ 特別支援学校のセンター的機能の活用など
- 専門性のある指導体制の確保
 - ・ 専門家チームによる巡回相談の実施など
- 個別の教育支援計画や個別の指導計画等の作成等による指導
 - ・ 「児童生徒理解・支援シート」の普及など

「合理的配慮」の具体例

- 学習上または生活上の困難を改善、克服するための配慮
 - 別室でクールダウンなど
- 学習機会や体験の確保
 - 学習に興味を持てるような動機づけ
- 校内環境のバリアフリー化
 - 騒音の軽減など
- 発達や障害等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
 - 掲示物の精選など

2 より良い授業づくりを目指して

全ての子どもたちにとってわかりやすい授業をつくる手立てのひとつとして、「ユニバーサルデザインによる授業づくり」があります。

(1) ユニバーサルデザインとは

ユニバーサルデザインとは、昭和60年(1985年)にノースカロライナ州立大学のロナルド・メイス氏(建築家・工業デザイナー)が提唱した考え方です。

誰にでも使うことができる、使い方が簡単にわかる、使う人に必要な情報が簡単に伝わる、少ない力で効率的に使えるなど、あらかじめ、できるだけ多くの人が利用可能であるようにデザインすることを言います。

学校教育の現場においても、子どもの多様性を前提とし、様々な教育的ニーズを踏まえて教育をデザインする考え方が求められています。例えば、日本授業UD学会では、授業のユニバーサルデザインを「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」と定義し、研究を進めています。

※日本授業UD学会 ホームページ UD Q&Aより抜粋

(2) ユニバーサルデザインによる授業に向けて

どの子どもも学びたい、理解したい、できるようになりたいという気持ちを持っています。学習とは単に知識を習得することではなく、生涯にわたって学習意欲を持ち続け、自分自身に合った方法で学習し、その成果を発揮することでもあります。

学級集団の中には、好みの感覚様式による学習スタイル(見て学ぶ、聞いて学ぶ、体を動かして学ぶ)をもった多様な子どもたちがいます。それぞれに、情報の受け取りやすさ、理解しやすさ、考えやすさ、覚えやすさが異なっています。例えば、図や絵、文字のような視覚情報で提示されると理解しやすい子どももいれば、順序立てて話してもらった(聴覚)ほうが理解しやすい子どももいます。また、読む(視覚)ほうが楽に覚えられる子どもや書く(運動感覚)ほうが楽に覚えられる子どももいます。

学校では、聴覚から入る情報が多くなることがしばしばあります。一つの方法(学習スタイル)に限定された指導で全ての子どもの学習を進めようとする、学びにくさを感じる子どももいます。そこで、視覚や運動感覚の活用を取り入れ、複数の学習スタイルに合わせた授業をすることが必要になってきます。

このような授業の中で、子どもたちが学びやすい感覚様式を選びながら学習することは、自分の学習スタイルを自覚することにつながります。

多様な学習のスタイルを考慮した授業デザインを考えることは、多くの子どもにとって学びのあるユニバーサルデザインによる授業につながっていきます。

また、子どもたちが安心して学習に取り組める環境づくりも大切です。学習に集中しやすい教室環境や間違いや失敗が許容され、安心して過ごせる人間関係なども、ユニバーサルデザインによる授業づくりにおいて欠かせない要素です。

子どもたちの学習スタイルや、学級、学年などの集団の様子を考慮しながら、多くの子どもにとって学びのある授業デザインの工夫をしてみてください。

※学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン全文 Version2.0 AST(日本語翻訳 金子晴恵 バーンズ亀山静子)2011年を基に作成

「具体的に何から始めればよいのか」、「今できることは何だろう」と考えるヒントとして、「明日から使える支援のヒント～教育のユニバーサルデザインをめざして～」に、多くの具体例が紹介されています。当センターのホームページからダウンロードすることができますので活用してください。



《コラム》 教室環境の工夫 1

児童・生徒が注目すべき情報に注目し、落ち着いて活動に取り組めるようにするためには教室の環境整備が必要です。「今は何をやる時間なのか」「次にすることは何なのか」が伝わりやすいように、教室の環境を整備しましょう。

これを教室の「**構造化**」と言います。

教室の構造化のためのポイント

ポイント① 整理整頓された環境を作る（物理的な構造化）

- ・ 机の位置を決めて、視覚的にすっきりした印象の環境を作ります
- ・ 授業の最後に、配布したプリントや資料をファイルに綴じる時間を確保します（机やロッカーの中が雑然としないよう、その時間ごとに片付けます）
- ・ 登校したら、毎日、机やロッカーの中を整理整頓する習慣をつけさせます
- ・ ロッカーやフックには「何を入れるのか」「何をかけるのか」が分かりやすいように写真やイラストを活用し、見て分かるような提示をします

ポイント② 前面はできるだけシンプルにする（妨害刺激の撤去）

- ・ 掲示物が視野に入らないよう、掲示は教室の後方を使うようにします
- ・ 黒板の横にロッカーや戸棚がある場合は無地のカーテンなどで覆います
- ・ 黒板に書いておくことは、日付、日直、スケジュールなど、必要最低限にします
- ・ 授業で使った掲示物やマグネットなどは、授業が終わったらすぐに片付けます
- ・ 風で動くカーテンも余計な刺激の一つです（カーテン留めで固定しましょう）

ポイント③ スケジュール（時間の構造化）を提示する

- ・ 基本的な1日のスケジュールは前面の黒板に提示します（必要に応じて個人の机の上にも掲示しましょう）
- ・ 予定の変更は、口頭で伝えるだけでなく、目立つように板書します（見て確認できることが重要です）
- ・ 終わりがはっきり分かるような指示の出し方をします（例「プリントは2枚です」「10 ページまでやります」「あと5分で終了です」等）

※平成22年3月 「明日から使える支援のヒント～教育のユニバーサルデザインをめざして～」より抜粋

(3) ティーム・ティーチング

ティーム・ティーチングには、子どもたちにとってわかりやすい授業づくりをしていくためのたくさんのメリットがあります。教育的ニーズが異なる子どもを同時に一斉形態で指導する場合、複数の教員で一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導を行えば、子どもたちは持っている力を十分発揮することができます。また、複数の人が関わることで子どもを見る視点が広がり、収集できる情報も増え、多面的に子どもを理解することにつながります。

ティーム・ティーチングをより効果的に行うためには、教職員同士での事前の打ち合わせが重要です。各自の役割や具体的な手立てについて検討し準備することが、効果的な授業展開につながります。

また、気がついたことや保護者からの連絡等はすぐにチーム内で「報告・連絡・相談（ほう・れん・そう）」をしていくことで、情報の共有が図られ、子どもへの理解が深まり、授業や学級運営などにおける速やかな意思決定や問題への早期対応が可能となります。そのためには、意見を聴き合える姿勢を持つことや自身の意見が言えることなど、お互いに話をしやすい関係づくりが大切です。

3 チーム支援

二次的援助サービス、三次的援助サービスを必要とする子どもたちを支えるためには、教職員を始め子どもに関わる人たちが、協働チームとして必要に応じて集まり、支援を考えることが必要です。

(1) 校内委員会の設置

支援を必要とする子どもを担任一人で抱えることなく、教育的ニーズを見極め、適切な支援を展開するためには、全校で取り組む体制を整える必要があります。この校内支援体制を整備する機能を持つのが校内委員会であり、教育相談コーディネーターを中心に、管理職、児童・生徒指導担当や養護教諭、特別支援学級担任などで構成されます。

また、校内委員会の設置・運営については校長のリーダーシップのもと、学校運営上にしっかりと位置付け、組織的に対応していくことが求められます。

(2) 教育相談コーディネーター（神奈川県）

教育相談コーディネーターは、子どもの困っている状況への気付きから支援までをスムーズにつなげるためのキーパーソンです。「困っている子」に関わる様々な人から情報を集め、具体的支援をチームで考える上で、その中心的な役割になります。



協働チームの中心的な存在として、子ども・担任・保護者のニーズの把握に始まり、ケース会議などを通して情報を共有し、チームとして効果的に関わられるようコーディネートしていく役割を担います。また、集団づくりや授業における工夫を推進したり、教育相談や校内研修等の企画運営を行ったりすることにより、予防的かつ積極的な支援を推進していきます。

支援に必要な人材や機関をつなぐキーパーソンとして、状況によって関係機関（地域の相談センター、特別支援学校、児童相談所、主任児童委員、民生委員、医療機関他）との連携も行いながら、より良い支援につなげます。

学校における相談窓口の一つとして、保護者に対しても丁寧に教育相談を行い、そのニーズを把握することで子どもの理解につなげます。

【校内支援体制づくりにおける教育相談コーディネーターの取組】実践報告より

- ・子ども、担任、保護者のニーズの把握
- ・支援が必要な子どもへの支援（支援シートや個別教育計画の活用を含む）
- ・ケース会議の開催
- ・周囲の子どもへの支援及び学級づくり、授業づくりの推進
- ・保護者との協働
- ・関係機関との連携、校種間連携

等

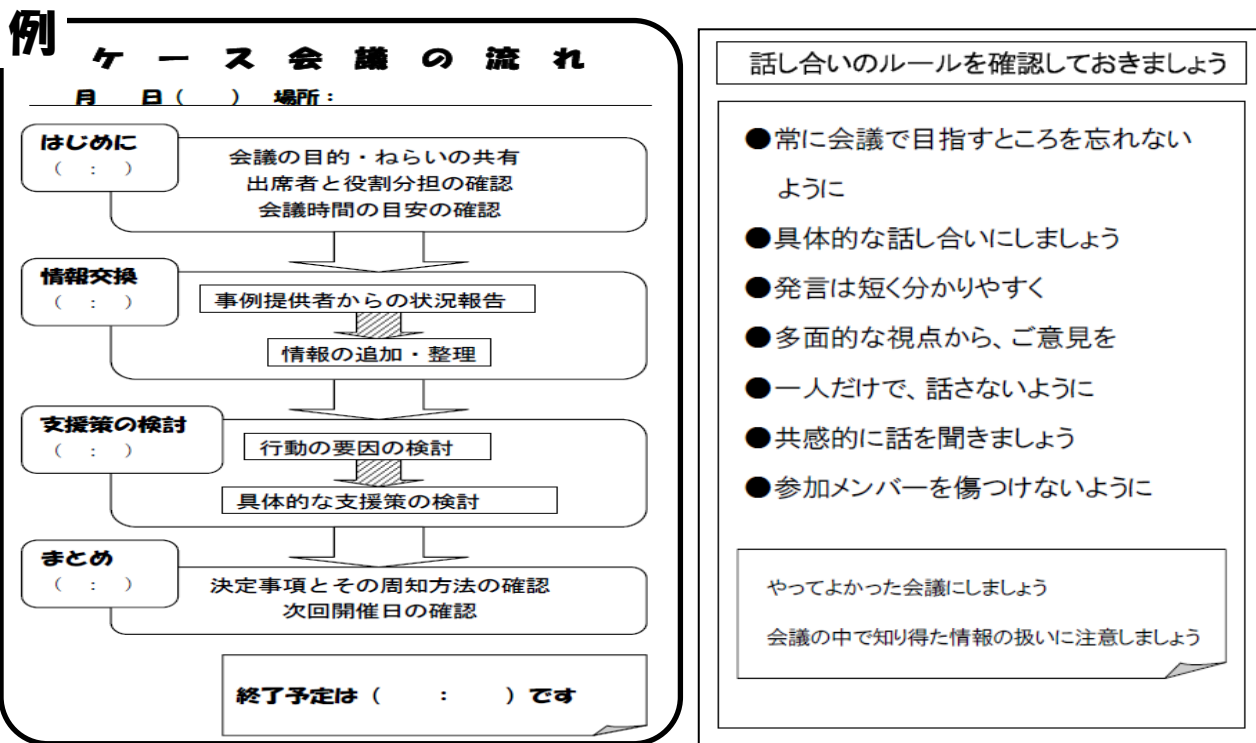
(3) ケース会議

ケース会議は、子どもの教育的ニーズについて共通理解を図り、メンバー全員でそれぞれの専門性をいかしながら具体的な支援策を出し合い、校内や家庭での支援ができるよう話し合う場です。また、ケース会議を通して支援の方針を共有し、対応を一致させることで子ども自身の混乱を防ぐことにもつながります。ケース会議では、情報を収集・分析し、支援方法の検討を行います。手順として、まず、子どもが困っている状況を共有します。次に、行動の背景や要因を考え行動の意味を整理することで、目の前の子どもたちがどのようなことで困っているのか、という教育的ニーズを把握します。そして「いつ」「どこで」「誰が」「何を」「いつまでに」するのかという具体的な支援策を決めます。

話し合いのプロセスでは、情報を視覚的に共有できるツール（シートやホワイトボードなど）を活用し、メンバーの共通理解を深めることや話しやすい雰囲気をつくる必要があります。また、時間内に有効な話し合いができるよう時間配分を工夫する、次回のケース会議の日程を決めて支援の見通しを持つなど、運営上の様々な工夫が子どもへの支援につながります。

支援は、各自の役割に応じたチームアプローチが展開されます。一定の期間後、支援内容をチームで評価するケース会議を開き、振り返りと再検討、活動状況や成果の共有を行います。

ケース会議を経て、実際にどのように動けたのか、子どもが支えられたのかということが、最も大切なことです。できることから一つずつ、具体的な支援を積み重ねていきましょう。



※総合教育センター 平成21年3月 「はじめよう ケース会議 Q&A」より抜粋

ケース会議が日常の教育活動に根付くことを目指して、DVD「はじめよう ケース会議」及び冊子「はじめよう ケース会議 Q&A」が、当センターのホームページに掲載されています。

DVD「はじめよう ケース会議」：当センターのダビングサービスが利用できます。

冊子「はじめよう ケース会議 Q&A」：当センターのホームページからダウンロードできます。

(4) 保護者との協働

支援を必要とする子どもたちの教育を進めるためには、保護者の理解や協力は特に大切です。教員は、保護者を「子どもたちの発達と自立を誰より願い努力する、子どもたちにとっての最大の理解者」として捉えることが必要です。

定期的かつ日常的に話し合いの場を持ち、将来像を共有し、子どもたちに「教員として何を指し、今、何をするのか」「保護者として何を願い、今、何をするのか」など教育・養育上の課題について確認し、共通理解を図ります。そのためにも、個別教育計画の作成の際、保護者の願いや考えを十分に受け止めるようにします。

また、個人情報に配慮しつつ、学校での活動状況について保護者を通じて、例えば主治医とも相談するなど、関係機関との相互の信頼に基づいた連携を図ることは極めて重要です。

4 計画的、組織的な取組を進めるために

インクルーシブな学校づくりを進めるためには、計画的・組織的な取組が必要です。そのためには、次のような計画を立て、本人・保護者と子どもを支援する人たちが情報を共有し、どのような支援が必要であるか共通認識することが不可欠です。

(1) 「個別の教育支援計画」「個別の支援計画」

「個別の教育支援計画」と「個別の支援計画」は、概念としては同じものであり、学校など教育機関が中心になって作成する場合に「個別の教育支援計画」と呼びます。

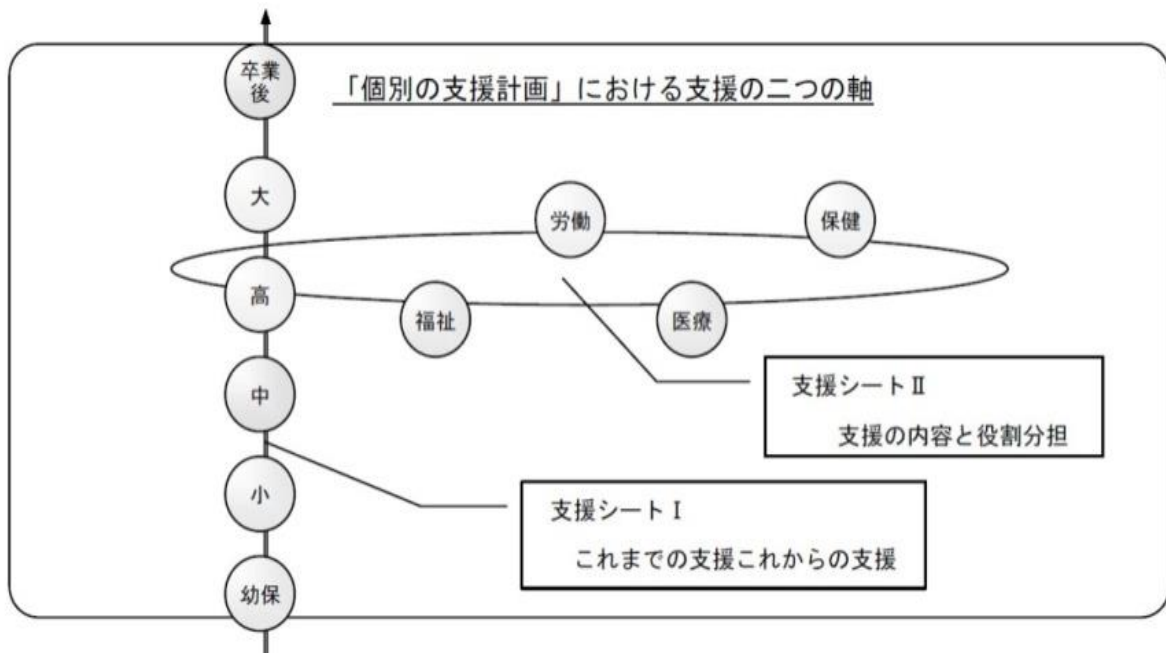
障害のある子どもや支援の必要な子ども一人ひとりのニーズに応じて、きめ細かな支援を行うためには、学齢前から卒業後までの子どもの生活全般に関する支援を行う必要があります。「個別の支援計画」は関係機関が適切な役割分担のもとに、一人ひとりのニーズに対応して適切な支援を行うことを目的に作成するものです。

(2) 連携ツールとしての神奈川県「支援シート」

「個別の支援計画」を作成する時、神奈川県教育委員会では連携のツールとして簡便な書式である「支援シート」を提案しています。「支援シート」では、成長の過程をたどるライフステージに沿った所属機関における支援と、教育、保健、医療、福祉、労働などの関係機関の連携による支援という、縦・横二つの軸に合わせて整理していきます。この「支援シート」には、これまでの支援とこれからの支援を記入する「支援シートⅠ」と、各機関の支援の内容と役割分担を記入した「支援シートⅡ」があります。

「支援シートⅠ」は、所属機関の連携を促進することを通じ、子どもに対する一貫した支援を行うことを目的としています。

作成にあたっては、本人・保護者と教員が話し合っ作成し、原本を本人または保護者が保管します。このシートは、それまで受けてきた支援をスムーズに引継ぐための移行計画の役割を担います。少なくとも3年に1度は評価し、再び計画を立てるようにします。小学校や特別支援学校の小学部では、3年生から4年生に進級するときにも見直しをするとよいでしょう。用紙はA4版1枚ですので、支援の要点を簡潔に記入します。



※神奈川県教育委員会 支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～(改訂版) 平成17年度文部科学省委嘱 特別支援教育体制推進事業より抜粋

「支援シートⅡ」は、関係機関の職員とケース会議をもつ必要がある時に活用します。子どもが必要とする支援は、学校などの教育機関だけでは提供できないこともあり、関連する諸機関と連携した対応が必要になります。このシートを使って、関わった機関やその役割を記録にとることで、必要に応じて円滑な支援体制を作る際の資料となります。

コラム 文部科学省の「児童生徒理解・支援シート（参考様式）」

文部科学省は、不登校の児童・生徒だけではなく障害のある児童・生徒及び外国につながる児童・生徒が状況等に応じて複数の課題を抱えており、個々の教育的ニーズに応じて支援するために学校等が複数の支援計画を作成していることから、統合した支援計画を作成し効果的な指導にいかすために参考様式を作成し、平成30年(2018年)4月に提示しました。外国につながる児童・生徒を含めた支援を必要としている児童・生徒のために、各学校や地域の実情に応じた支援計画を作成・活用し効果的な指導につなげる必要があります。

児童生徒理解・支援シート(共通シート)

作成日: 平成 年 月 日 ※の事項は障害のある児童生徒、外国人児童生徒等で必要な場合に記入
作成者: H○(記入番号) / H○(記入番号) /

児童生徒 氏名	性別	生年月日	学年	通学区	通学先
0		年 月 日			

保護者 氏名	連絡先 電話番号	学校出入り日時	通学先
		年 月 日	

○学年別欠席日数等 通記欄○/○

学年	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	高4
出席しなかった日数													
出席日数													
別室登校													
遅刻													
早退													
欠席日数													

児童生徒理解・支援シート(学年別 Aシート)

担任名(全角かな) [] 管理職名 []
担任氏名 [] 担任職名 []
通記年月日 [] 通記年月日(通記番号) []

児童生徒氏名	性別	学年	学年
0			

○文部科学省(校内・校外)

児童生徒氏名	主な支援内容	支援機関名	連絡先電話番号	担当者名

※文部科学省 平成30年4月 不登校児童生徒、障害のある児童生徒及び日本語指導が必要な外国人児童生徒等に対する支援計画を統合した参考様式の送付について(通知)を基に作成

支援シート I これまでの支援これからの支援

(記入のポイント例)

ふりがな 氏名	所属機関	記入日	相談メンバー
	↓		

*記入者には○印をつける

	項 目	内 容
これまでの取組	所属機関	*本人・保護者から聞き取り相談する内容をここに記入する (例) どんな学習をして何が出来るようになりましたか どのような学習の方法がよかったですか 学んだことで家庭生活や地域生活で活用されていることは何ですか
	家庭生活	(例) 家庭ではどんなふうにご過ごしていますか 何か困っていることはありますか 家で出来るようになったことは何ですか
	余暇・地域生活	(例) 休日はどんなふうにご過ごしていますか 何か困っていることはありますか 地域の人にどんな協力をしてもらっていますか
	健康・安全・相談	(例) 健康や食生活について配慮してきたことは何ですか 医療面で安心できるようになったこと、心配なことは何ですか 何か困ったときの相談相手は誰ですか

これまでの取組の評価	*子どもに応じた項目を記入する	(例) 今までで一番成果があったことは何ですか これからも継続していきたいことは何ですか 次のステップは何ですか 「こうしてほしい」と思うことは何ですか
------------	-----------------	---

これからの計画	これからの方針	(例) 何を一番大切にしていきたいですか どんな人とのネットワークを広げたいですか
	所属機関	}
	家庭生活	
	余暇・地域生活 卒業後の生活	
	健康・安全・相談	
		(例) 今後どんなことに取り組んでいきたいですか そのために必要な支援は何ですか

※神奈川県教育委員会 支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～(改訂版) 平成17年度文部科学省委嘱 特別支援教育体制推進事業を基に作成

記入例 関係機関と連携した小学4年生のケース

支援シートⅡ 支援の内容と役割分担

ふりがな 氏名	Aさん	所属機関	〇〇小学校 (4学年)
記入日	年 5 月 29 日	相談メンバー	○学級担任 養護教諭 ことばの教室担当 特別支援学校連携支援 保護者 SSW
見直し日	年 11 月 29 日	相談メンバー	○学級担任 養護教諭 ことばの教室担当 特別支援学校連携支援 保護者 SSW

※記入者には○印をつける

課題 または ニーズ	○毎日学校に通いたい。 ○外出を増やして生活経験と人とのかかわりを広げたい。
------------------	---

項目	どこで 機関	だれが 担当者	どんなことを 支援の内容	見直し 予定日	見直し 評価
所属 機関	〇〇小学校	担任	○コミュニケーション手段として写真 カードを作成 ○生活のリズムを安定させるため生活表 を作成	11/29	(見直し評価の 観点) 「成果及び今後 の取組課題につ いて」
	◎◎小学校 ことばの教室	ことばの教室 担当	○コミュニケーション方法の確認 ST(言語聴覚士)との連携		
家庭 生活	△△事業所	担当；△△さん	○ガイドヘルパーによる下校時の送迎 (月・水・木・金)	11/29	「今後の課題に ついて」
	家庭	両 親	○送迎のローテーションの確認 ○生活のリズムの習慣化への取組		
余暇・ 地域 生活	学童保育▽▽	▽▽さん	○毎週月・水・金にヘルパーと参加	11/29	「活動状況や他 児との関係につ いて」 「家族との関係 について」
	□□サークル ××特別支援 学校	□□さん 連携支援 教育相談コーディネ ーター××	○第2・4土曜日に姉と一緒に通う ○家庭での過ごし方・対応の仕方等につ いて相談を行う。		
健康・ 安全・ 相談	〇〇小学校 ××特別支援 学校	養護教諭 連携支援 ST(言語聴覚士)	○生活状況や健康のチェック ○ことばの教室担任と指導法の共有を 行う。	11/29	「成果及び今後 の取組課題につ いて」

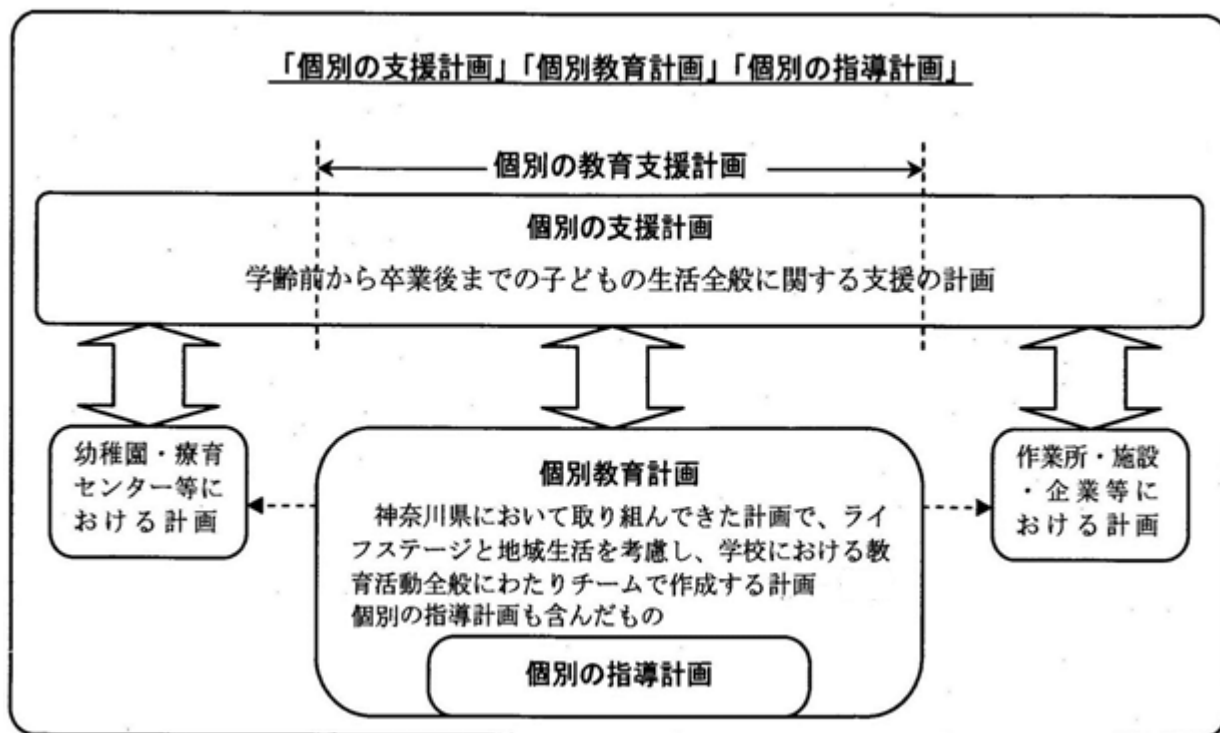
※神奈川県教育委員会 支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の
推進～(改訂版) 平成17年度文部科学省委嘱 特別支援教育体制推進事業を基に作成

(3) 「個別教育計画（神奈川県）」「個別の指導計画」

平成11年(1999年)学習指導要領の改訂で、盲・ろう・養護学校に「個別の指導計画」を作成することが義務づけられました。これに先立ち、神奈川県では、平成5年(1993年)より、専門的な助言や援助を活用しながら、指導の目標や内容、配慮事項などを示した計画として、「個別教育計画」を作成しています。作成した計画をもとに、児童・生徒に関わる教職員の共通理解の下、学校における教育活動全般にわたって、一人ひとりの教育的ニーズに対応し、それに基づいた指導が行われるようにします。

その後、平成20年(2008年)、平成21年(2009年)に改訂された学習指導要領では、小学校・中学校・高等学校においても必要に応じて「個別の指導計画」を作成することが望ましいとされていました。平成29年(2017年)3月に小学校・中学校の学習指導要領が改訂され、「通級による指導を受ける児童生徒及び特別支援学級に在籍する児童生徒については、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする」と明記されています。同様に平成30年(2018年)7月に高等学校の学習指導要領が改訂され、「通級による指導を受ける生徒については、個々の生徒の障害の状態等の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。」と明記されています。

「個別教育計画」「個別の指導計画」は共に、「個別の支援計画」「個別の教育支援計画」の方針を達成するために、教育課程の枠組みの中で、目標・内容などを具体化したものであり、子どもが自立し社会参加していく力を育むための実践に直結する計画として、とても重要なものとなります。



※神奈川県教育委員会 支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～(改訂版) 平成17年度文部科学省委嘱 特別支援教育体制推進事業を基に作成

コラム 個別教育計画、個別の指導計画、支援シートの作成にあたって

計画を作成するにあたっては、学校の教育課程、年間指導計画とそれぞれの子どもの個別の教育支援計画、個別教育計画、または個別の指導計画の目標との関連などについても考えていく必要があります。そして、計画—実施—評価—再計画のサイクルをもって取り組んでいきます。また、前段で述べたように常にチームによる取組を念頭に置き、ケース会議などを通して関係者で情報を共有しながら進めていくことが大切です。

① 実態把握のための情報の収集、整理

子どもに関する情報を家庭、地域、前籍校などから収集します。収集した情報を分析、整理して、子どもの特徴を把握します。さらに支援シート（個別の支援計画）に記載されたこれまでの取組や評価などの情報も基にして、現在の子どもの教育的ニーズや重点課題を明らかにします。

② 計画の作成

子どもの教育的ニーズに合わせ、個々の子どもの具体的な指導目標を設定します。計画の種類により期間が異なりますが、長期的な目標と短期的な目標を考えます。そして、設定した目標を達成するためにスモールステップでの指導内容、指導方法を決めていきます。

また、指導後に行う評価方法、時期についても予め計画しておくことが大切です。この計画の作成は教員だけではなく、本人・保護者との話し合いの上で作成する必要があります。理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理職、看護師といった特別支援学校に配置されている自立活動教諭と共に考えたり、必要に応じて医師や福祉機関などの意見を参考にしたりすることも大切です。

③ 子どもの特性に応じたきめ細かな指導の実施

作成した個別教育計画、または個別の指導計画に基づき、子どもの特性に応じたきめ細かな指導を実施します。

④ 評価

一定期間ごとに子どもの変化や支援による効果の有無などについて子どもの支援に関わった人たちと評価し、必要に応じて計画そのものを見直し、目標の再設定や修正を行います。場合によっては、子どもの実態を捉え直すことも必要となります。また、子どもの側からの支援への意見や意向があれば、それらを評価の一つとして考えていくことも大切です。

5 関係機関との連携

教育的ニーズの把握や、支援方針の検討、さらには実際の支援において、学校内にある資源だけでなく、福祉や医療機関、巡回相談や地域の相談機関など地域の資源も上手に活用して、ニーズに確実に応えようとする取組が進められています。

関係機関との連携では、各機関の機能や特徴をよく知り、目的に応じたチームを構成することがポイントとなります。また、情報の共有や支援方針の一致を図り、それぞれの専門性をいかした役割分担が必要です。関係機関に一方的に支援を委ね、アドバイスを受けるだけという受け身的な関わりは、連携とはいえません。学校が主体性を持ち、対等な関係づくりを心掛けたいものです。

地域にどのような関係機関があるのかということは、教育相談コーディネーターだけではなく、全ての教職員が知っておくことが重要です。

※神奈川県教育委員会 平成 25 年 3 月 スクールソーシャルワーカー活用ガイドライン 2～スクールソーシャルワークの視点に立った支援の充実に向けて～「関係機関との連携支援モデル」を基に作成

6 生徒指導と教育相談

生徒指導提要（平成 22 年 3 月文部科学省）の中で、生徒指導と教育相談について次のように記載されています。

「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のことです」

「教育相談は、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るものであり、決して特定の教員だけが行う性質のものではなく、相談室だけで行われるものでもありません」

教育相談は主に個に焦点を当て、面接や演習を通して個の内面の変容を図ろうとするのに対して、生徒指導は主に集団に焦点を当て、行事や特別活動などにおいて、集団としての成果や変容を目指し、結果として個の変容を図ります。

子どもの問題行動に対する指導や、学校・学級の集団全体の安全を守るために管理や指導を行う部分は生徒指導の領域です。一方、指導を受けた子どもにそのことを自分の課題として受け止めさせ、問題がどこにあるのか、今後どのように行動すべきかを主体的に考えるようにし、行動につなげようとする部分は、教育相談における面接の技法や、発達心理学、臨床心理学の知見が、指導の効果を高める上でも重要な役割を果たします。

大事なことは、生徒指導、教育相談の両方において、子どもと教職員との信頼関係があることです。日ごろから子どもに言葉をかけたり、授業、部活動などでも、子どもが話しやすい雰囲気づくりをしたりすることで、いつも自分のことを気にかけてくれる、困った時には相談できるという安心感を子どもは持ちます。それは子ども一人ひとりの学校生活の支えとなります。

7 特別支援教育の推進

ここでは、特別支援教育を推進するために行われた法改正、文部科学省から出された通知、「交流及び共同学習」などについてお伝えします。特殊教育から特別支援教育への移行については、資料編の「特別支援教育への道のり」を参照してください。(P45～)

(1) 特別支援教育推進に向けた通知等

・特別支援教育の推進について(通知)

この通知は、平成19年(2007年)4月1日に、特別支援教育を一層推進させることを目的として文部科学省の初等中等教育局長名で出されました。

ここでは、特別支援教育の理念を「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」としています。また、「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」とし「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」とも述べています。

※文部科学省 平成19年4月「特別支援教育の推進について(通知)」より抜粋

・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～

高等学校における発達障害のある生徒への対応については、平成21年(2009年)「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の下に置かれた高等学校ワーキング・グループから、高等学校における特別支援教育の充実方策について、発達障害のある生徒に対する配慮や支援は、小・中学校に比べ相対的に遅れが見られるとし、「高等学校における特別支援教育の必要性」「高等学校における特別支援教育体制の充実強化」「発達障害のある生徒への指導・支援の充実」「高等学校入学試験における配慮や支援等」「キャリア教育・就労支援等」の提言がまとめられました。

小・中学校については、平成14年度の文部科学省の全国調査によれば、6.3%程度の割合で通常の学級に発達障害のある子どもが在籍している可能性が示されています。この調査に準じた方法で実態調

査を実施した中学校について、在籍する発達障害等の困難がある生徒の一部の学校卒業後の進路状況（平成21年3月時点）を文部科学省において分析・推計しました。

その結果、調査対象の中学校3年生全体のうち、発達障害など困難のあるとされた生徒の割合は約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とのデータが得られました。

これらの高等学校に進学する発達障害など困難のあるとされた生徒の高等学校進学者全体に対する割合は約2.2%でした。課程別では、全日制課程の推計在籍率1.8%に比べ、定時制課程14.1%、通信制課程15.7%と相対的に高い比率となっています。

※文部科学省 平成21年8月「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～」を基に作成

平成23年（2011年）から大学入試センター試験における受験特別措置に発達障害が加えられるようになりました。診断書及び状況報告・意見書などを提出し、申請を行い、必要が認められれば、試験時間の延長、チェック解答、拡大文字問題冊子の配付、注意事項等の文書による伝達、別室の設定等の措置がとられるようになりました。

※大学入試センター「令和2年度大学入学選抜 大学入試センター試験 受験上の配慮案内〔障害等のある方への配慮案内〕」を基に作成

・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）

平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会報告として公表されたこの報告の中で、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える」と書かれています。そして、障害のある子どもの教育の充実を図ること、交流などを通して地域での生活基盤を形成すること、障害者理解を推進しインクルーシブな社会の構築につなげることが必要であるとしています。

また、障害のある児童・生徒の就学先決定の仕組みを改めること、障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮とその基礎となる環境整備が必要であること、多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進、特別支援教育を充実させるために教職員の専門性の向上が必要であるとしています。「合理的配慮」は、一人ひとりの障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるもので、その充実を図る上で、「基礎的環境整備」の充実は欠かせないとし、国、都道府県、市町村は財源を確保し、「基礎的環境整備」の充実を図っていく必要があるとしています。

また、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である」との提言がなされたこと等を踏まえ、平成25年8月に「学校教育法施行令の一部を改正する政令」（政令第244号）が公布されました。

改正前は、就学予定者で、視覚障害者等※注1)のうち「認定就学者」※注2)が、当該市町村の設置する小学校又は中学校に就学できるとされていたものから、改正後は、就学予定者のうち、「認定特別支援学校就学者」※注3)が、該当の特別支援学校に就学できると変更されました。

※注1) 視覚障害者等とは、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。）で、その障害が、第二十二条の三の表に規定する程度のもの。

※注2) 認定就学者とは、市町村の教育委員会が、その者の障害の状態に照らして、当該市町村の設置する小学校又は中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると認める者。

※注3) 認定特別支援学校就学者とは、視覚障害者等のうち、当該市町村の教育委員会が、その者の障害の状態、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、その住所の存する都道府県の設置する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

※『文部科学省 平成24年7月 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)概要』、『国立特別支援教育総合研究所 平成25年3月 インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究—具体的な配慮と運用に関する参考事例—』、『文部科学省 平成25年8月 「学校教育法施行令の一部を改正する政令」(政令第244号)』を基に作成

・障害のある児童生徒に対する早期からの一貫した支援について(通知)

前述した「学校教育法施行令の一部を改正する政令」(政令第244号)の改正に伴い、「障害のある児童生徒に対する早期からの一貫した支援について(通知)」が平成25年(2013年)10月に出されました。その中では、「学校教育法施行令第22条の3に規定する程度の障害のある児童生徒についてその年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害のある児童生徒等が、障害のない児童生徒等と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、必要な施策を講じることを基本とし、児童生徒の障害の状態、地域における教育体制、本人保護者の意向、専門家の意見を考慮し、適切な教育を受けられるよう就学先を決めていくことが大切である」とされています。また、早期より一貫した支援をするために、支援をつなぎ、共有すること、学びの場を固定せず、児童生徒の発達の程度、適応の状況を勘案し転学など柔軟に対応していくことが必要であると書かれています。

※文部科学省 平成25年10月 「障害のある児童生徒に対する早期からの一貫した支援について(通知)」を基に作成

(2) 学習指導要領

平成29年(2017年)3月の幼稚園教育要領、小学校・中学校の新学習指導要領、同年4月の特別支援学校(幼稚部及び小学部・中学部)の新学習指導要領、平成30年(2018年)7月の高等学校の新学習指導要領に続き、平成31年(2019年)2月に特別支援学校(高等部)の新学習指導要領が公示され、それぞれ順次実施されます。今回の改訂には、次の内容で整理された子どもたちの現状や特別支援教育の課題等が反映されています。

- ・ 家庭の経済的な背景や、障害の状況や発達の段階、学習や生活の基盤となる日本語の能力一人一人のキャリア形成など、子供の発達や学習を取り巻く個別の教育的ニーズを把握し、そうした課題を乗り越え、一人一人の可能性を伸ばしていくことも課題となっている。
- ・ 子供たち一人一人は、多様な可能性を持った存在であり、一人一人が互いの異なる背景を尊重し、様々な得意分野の能力を伸ばしていくこと、社会で生きていくために必要となる力をバランス良く身に付けていけるようにすることが重要である。
- ・ 我が国が平成26年に批准した「障害者の権利に関する条約」において提唱されているインクルーシブ教育システムの理念の推進に向けても、一人一人の子供たちが、障害の有無やその他の個々の違いを認め合いながら、共に学ぶことを追求することが求められる。また子供たち一人一人に、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育み、キャリア発達を促すキャリア教育の視点も重要である。
- ・ 特別支援教育に関する教育課程の枠組みを、全ての教職員が理解できるよう、通級による指導や特別支援学級における教育課程編成の基本的な考え方をわかりやすく示していくことが求められる。また、幼・小・中・高等学校の通常の学級においても、発達障害を含む障害のある子供が在

籍している可能性があることを前提に、全ての教科等において指導の工夫の意図、手立ての例を具体的に示していくことが必要である。

- ・通級による指導を受ける児童生徒及び特別支援学級に在籍する児童生徒については、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を全員作成することが適当である。平成30年度から制度化される高等学校における通級による指導については、制度の実施にあたり必要な事項を示すことと併せて、円滑に準備が進められるような実践例の紹介等が求められる。
- ・障害者理解や交流及び共同学習については、学校の教育活動全体での一層の推進を図ることが求められる。その際、2020年東京オリンピック・パラリンピック競技大会を契機とする「心のバリアフリー」の推進の動向も踏まえ、全ての人々が、障害等の有無にかかわらず多様性を尊重する態度を育成できるようにすることが求められる。

※「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」より抜粋

これらの課題を踏まえ、次のように改訂されました。

【幼稚園教育要領、小・中・高等学校学習指導要領の改訂のポイント】

○基本的な考え方

- ・教育基本法、学校教育法などを踏まえ、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成。その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視。
- ・現行学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成。
- ・道徳教育の充実や体験活動の重視、体育・健康に関する指導の充実により、豊かな心や健やかな体を育成。（幼・小・中）
- ・高大接続改革という、初等中等教育改革と大学教育改革、そして両者をつなぐ大学入学者選抜改革の一体的改革の中で実施される改訂。（高）

○子供たちの発達の支援（キャリア教育、障害に応じた指導、日本語の能力等に応じた指導、不登校等）

- ・社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、キャリア教育の充実を図ることを明記。
- ・通級による指導における個別の指導計画等の全員作成、各教科等における学習上の困難に応じた指導の工夫。
- ・日本語教育の習得に困難のある生徒への配慮や不登校の生徒への教育課程について新たに規定。

※「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の改訂のポイント」及び「高等学校学習指導要領改訂のポイント」より抜粋
特別支援学校については、次のようなポイントと主な改善事項等が示されています。

【特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部・高等部学習指導要領の改訂のポイント】

○基本的な考え方

- ・社会に開かれた教育課程の実現、育成を目指す資質・能力、主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた指導改善、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立など、初等中等教育全体の改善・充実の方向性を重視。
- ・障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視。
- ・障害の重度・重複化、多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実。

(教育課程等の主な改善事項)

○学びの連続性を重視した対応

- ・「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」について、子供たちの学びの連続性を確保する視点から、基本的な考え方を規定。
- ・知的障害者である子供のための各教科等の目標や内容について、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理。

○一人一人に応じた指導の充実

- ・障害の特性等に応じた指導上の配慮を充実するとともに、コンピュータ等の情報機器（ICT機器）の活用等について規定。〈幼・小・中〉
- ・発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、自立活動の内容として、「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」などを規定。〈幼・小・中〉

○自立と社会参加に向けた教育の充実

- ・卒業後の視点を大切にしたカリキュラム・マネジメントを計画的・組織的に行うことを規定。
- ・幼稚部、小学部、中学部段階からのキャリア教育の充実を図ることを規定。〈幼・小・中〉
- ・生涯学習への意欲を高めることや、生涯を通じてスポーツや文化芸術活動に親しみ、豊かな生活を営むことができるよう配慮することを規定。
- ・障害のない子供との交流及び共同学習を充実。（心のバリアフリーのための交流及び共同学習）
- ・日常生活に必要な国語の特徴や使い方〔国語〕、数学を学習や生活で生かすこと〔算数、数学〕、身近な生活に関する制度〔社会〕、働くことの意義、消費生活と環境〔職業・家庭〕など、知的障害者である子供のための各教科の内容を充実。〈幼・小・中〉
- ・社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、家庭や地域、関係機関等との連携を図りながら、キャリア教育の充実を図ることを規定。〈高〉
- ・視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者及び病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、新高等学校学習指導要領に示す各教科・科目等の目標と内容に準ずるとともに、障害の特性等に応じた指導上の配慮を充実。〈高〉

※「特別支援学校学習指導要領の改訂ポイント」より抜粋

(3) 教育課程

小・中学校の特別支援学級においては、原則的には小・中学校の学習指導要領に準じて編成しますが、特に必要がある場合には、特別の教育課程を編成することができます。その場合は、特別支援学校の学習指導要領を参考に、実態に応じた教育課程を編成することになります。

また、通級による指導は、障害の状態に応じた特別の指導（自立活動の指導等）を専門の指導の場（通級指導教室）で行うもので、通常の学級の教育課程に加え、又はその一部に替えた教育課程を編

成することができます。その場合も、特別支援学校の学習指導要領を参考として編成することになります。

小・中学校及び高等学校の学習指導要領総則の中では、「特別な配慮を必要とする児童（生徒）への指導」として、「障害のある児童（生徒）などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ個々の児童（生徒）の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行う」こととしています。さらに、「障害のある児童（生徒）などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童（生徒）への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに各教科等の指導に当たって、個々の児童（生徒）の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努める」と規定しています。また、海外から帰国した児童（生徒）などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童（生徒）に対する日本語指導について、不登校児童（生徒）への配慮について、学齢を経過した者への配慮についても、個々の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を行うものとしています。

また、小・中学校の特別支援学級においては、「児童（生徒）の障害の程度や学級の実態等を考慮の上各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童（生徒）に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成する」としています。

特別支援学校における教育目標は、幼稚園、小・中学校及び高等学校の教育目標の達成と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うことです。特別支援学校の教育課程は、幼稚園、小・中学校及び高等学校に準ずる各教科(知的障害者を教育する場合は独自の教科)等のほか、障害による学習上、又は生活上の困難の改善・克服に関する領域である「自立活動」で編成されています。（「自立活動」については、用語解説 P53 参照）さらに、障害の状態等に応じた教育を行うため、教育課程への種々の配慮が設けられています。

知的障害教育部門の各教科は、知的障害の特徴や学習上の特性などを踏まえた独自の各教科の目標及び内容が示されており、視覚障害教育部門、聴覚障害教育部門、肢体不自由教育部門及び病弱教育部門の教科の構成及び目標・内容は、小・中学校及び高等学校の教育課程に準じています。

また、重複障害や障害の状態により特に必要がある場合については、「重複障害者等に関する教育課程の取り扱い」として、次のように示されています。

- ・各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができる。
- ・各教科の各学年の目標及び内容の一部または全部を、当該各学年より前の各学年の目標及び内容の一部または全部によって、替えることができる。
- ・知的障害を併せ有する者については、知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標及び内容の一部または全部によって、替えることができる。
- ・重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、自立活動を主とした指導ができる。
- ・訪問教育においても、実情に応じた授業時数を適切に定める。

※「小学校学習指導要領」（平成29年3月告示）、「中学校学習指導要領」（平成29年3月告示）、

「特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領」（平成29年4月告示）、

「高等学校学習指導要領」（平成30年3月告示）、「特別支援学校高等部指導要領」（平成31年2月告示）より抜粋

（４）交流及び共同学習

特別支援学校と幼稚園、保育所、認定こども園、小・中・高等学校等との間、また、特別支援学級と通常の学級との間で「交流及び共同学習」が行われています。「交流及び共同学習」については、「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（報告）」の中で、「特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間で行われる交流及び共同学習については、双方の学校における教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど交流及び共同学習の更なる計画的・組織的な推進が必要である。その際、関係する都道府県教育委員会、市町村教育委員会等との連携が重要である。また、特別支援学級と通常の学級との間で行われる交流及び共同学習についても、各学校において、ねらいを明確にし、教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど計画的・組織的な推進が必要である。」としています。

平成 29 年（2017 年）に文部科学省から示された「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」では、交流及び共同学習における通常の学級の担任や教科担任の役割について、次のような具体的な記述があります。通常の学級の担任が主体的に関わっていくことが求められています。（「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」については P30 も参考にしてください。）

第3部 学校用＜通常の学級の担任・教科担任用＞

6. 交流及び共同学習の推進

通常の学級の担任は、障害のある児童等と障害のない児童等との交流及び共同学習を積極的に検討します。

小・中学校の学習指導要領において、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指し、障害のある児童等と障害のない児童等との交流及び共同学習が求められています。

特別支援学級が設置されている学校は、交流及び共同学習を実施する機会を設定しやすい環境が整っているという利点があります。

通常の学級の担任は、特別支援学級担任とも連携して、校内委員会等において、教育課程に基づいて、交流及び共同学習の具体的実施計画について積極的に提案等を行っていきます。

その際には、通常の学級と特別支援学級間における交流及び共同学習の目標を共有し、確認するために、各学級の担任間で密に情報交換を行うとともに、双方にどのような教育的効果があるのかを明らかにした上で臨むことが重要です。

特別支援学級がない学校においても、近隣の特別支援学校や障害者施設等と協力することにより、各学校等や障害のある児童等一人一人の実態に応じた様々な配慮を行いつつ、組織的に計画的、継続的な交流及び共同学習を実施することが大切です。

※文部科学省 平成 29 年 3 月 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」より抜粋
また、平成 31 年(2019 年) 3 月に文部科学省から出された「交流及び共同学習ガイド」の中では、その重要性について書かれています。

障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動する交流及び共同学習は、障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、大きな意義を有するものです。交流及び共同学習は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があり、この二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進していく必要があります。（これらの活動→交流及び共同学習）により、各学校全体の教育活動が活性化されるとともに、子供たちが 幅広い体験を得、視野を広げることで、豊かな人間形成に資することが期待されます。

※文部科学省 平成 29 年 3 月改訂 「交流及び共同学習ガイド」を基に作成

・特別支援学校 児童・生徒の居住地における交流及び共同学習

特別支援学校で学ぶ子どもたちは、自立し社会参加することを目指して、専門的な教育を受けていますが、同時に居住する地域で豊かに暮らしていけるようになることが求められています。

そのためには、日ごろから、居住する地域の学校において、特別支援学校の子どもと同年代の子どもたちが行事や授業を共にし、交流を深めておくことは大切なことです。神奈川県では、これを「居住地交流」と呼んで推進しています。

居住地交流を意義あるものにするためには、特別支援学校の担任と、交流先の学級の担任との間で、十分な情報交換を行うことが重要です。

・特別支援学級 児童・生徒の通常の学級における交流及び共同学習

小・中学校の特別支援学級における教育で重視したいことは、同じ学校の通常の学級に在籍する子どもたちとの日常的な交流及び共同学習です。

特別支援学級は、少人数の子どもたちによって編成されており、その学級だけでは集団活動が困難な場合や、集団経験が少なくなってしまう場合があります。このため、子どもたちの成長発達に必要な集団活動の場を保障する必要があります。また、特別支援学級に在籍する子どもたちの中には、同年齢の子どもたちと一定の時間、同じ場で教育を受けた方が、本人の教育的ニーズに応じた指導が展開できる場合もあります。特別支援学級に在籍する子どもとの交流及び共同学習は、日常の様々な場面で活動を共にすることが可能であり、双方の子どもの教育的ニーズを十分把握し、校内の協力体制を構築し、効果的な活動を設定することなどが大切です。

これらの点については、国としても重視しているところで、平成16年(2004年)に「障害者基本法」が改正された際に一文が加えられ、平成23年(2011年)8月には、一部改正があり以下になりました。

第16条(教育)

3 国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。

※内閣府 「障害者基本法」より抜粋

こうした観点から、教育課程の編成、指導の展開にあたっては、積極的に交流及び共同学習を進めていくことが求められます。交流及び共同学習の実施にあたっては、次の点に留意することが大切です。

- ・学校全体の教育計画に位置付けて実施する。
- ・担当者相互が交流の目的及び指導の目標を的確に把握し、評価の方法なども共有する。
- ・特別支援学級を担当する教員と、交流先の学級の担任の間で、絶えず情報交換を行い、意思の疎通を図る。

Ⅲ 様々な子どもたちへの支援

神奈川の「支援教育」は、一人ひとりの子どもたちが困っていることを理解し、個々の教育的ニーズに適切に対応することを目指しています。

そのためには、特性や困っている状況に合った支援を行うことが必要です。同じような状態に見えても、困っていることの要因が違えば、支援の方法も異なります。文部科学省が平成24年(2012年)12月に公表した調査結果によると、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割合は6.5% (推定値) と報告されています。このことから日々の子どもの観察や情報収集による児童・生徒の実態把握を基に、支援を考えることが何よりも大切だと言えます。ここでは、支援を考える手がかりとなるような基本的な支援や配慮事項についてご紹介します。障害の特性などについては、資料編(P53～)も参考にしてください。

1 不登校の状態にある子どもたちへの支援

文部科学省は、「不登校児童生徒」を「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義しています。

不登校の状態にある児童・生徒については、平成28年12月に公布された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」等に基づき適切に支援を行うことが求められています。小(中)学校学習指導要領解説の総則では留意する点について、「不登校は、取り巻く環境によっては、どの児童(生徒)にも起こり得ることとして捉える必要がある。また、不登校とは、多様な要因・背景により、結果として不登校状態になっているということであり、その行為を『問題行動』と判断してはならない。」と示されています。

令和元年度に神奈川県が発表した「平成30年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査」によると、小中学校の不登校の状態にある児童・生徒数は、前年度より884人増加し、高等学校の不登校の状態にある生徒数についても、前年度より268人増加しました。不登校の状態にある児童・生徒については、個々の状況に応じた支援を行うことが必要であり、児童・生徒や保護者の意志を十分に尊重しつつ、児童・生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があります。

今後も、児童・生徒指導担当者会議や教育相談コーディネーター会議等において、教職員やスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーによる校内のチーム支援の考え方、外部資源の活用等のノウハウや情報を提供することにより、学校全体で取り組んでいくための教育相談体制の構築を図っていく必要があります。

神奈川県では、平成19年度に神奈川県不登校対策検討委員会を組織し、登校支援のポイントと有効な手立てについて検討してきました。

そして、平成23年(2011年)5月に神奈川県不登校対策検討委員会報告書【最終版】「子ども中心の支援の実現 不登校を含む長期欠席児童・生徒数の減少 不登校改善率の向上を目指して」が出され、今後の不登校対策の方針として、「未然防止」「早期発見・早期対応」「不登校児童・生徒への登校支援」という3つの柱をあげました。

また、総合教育センターでも平成21年度から3年間、不登校対策に向けた調査研究を行い「わかる喜びのある授業」「居心地のよい学級づくり」「小中連携・中高連携の推進」「校内体制づくり」をテーマとした「学校ができる教員ができる 不登校の未然防止」というガイドブックを作成しました。

(1) 未然防止「魅力ある学校づくり」

未然防止については、各学校が魅力ある学校づくりに努めること、子どものコミュニケーション能力を高めるための指導など、学校内における教育活動全般を通じた取組の充実が必要です。

また、最近の社会環境の変化やそれに伴う子どもの変化などへの対応を考え、支援教育の理念に基づく子ども理解及び、教育相談コーディネーターなどを中心としたチームによる教育相談体制の充実も大切です。

学校が行うべき未然防止で重要なことは、第1に「子どもにとって学校を居心地のよい場にする」と、第2に「嫌なことを乗り越え、つらいことを上手にしのぐ力(以下コーピングスキルという)を育むこと」、第3に「互いに支え、助け合える関係を学校や学級につくること」です。

第1については、子どもが自分の学級や学校で「認められている」「自由に話せる雰囲気がある」「安心していられる」と実感できているかどうか、第2については、「社会性」「耐性」を育むことの重要性があげられています。

また、第3については、まず、一人ひとりの子どもが教員に対して「自分を支えてくれている」存在として信頼を寄せているか、子ども同士がお互いに「支えあう存在」として信頼し合えるような関係を築いているかということです。その関係をさらに「絆」として強め、集団を高めていくことは、教員の役割としては大変重要です。これらの取組は、学校が行うべきものであり、教員にしかできないものです。

さらに、市町村レベルで考えれば、いわゆる小学校から中学校へのつながりを考えた、「中1ギャップ」への対策に代表されるように、子どもの発達段階に応じた適切な指導及び支援が必要です。就学前から小・中学校、その卒業後も見通し、一貫性のある指導や支援を考えることは、未然防止に欠かすことができません。

(2) 早期発見・早期対応

休み始めの子どもに対して、いかに早期に対応できるかが、新しい不登校を生まないこと、問題を深刻化させないことに直結します。そのためには、3日連続の欠席、あるいは月3日以上欠席に対して、学校全体がどれほど高い意識を払っているか、初期対応に重きを置いた取組をしているかが重要です。未然防止と同様に、学級担任、学年の教員、養護教諭、教育相談コーディネーター、スクールカウンセラーなどのチームによる臨機応変の素早い動きが求められます。

(3) 不登校の状態にある子どもたちへの登校支援

長期にわたって欠席が継続する子どもに対しては、何よりも「関わり続けること」が大切であり、「学校への抵抗を和らげること」「コーピングスキルを育むこと」が必要です。また、そのための手段として、教育支援センター(適応指導教室)やフリースクールなどでの支援、引きこもりがちの子どもには家庭訪問相談の実施、状況によっては体験活動への参加など、子どもの社会的自立に向けて、適切な継続した支援が図られるよう、様々な機関などとの連携を進める必要があります。特に、個々の状況に応じた多様な学習の機会や場を提供することが求められます。さらに、不登校の子どもが学校生活を再開する際には、校内の保健室や相談室などのいわゆる「別室」を活用した登校支援の取組が重要です。教室に復帰する前段階としてのステップが必要であり、各学校では、場所や体制の工夫をしながら支援に取り組んでいます。休みがちな子どもを、この「別室」での支援により不登校にならないよう食い止めている学校の実践もあります。

近年、社会構造の複雑化によって、子どもが不登校の状態になる要因は多様化・複雑化しています。また、子どもの育ってきた環境そして価値観が個人によって異なるので、不登校の子どもに対する支援策を担任一人だけで考え、支援を実践していくことは、非常に難しい状況にあります。そこで、一人の不登校の子どもをチームで支援していくことが必要になってきます。そのためにケース会議でいろいろな意見を交換し合いながら、共通理解を図り、支援の方向性を決め、チームで分担し、支援をしていくということが大切になります。

このようにして支援策を考え、あまり長くない期間、例えば1か月程を目安に支援を展開し、効果が少しでもあるようなら継続を、効果が全くないようなら別の支援を考えるということが実践され始めています。

(4) 社会的自立に向けて

不登校の状態にある子どもが、学校外の専門機関や民間団体等で相談・指導等を受けている数が増加しています。中でも、教育分野の相談機関に加えて、病院、診療所等の医療機関や、児童相談所等の福祉機関で相談・指導を受けた人数が大きく増加しています。発達に関する相談や起立性調節障害等に関する受診、家庭環境の課題への対応など、不登校の状態にある子どもへの支援が多様化する中、今後も、教育と医療・福祉等がより連携を深め、協働で行うことが重要です。また、平成28年に公布された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」では、不登校の状態にある子どもに対する「学校以外の場での多様な学習活動の重要性」が示されました。学校が、今後もフリースクール等との連携をより一層深め、一人ひとりの社会的自立に向けて協働で支援を行うことが重要です。

・「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」

文部科学省は「不登校に関する調査研究協力者会議」及び「フリースクール等に関する検討会議」において『過去の不登校施策に関する通知における不登校児童生徒の指導要録上の出席扱いに係る記述が、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」や「教育機会の確保等に関する施策を総合的に推進するための基本的な指針」の趣旨との関係性について誤解を生じるおそれがある』と指摘されたことから、当該記述を含め、これまでの不登校施策に関する通知について改めて整理しまとめ、令和元年10月25日に「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」を公布しました。

1 不登校児童生徒への支援に対する基本的な考え方

(1) 支援の視点

不登校児童生徒への支援は、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があること。また、児童生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある一方で、学業の遅れや進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクが存在することに留意すること。

(2) 学校教育の意義・役割

特に義務教育段階の学校は、各個人の有する能力を伸ばしつつ、社会において自立的に生きる基礎を養うとともに、国家・社会の形成者として必要とされる基本的な資質を培うことを目的としており、その役割は極めて大きいことから、学校教育の一層の充実を図るための取組が重要であること。また、不登校児童生徒への支援については児童生徒が不登校となった要因を的確に把握し、学校関係者や家庭、必要に応じて関係機関が情報共有し、組織的・計画的な、個々の児童生徒に応じたきめ細やかな支援策を策定することや、社会的自

立へ向けて進路の選択肢を広げる支援をすることが重要であること。さらに、既存の学校教育になじめない児童生徒については、学校としてどのように受け入れていくかを検討し、なじめない要因の解消に努める必要があること。

また、児童生徒の才能や能力に応じて、それぞれの可能性を伸ばせるよう、本人の希望を尊重した上で、場合によっては、教育支援センターや不登校特例校、ICTを活用した学習支援、フリースクール、中学校夜間学級（以下、「夜間中学」という。）での受入れなど、様々な関係機関等を活用し社会的自立への支援を行うこと。

その際、フリースクールなどの民間施設やNPO等と積極的に連携し、相互に協力・補完することの意義は大きいこと。

(3) 不登校の理由に応じた働き掛けや関わりの重要性

不登校児童生徒が、主体的に社会的自立や学校復帰に向かうよう、児童生徒自身を見守りつつ、不登校のきっかけや継続理由に応じて、その環境づくりのために適切な支援や働き掛けを行う必要があること。

(4) 家庭への支援

家庭教育は全ての教育の出発点であり、不登校児童生徒の保護者の個々の状況に応じた働き掛けを行うことが重要であること。また、不登校の要因・背景によっては、福祉や医療機関等と連携し、家庭の状況を正確に把握した上で適切な支援や働き掛けを行う必要があるため、家庭と学校、関係機関の連携を図ることが不可欠であること。その際、保護者と課題意識を共有して一緒に取り組むという信頼関係をつくることや、訪問型支援による保護者への支援等、保護者が気軽に相談できる体制を整えることが重要であること。

これまでの不登校施策に関する通知の整理に伴い、「登校拒否問題への対応について」(平成4年9月24日付け文部省初等中等教育局長通知)、「不登校への対応の在り方について」(平成15年5月16日付け文部科学省初等中等教育局長通知)、「不登校児童生徒が自宅においてIT等を活用した学習活動を行った場合の指導要録上の出欠の取扱い等について」(平成17年7月6日付け文部科学省初等中等教育局長通知)及び「不登校児童生徒への支援の在り方について」(平成28年9月14日付け文部科学省初等中等教育局長通知)については廃止になりました。

文部科学省としては、今回の議論のとりまとめを踏まえ、今後更に施策の充実に取り組むこととし、教職員研修等を通じ、全ての教職員が「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」や「教育機会の確保等に関する施策を総合的に推進するための基本的な指針」の理解を深め、個々の不登校児童生徒の状況に応じた支援等を行うことができるよう努めるとともに、不登校児童生徒に対する教育機会の確保等に関する施策の推進を図ると示しています。

※文部科学省 「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」令和元年10月25日を基に作成

2 非行・いじめの防止に向けた支援

非行・いじめなど、子どもたちを巡る社会問題は多様化・複雑化しています。日頃から児童・生徒の行動や人間関係に注意を払うとともに、一人ひとりの違いを認め合い、お互いを尊重する思いやりのある学級集団づくりが必要です。

非行やいじめの防止に向けた支援として、年度当初の学級活動やホームルーム活動に、構成的グループエンカウンターなどのグループワークを取り入れて、子どもたち相互の信頼関係をつくる体験的な活動を行ったり、教員と生徒がともに考える機会を設けたりして、正しい認識を子どもに持たせることが必要です。

非行やいじめについては、予兆が見られた時点で早期に状況を把握し、チームを組んで解決に当たる必要があります。そのためにも担任は、日頃から子どもたちに声をかけるなど、困った時にはいつでも相談できる信頼関係を子どもたちとの間に築いておくとともに、管理職や教育相談コーディネーターや養護教諭、学年の教員、スクールカウンセラー、スクールライフサポーター※注)などとの日常

的な連携に努めることが重要です。また、保護者との連携を密にし、子育ての悩みを受け止めながら、家庭と学校の両方から子どもを支援する姿勢を示すことが重要です。

※注) スクールライフサポーターとは、神奈川県教育委員会が、将来教育に関わろうとする大学生等を県内の公立小・中学校(政令指定都市を除く)に派遣し、児童・生徒の問題行動等の未然防止及び当該大学生等の能力向上を目的とし、大学生ボランティアを募集しているものです。

- ・「いじめ防止対策推進法」
- ・「いじめ防止等のための基本的な方針」

平成 25 年(2013 年)9 月に施行された「いじめ防止対策推進法」を受け、平成 29 年(2017 年)3 月に「いじめの防止等のための基本的な方針」が最終改訂され、これにより、いじめ防止等の対策に関し、国、地方公共団体、学校等の責務が明示されました。

「いじめ防止対策推進法」の第 13 条において、学校は、国又は地方の基本方針を参酌し、学校いじめ防止基本方針を策定することが義務付けられています。また、第 22 条では、学校におけるいじめの防止等の対策のための組織の設置が義務付けられています。このように、各学校においては、いじめの問題への取組の一層の強化を図られるよう求められています。

また、第 28 条第 1 項において規定された、いじめの重大事態への対応については、文部科学省から「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」(平成 29 年 3 月策定)が示され、学校の設置者及び学校における法、基本方針等に則った適切な調査の実施が求められています。

※『文部科学省 平成 25 年 9 月 「いじめ防止対策推進法」』、『平成 29 年 3 月 14 日最終改定 「いじめの防止等のための基本的な方針」』、『平成 29 年 3 月 「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」』を基に作成

3 児童虐待への対応と支援

児童虐待については、児童虐待防止法によれば、児童虐待の場面を目撃した場合でなくても、子どもや家族に関する情報から児童虐待があったと思われる場合は通報の対象となっています。児童虐待の早期発見には、子どもの心身の状況や不自然と思われる態度、健康診断等において、日頃から注意を払うとともに、児童虐待が疑われる場合には管理職と相談し、確証がない場合であっても速やかに市町村の児童虐待主管課もしくは児童相談所に連絡することが必要です。

平成 31 年 2 月に「『児童虐待防止対策の強化に向けた緊急総合対策』の更なる徹底・強化 について」が決定され、これを受けて文部科学省は、児童虐待に係る情報の管理や学校・教育委員会と児童相談所、警察等との連携に関する新たなルールを次のとおり定めました。

- ①学校等及びその設置者においては、保護者から情報元に関する開示の求めがあった場合には、情報元を保護者に伝えないこととするとともに、児童相談所等と連携しながら対応すること
- ②保護者から、学校等及びその設置者に対して威圧的な要求や暴力の行使等が予測される場合には、速やかに市町村・児童相談所・警察等の関係機関や弁護士等の専門家と情報共有することとし、関係機関が連携し対応すること
- ③要保護児童等が休業日を除き、引き続き 7 日以上欠席した場合には、理由の如何にかかわらず速やかに市町村又は児童相談所に情報提供すること

このことは、令和元年 5 月の「学校・教育委員会等向け虐待対応の手引き」にも明記され、学校や教育委員会等の関係者が虐待と疑われる事案については、子どもの命を守ることを何より第一に捉え、迷いなく対応に臨む必要があります。

児童虐待はもちろん非行・いじめの解決には、警察や児童相談所の他、地域の相談機関や主任児童委員・民生委員など地域の資源との連携が欠かせません。要保護児童対策地域協議会との連携を図るなど、学校をとりまく地域のネットワークづくりを心掛けなければなりません。

また、障害のある子どもへの虐待については、障害者虐待防止法の適応も考える必要があります。

※厚生労働省 平成19年6月1日 「児童虐待の防止等に関する法律」を基に作成

参考：障害のある児童・生徒の虐待問題について

障害のある児童・生徒の虐待問題については、障害者虐待防止法は児童虐待防止法との間で優先劣後の関係にはないため、状況に応じて各法律の適切と思われる規定により対応することになります。障害者虐待の防止や早期の発見等のための虐待防止ネットワークは、児童虐待の防止のための既存のネットワークと一体的に構築することが可能ですが、障害者虐待の防止に係る固有のメンバー（障害福祉サービス事業者や相談支援事業者、利用者虐待に対応する関係機関など）に新たに参加してもらうことに留意する必要があります。特に、要保護児童対策地域協議会については、児童福祉法によって構成メンバー等に守秘義務や関係機関への公示義務等が課されていますので、障害者虐待への対応体制と一体的にネットワークを構築する場合はすべてのメンバーにこれらの義務等が課されることに十分留意し、要保護児童対策地域協議会の本来の機能が損なわれないような配慮が必要です。

※厚生労働省 平成23年 「障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律」を基に作成

4 障害のある子どもたちへの支援

障害のある子どもたちには、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、子ども一人ひとり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または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うことが必要になります。

また、キャリア教育という視点からライフステージや発達段階に応じ、自らその役割を果たそうとする意識や、生活に必要なスキルやコミュニケーションスキルを身に付けさせ、主体的に課題を解決する力を養うなど、指導内容を工夫し、個に応じた継続した指導を実施する必要があります。

文部科学省は、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」を作成しています。このガイドラインは、各学校において、教育上特別の支援を必要とする児童・生徒に対する教育支援体制を構築する際の、設置者、校長（園長）、特別支援教育コーディネーター、通常の学級の担任・教科担任、通級による指導の担当者や特別支援学級担任、養護教諭、巡回相談員及び専門家チーム等の役職等ごとの具体的な役割等を示しており、最後に保護者に向けた内容を掲載し、対象者別に全5部で構成されています。

第1部：概論として、ガイドライン策定の趣旨や特別支援教育の考え方等

第2部：教育委員会等設置者の役割

第3部：校長（園長を含む）、特別支援教育コーディネーター、通常の学級の担任・教科担任、通級担当教員、特別支援学級担任及び養護教諭等、学校における職務ごとにそれぞれの役割

第4部：巡回相談員、専門家チーム及び特別支援学校のセンター的機能の目的と役割

第5部：教育上特別の支援を必要とする児童等の保護者に向けて

※『文部科学省 平成29年3月 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」』

『文部科学省 特別支援教育について 「4.それぞれの障害に配慮した教育」』を基に作成

(1) 発達障害のある子どもたちへの支援

発達障害とは、発達障害者支援法によると「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。

発達障害の子どもたちへの支援は、医療機関での診断や相談機関・スクールカウンセラーなどの判断から開始されるものではありません。診断や判断を参考にして適切な支援を行っていくことは大切なことですが、教室での生活・学習の場面から、子ども一人ひとりの教育的ニーズを的確に把握し、必要な支援をしていくことがとても大切です。支援策には一人ひとりの子どもたちの特性や発達段階に応じて、特別支援学校の地域支援、特別支援学級、通級指導教室と連携し、望ましい教育環境を整備していくことも含まれます。

※文部科学省 平成16年12月10日 「発達障害者支援法」を基に作成

※以下の障害名はDSM-5（文部科学省）の名称です。詳細はP55をご覧ください。尚、内容については、文部科学省の定義とDSM-5の診断基準等を基に作成しています。

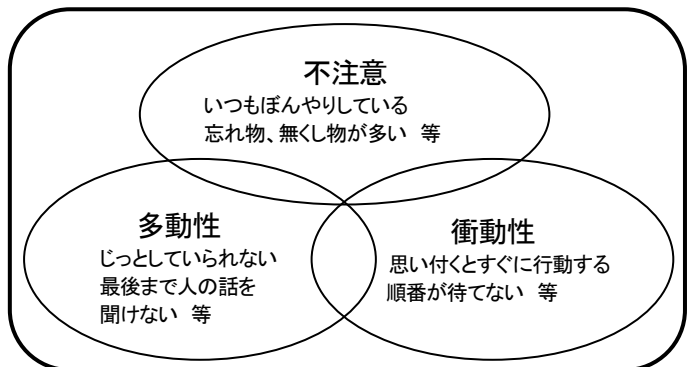
・限局性学習症（学習障害）のある子どもたちへの支援

学習障害（以下LDとする）は、平成11年（1999年）に当時の文部省によって、「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」と定義されています。LDのある子どもたちは様々な感覚器官を通して入ってくる情報を受け止め、整理し、関係づけ、表出する脳の情報処理過程のいずれかに十分機能しないところがあると考えられています。そのため、特定の学習活動に困難があり、教科や単元に対する取組にばらつきが見られます。

支援の方法として、例えば、「書く」ことに困難がある場合は、漢字の学習は読めることを優先する、書く分量を減らす、その子どもが書きやすいマス目のノートを用意する、レポートや作文はパソコン使用を認めるなどが考えられます。また、教員が板書事項をプリントで渡したり、大事なところだけを示して、書く量を減らしてノートに写させたりすることなども支援となります。このように苦手なところを補う方法を見つけることが大切です。

・注意欠如・多動症（注意欠陥／多動性障害）のある子どもたちへの支援

注意欠陥／多動性障害（以下ADHDとする）の子どもたちは、不注意、多動性、衝動性を中心的な特徴としています。集中困難や多動などの状態は幼児期から明らかであるため、「発達の問題」として考えられています。家庭での育て方や環境の問題で、このような状態になるわけではありません。ただし、虐待を受けたことでADHDのような症状を示す例も報告されており、慎重な背景理解



が必要です。ADHDのある子どもたちには、環境調整が有効だと言われています。例えば教室では前面の掲示物を減らす、座席を前にするなど視覚的な刺激を減らすことで落ち着いて学習できること

が増えてきます。個別指導や少人数指導の時間を取り入れることで行動を調整し、教室で過ごせる子どももいます。

また、衝動的であったり多動であったりする行動が、問題行動と捉えられ、周囲の人から叱られることが多くなりがちなので、叱責を減らし、賞賛を増やすことは子どもを安定させることにつながります。ごく当たり前のことでも、できたことをほめることが、子どもの意欲を高めます。

症状を抑えるために投薬を行っている場合があるので、配慮すべきことについては保護者と相談する必要があります。

・自閉スペクトラム症（自閉症、広汎性発達障害、アスペルガー症候群、自閉症スペクトラム、高機能自閉症）のある子どもたちへの支援

個々の障害の程度は連続体（スペクトラム）であり、区分することは難しく、知的発達や言語発達の遅れの程度等による分類は廃止されています。

自閉スペクトラム症は、次の二つの特徴をもつ障害で、症状は幼児期早期から認められ、日々の活動を制限するか障害するものをいいます。

- ①持続する相互的な社会的コミュニケーションや対人的相互反応の障害
- ②限定された反復的な行動、興味、または活動

この子どもたちは、相手の気持ちや周囲の状況、雰囲気を読みとることが苦手なため、対人関係をうまく結ぶことができず、集団への不適応を示すことが多くなります。具体的な支援として、その日の予定や授業の予定など、見通しが持てると安心して取り組みます。体育祭、遠足といった日常の学校生活と違う場面では、見通しが持ちにくく、不安が高くなる場合があるので、事前に子どもや保護者と話し合い、不安を軽減することが大切です。具体的な場面でどのように行動したり、会話を進めたりしたらよいかを丁寧に伝えていく必要があります。

また、感覚（聴覚、味覚、触覚など）の過敏さのある子どももいます。例えば、小さな音が気になって集中できない、特定の音が苦手、味や食感でどうしても食べられないものがある、決まった洋服しか着られないなどとして見られることがあります。そういった子どもたちには特性を理解しながら、少しずつ経験を広げることや、刺激の軽減、困難な状況になった時の望ましい対処方法を丁寧に教える、などの支援が大切です。

さらに、多くの人が聴覚情報よりも視覚情報の方が比較的理解しやすいという様に情報の受け取り方に偏りがあります。その特性をいかして活動できるよう配慮すると学習活動に参加しやすくなります。具体的な支援方法としてよく知られているのが「構造化」です。構造化には、決まった場所で決まった活動を行う「場所の構造化」、始めと終わりを明確にしたり、次にやるべきことを提示したりする「時間の構造化」、学習や作業工程を写真などの視覚的の手がかりで明示し見通しをもって行動できるようにする「作業の構造化」などがあります。構造化とは個々の子どもの特性を理解した上で、その子どもが理解しやすい環境を設定するための工夫です。自閉スペクトラム症の特性の現れ方は一人ひとり異なります。そのため、学習能力や子どもの長所、苦手とするところなど多様な方法でアセスメントし、その子どもに合った指導の手立てを工夫すること、日々の成長に合わせて、その内容を見直し、変えていくことが大切です。

当センター刊行の資料なども参考にしてください。

平成 18 年 3 月 「LD、AD/HD、高機能自閉症の理解と支援のためのティーチャーズ・ガイド（改訂版）」

平成 20 年 3 月 「社会性に困難を抱える子どもの理解と支援－アスペルガー症候群と呼ばれる子ども－【小学生版】」

平成 21 年 3 月 「学校生活や友だち関係で困難を抱えるあなたへ【中高生版】」

コラム 発達性協調運動障害/発達性協調運動症 (Developmental Coordination Disorder:DCD)

極端に運動が苦手だったり不器用だったりする子どもの中には、発達性協調運動障害である場合があります。協調運動技能（身体のそれぞれの運動を同時に行うこと）の獲得や遂行が、その人の生活年齢や技能の学習及び使用の機会に応じて期待されるものよりも明らかに劣っており、学業成績または日常生活の活動に困りを有している状態であり、近年研究が深まっています。

本人の運動の困難さを理解し、低くなっている自尊心に寄り添い、合理的配慮を考えることが必要です。

(2) 知的能力障害（知的障害）のある子どもたちへの支援

知的障害のある子どもたちの教育は、言語面、運動面、認知面などの発達の状態や社会性などを十分把握した上で、発達が総合的に支援されるように、個々に応じた計画を立てて指導していく必要があります。

また、知的障害のある子どもは、応用や般化が難しく、多くのことを習得することが難しいので将来の自立に向けて必要な内容を軸に指導していくことが必要です。対人関係や集団参加のための指導、家庭生活・職業生活・社会生活に必要な知識、技能、態度を身に付けるための指導などを、体験的に繰り返し学習していきます。また、その際、子どもの実態に応じた手立てを考え、スモールステップで指導していくことが重要です。

なお、通常の学級との交流及び共同学習は、円滑な集団生活への参加に向けた学習の機会ともなります。その際には、発達の違いがいじめや差別につながらないような配慮も重要です。

特別支援学校（知的障害教育部門）では、教科別の指導や教科等を合わせた指導として「遊びの指導」「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」などが行われています。

高等部では、教科別指導などに加え、「作業学習（木工、農園芸、食品加工、ビルクリーニング等の作業活動を通して、国語、数学、職業、家庭、自立活動等の内容を合わせて指導する）」や、「産業現場等における実習（卒業後の自立と社会参加に向けた作業学習の発展）」などが、現場実習、職場実習として行われています。

(3) 言語障害のある子どもたちへの支援

言語障害とは、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います。言語障害のある子どもたちは、自己の意思の表出がうまくいかないことで、人との関わりが消極的になる場合があります。

そこで、通級指導教室や特別支援学級では、子どもの興味・関心に即した遊びなどを取り入れながら、担当者と好ましい関係をつくり、困難を感じていた気持ちをときほぐします。その上で、それぞれのペースに合わせて特定の音声の正しい出し方や楽に話す方法、より豊かな表現について指導を行い、学習したことを日常生活の中で使えるようにしていきます。

言語障害通級指導教室は、通常の学級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子どもたちを対象にしています。したがって、在籍学級で各教科を中心にした指導を受けながら、通級指導教室で障害に基づく様々な困難の改善・克服に関する指導を週に数時間受けることとなります。多くの時間を過ごす通常の学級や家庭との関わりが重要になりますので、通級指導教室と担任や保護者で連携協力を図ることが必要です。

(4) 視覚障害のある子どもたちへの支援

視覚障害のある子どもたちには、視覚による情報量が不足することによる日常生活や学習上の困難に対する配慮と支援が求められます。教室全体や黒板、机上の照度、机の位置など学習環境を整え、触覚教材、電子教科書、拡大教材などの活用を図るとともに、コンピュータなどの情報機器を活用して容易に情報の収集や処理ができるようにするなど、一人ひとりの見え方に適した教材を使用し、指導方法を工夫することが大切です。

教科学習の他に、触覚や聴覚、臭覚を効果的に活用できるようにする指導や点字での読み書き、白杖を使って一人で歩く技能を身に付ける学習、日常生活に必要な基本的行動様式を身に付けるための学習、弱視レンズの使用や情報機器の活用技能を高めるための学習などが必要な場合もあり、特別支援学校(視覚障害教育部門)や特別支援学級では自立活動の時間を設けて必要な指導を行っています。

(5) 聴覚障害のある子どもたちへの支援

聴覚障害の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、可能性を最大限に伸ばすことが大切です。そのため、特別支援学校(聴覚障害教育部門)では、3歳未満の乳幼児やその保護者に対する乳幼児相談や教育相談などが行われています。聴覚活用のための補聴器などの装用については、医療機関や、特別支援学校(聴覚障害教育部門)などにおいて、適切な支援を受ける必要があります。

教科指導と併せて、聴覚活用、多様なコミュニケーション手段の活用、日本語の獲得のための指導が重要になります。特別支援学校(聴覚障害教育部門)では、幼稚部から、小学部、中学部、高等部本科・専攻科まで、幅広い年齢の児童・生徒に対して、教科学習とともに、コミュニケーション手段の活用、日本語の習得、職業教育などの指導が行われています。

聴覚活用では、補聴器などの装用指導、音の弁別指導、発音・発語指導など、一人ひとりの聴力に応じた指導を行っています。コミュニケーション手段の活用では、手話・指文字・身ぶりなど聴覚を補うために視覚を活用した指導が行われ、一人ひとりの子どもの障害の状態や発達段階に応じたコミュニケーション能力の向上を目指しています。

障害の程度が軽度の子どもたちは、特別支援学級や通級による指導において、音や言葉の聞き取りや聞き分けなど、聴覚を活用することに重点を置いた指導を受けたり、抽象的な言葉の理解や教科に関する学習を行ったりします。必要に応じて、通常の学級でも学習し、子どもの可能性の伸長に努めています。

(6) 情緒障害のある子どもたちへの支援

情緒障害とは、情緒の現れ方が偏っていたり、その現れ方が激しかったりする状態を、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支障となる状態を言い、その状態は、選択性かん黙、不登校などとして現れることがあります。

情緒障害のために通常の学級での教育では十分に成果が期待できない子どもは、特別支援学級(自閉症・情緒障害)に在籍して、基本的には通常の学級と同じ教科等を学習しています。それらに加え、安心できる雰囲気の中で人との関わり方やコミュニケーションのとり方、場面や状況に合わせた行動のコントロール、社会生活に必要な知識・技能・ルールの学習、生活習慣の形成など、情緒の安定のための指導が一人ひとりの障害の状態に応じて行われています。

(7) 肢体不自由のある子どもたちへの支援

肢体不自由のある子どもたちの教育は、個々の障害の状態に配慮しながら、子どもたちが主体的に自分の力を発揮できるように進めていくことが大切です。そのためには子どもたちの実態について、健康状態、障害の状態、発達の状況、生活経験の広がりなど、多面的に理解することが重要となります。また、機能訓練や医療的ケア※注)を必要とする子どもたちも多いため、保護者や医療機関など関係機関との連携を大切にしながら教育を進めていきます。

特別支援学級（肢体不自由）、特別支援学校（肢体不自由教育部門）では、子どもたち一人ひとりの障害の状態や発達段階を十分に把握した上で、各教科、特別な教科 道徳、特別活動など、小学校、中学校、高等学校に準じた教育を行うとともに、障害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領域である自立活動に力を入れています。自立活動では、感覚や認知の特性を踏まえながら、身体の動きに関する指導やコミュニケーションの力を育てる指導等を行っています。また、ICTを活用した自作教材など個に応じた教材教具の工夫や、交流及び共同学習を積極的に取り入れています。通学が困難な子どもたちに対しては、家庭や福祉施設、医療機関などに教員が訪問して指導を行う訪問教育も行われています。

※注) 医療的ケアとは、たんの吸引や経管栄養など、医療行為と日常行為の中間にあたる行為（相対的医療行為の一部）であり、医療の専門家ではない保護者が行える行為である。学校においては、一定の条件の下に教員が実施できるよう体制整備が進められてきている。神奈川県では、学校において児童・生徒等に対して日常的、応急的に行われる医療的な側面を持つ行為を「医療ケア等」と位置づけ、看護師と教員の協働連携で行う行為としてガイドラインを定めるなどしている。

(8) 高次脳機能障害のある子どもたちへの支援

高次脳機能障害とは、病気や事故などで脳に損傷を受けたことで、脳機能に障害を生じ、生活に困難がある場合のことをいいます。損傷を受けた部位により症状は様々ですが、大きくは、覚えられない、段取りが悪いといった理解したり考えたりする能力の障害(認知障害)と、幼くなる、すぐに怒るといった行動の障害(社会行動障害)の二つに分けられます。以前は重症の脳損傷を受けた時に起こると言われていましたが、頭部打撲による軽度の脳しんとうなどでも起こることがわかってきました。子どもの高次脳機能障害を対象とする検査は少ないため、日常生活や学校生活の中でどのようなことに困っているのか、どういうときにそのようなことが起こるのかを見極めることが必要です。また、この障害は、子どもも保護者も受傷する前と後の違いがわかっているため、子どもが自信を失わないように支援をすることが大切です。高次脳機能障害には、行動療法や構造化、ペアレントトレーニングなどの自閉症スペクトラムやADHDのプログラムを応用することが可能です。家庭や医療との連携も支援には欠かせません。

※『「よくわかる子どもの高次脳機能障害」 栗原まな 2012 クリエイトかもがわ』、『厚生労働省 国立障害者リハビリテーションセンター 平成20年11月 「高次脳機能障害者支援の手引き」』を基に作成

5 病弱・身体虚弱の子どもたちへの支援

病気等により継続して医療や生活上の管理が必要な子どもたちの教育は、必要な配慮を行いながら、通常の学級や特別支援学級（病弱・身体虚弱）、特別支援学校（病弱教育部門）において行われています。医療機関内に設置されている院内学級（特別支援学級）や、通学が困難な子どもたちに対して家庭や福祉施設、医療機関等に教員が訪問して指導を行う訪問教育など、様々な学習の場が設けられています。これらの学習の場においては、前籍校での学習を引き継ぎ、退院したときに子ども本人が困らないように指導を構築していきます。病気のために生活規制が必要であることや、様々な直接体

験が不足しがちであることにも留意しながら、学習内容の精選や身体活動を伴う学習についての指導方法の工夫を行います。自立活動では、病気の状態の理解や健康状態の維持・改善に関することと共に、病気に対する不安感や自信の喪失などに対するメンタル面にも配慮した学習を行います。長期間にわたり療養を続けていることから、心理的な安定を図るための働きかけは重要な指導の一つであり、子どもたちの心身の状態を踏まえた教育が必要とされています。

病弱・身体虚弱の子どもたちへの教育においては、学習の遅れなどを補完し、学力を補償することはもとより、積極性・自主性・社会性の涵養、心理的安定への寄与、病気に対する自己管理能力、治療上の効果等の意義があると考えられています。地域医療の考え方の変遷及び医学の進歩による在宅療養の増加や、アレルギー性疾患や心の問題など子どもたちの疾病の種類が広がってきていることなどにより、医療的な課題を持つ子どもたちが地域の学校に通うことが増えてきています。必要な配慮をする一方で、療養中でも可能な限り学習ができるよう工夫することが大切です。

県立学校に通う高校生の入院時の学習支援について

県教育委員会では、高校生が病気等で入院した場合、本人・保護者の申出に基づき、病院等へ在籍校の教員を派遣する仕組みについて準備をすすめ、具体的な条件や手続きを定め、平成26年9月から実施しています。

- 1 学習支援を受けることができる生徒の要件
 - (1) 病気・けがによる20日以上入院が見込まれること
 - (2) 病院等における学習支援を希望していること
 - (3) 保護者が病院等における学習支援を了解していること
 - (4) 主治医が病院等における学習支援を承認していること
 - (5) 校長が病院等における学習支援の必要性を認めること
- 2 学習支援の内容
1日につき2時間、週6時間を上限として在籍校の教員又は非常勤講師を当該生徒の入院している病院等に派遣する。
- 3 その他
単位認定や進級等については、入院前、入院中、退院後を見て、校長が総合的に判断する。

※神奈川県教育委員会 平成26年9月4日「参考資料-県立学校に通う高校生の入院時の学習支援について」を基に作成

6 精神疾患のある子どもたちへの支援

精神疾患には、統合失調症、うつ病、パニック障害、強迫性障害、摂食障害などがあります。衝動行為や自傷行為が反復されている場合、強い抑うつ症状（希死念慮、抑うつ気分、不眠、不安焦燥感など）がある場合、統合失調症の症状（幻覚、妄想）がある場合、自殺企図や薬物依存などの既往がある場合は、医療機関と連携しながら対応していくことが必要となります。

このような子どもたちへの支援には保護者との協働が欠かせません。保護者への対応として、本人の様子を正しく理解して受け入れられるよう支えること、保護者の心配に対して共感的に接すること、受診への不安や抵抗について率直に話し合うこと、受診の必要性を明示し粘り強く受診を勧めること、適切な医療機関を紹介することなどが必要となります。

医療機関受診後には、本人や家族の承諾を得た上で医療機関と連携していくこと、保護者と継続的に連絡を取り合うこと、治療に適した環境づくりを考えていくこと、また、治療のために長期的に欠席した場合には、登校に向けた支援について検討していくことなども必要となります。

7 外国につながるのある子どもたちへの支援

神奈川県には、様々な国籍をもつ児童・生徒が在籍し、同様に児童・生徒の母語についても多様化しています。

外国につながるのある児童・生徒を指導・支援する際は、こうした国籍や出身地の違いについて保護者とコミュニケーションを図ることなどにより、指導者が理解することが重要になります。

日本語指導が必要な児童・生徒は、外国籍者に限られるわけでもありません。近年では、国際結婚の家庭の子ども、日本国籍者であっても、長期の海外生活を経て帰国した子どもなどに対し日本語指導を行っているケースも少なくないからです。このように外国籍児童・生徒と日本語指導が必要な児童・生徒が全くの同義であるとは言えないという点に留意しておくことが大切です。

なお、現在では、日本で生まれ育った外国籍の子どもたちも多くなっています。こうした子どもたちの場合は、日本でのみ生活し、日本語を使う機会が多く、一見すると日本語や日本の文化に適應できているように見えることが多いようです。しかし、生活の中で日本語に接する機会が限られ、日本語を習得する場が家庭や近隣での生活にない場合には、学習に耐えうる体系的な日本語の力(学習言語)が培われていないこともあります。配慮を必要としないように見えるかもしれませんが、文化的背景が異なるために、授業が理解できず、自分の考えを表現する際に苦勞する場合があります。

外国につながるのある子どもたちを学校へ受け入れる際には、子どもの実態を把握し、日本語指導だけでなく、生活面・学習面での指導について特段の配慮が求められます。

また、保護者も子どもの思いや自分たちの苦しさを表現できない場合があります。通訳の依頼や、専門機関と連携しながら教育的ニーズを把握し、適切な対応を行う必要があります。

※『神奈川県教育委員会 平成24年6月 「外国につながるのある児童生徒への指導・支援の手引き」』、『文部科学省 2019年3月 「外国人児童生徒受入の手引 改訂版」』を基に作成

8 性同一性障害を含む性的マイノリティの子どもたちへの支援

世の中には生まれもった性(体の性)と心で感じている性(心の性)が異なる人、一致しない人がいます。また、性的指向(どんな性に魅力を感じるか)もすべての人が「異性愛者」とは限りません。自分と同じ性に魅力を感じる「同性愛者」や男性にも女性にも魅力を感じる「両性愛者」、性愛的な関係を求めない「無性愛者」もいます。社会的には少数派のそういった人たちのことを「性的マイノリティ」といいます。

平成25年度、文部科学省が「学校における性同一性障害に係る対応に関する状況調査」を実施し平成26年6月には調査結果が公表されました。この調査結果を踏まえ、平成27年4月、文部科学省初等中等教育局児童生徒課長通知「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細やかな対応の実施等について」が出され、平成28年4月には教職員向け周知資料が各学校に配布されました。

本人が制服のスカートとスラックスを選択できる学校や、児童・生徒の名前を呼ぶ際、「〇〇君」「〇〇さん」のように男女で区別することなく、「〇〇さん」に統一するなどの配慮している学校があります。

こうしたことから、各学校では、教職員一人ひとりが「性同一性障害を含む性的マイノリティ」について理解し、悩みを抱える児童・生徒に寄り添い、全体で支援を進めることが大切です。

※『文部科学省 平成28年4月 「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細やかな対応等の実施について(教職員向け)」』、『神奈川県教育委員会 平成31年4月 「性的マイノリティについて理解する」第3版』を基に作成

IV 支援を必要とする子どもたちの教育の今後

少子高齢化の進行、国際化・情報化の進展、産業・就業構造の変化など社会は激しく動き、子どもたちをめぐる状況は大きく変わってきています。「SDGs（持続可能な開発目標）」「人生100歳時代」「AI」等のことばが、メディアだけではなく人々の会話の中で交わされ、社会への浸透が進んでいます。はっきりと次の姿を見通せない不確実な時代に、子どもたちは進んでいかななくてはなりません。子どもたちを送り出す私たち大人、特に教育関係者の果たす役割は非常に重要です。

明日の神奈川を担う人づくりを進めるために平成19年8月に本県の教育の総合的な指針として策定された「かながわ教育ビジョン」は、こうした社会状況のさらなる変化に対応するため、令和元年10月にその一部が改定されました。特に、集中的・横断的に進めていく必要のある「重点的な取組み」が、ポイントを加えて説明されています。

- 思いやる力やたくましく生きる力を身に付ける自分づくりへの支援の充実
- 社会とかかわる力を身に付ける自分づくりへの支援の充実
- 豊かな心を育む教育の充実と、不登校、いじめ・暴力行為への対応の強化
- インクルーシブ教育の推進 ○ 「外国につながる児童・生徒」への指導・支援の充実
- 確かな学力の向上を図る取組みの充実 ○ 信頼に根ざした活力と魅力にあふれた学校づくり 等

これらのことには、平成14年から本県で取り組んできた「支援教育」の考え方が大きく根底に流れていることに改めて気付きます。「支援教育」の理念の広まりとともに、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズへの気付きは高まりました。「共に学び共に育つ教育」を目指す中で、個別の教育的ニーズへの対応が進み、多様な学びの場の整備も進んできました。現在、すべての学校において、「支援教育」の理念を基に「インクルーシブな学校づくり」が進められています。共生社会の実現に向けて、できるだけすべての子どもが、同じ場で共に学び共に育つことについて、具体的な取組みが進められています。

- わかる授業（授業のユニバーサルデザイン）、子どもの活動を主体とした授業づくり
- 居心地のよい学級づくり・学校づくり
- 教育的ニーズに合わせた合理的配慮の提供
- 個々への支援の充実とライフステージを通じた支援の継続
- インクルーシブな学校づくりを推進するための学校マネジメント
～児童・生徒を支える気持ちをもつ～、～対話が生まれる組織文化をつくる～ 等

小・中学校では、小・中学校インクルーシブ教育推進協議会地域連絡部会等において実践が報告され、学び合われています。連携・協働をキーワードに、組織的にチームで対応することが進んできています。

高等学校においては、知的障害のある生徒に高校教育を受ける機会を拡大するためのインクルーシブ教育実践推進校が、令和2年度から14校の配置となります。さらに、自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害を主たる障害とする生徒を対象とする「通級による指導」が、通級指導導入校で平成30年度から始まっています。令和2年度からは、生徒が他の学校に設置した通級指導教室に定期的に通い、指導を受ける形態の「他校通級」も開始されます。障害のある生徒の、自立と社会参加に向けた取組みが、より一層進むこととなります。

子どもたち一人ひとりが、安心して楽しい学校生活を送ることができるようにすることと、将来充実した社会生活を営むために必要な力を、確実につけておくことを真剣に考えなくてはなりません。教職員、保護者、関係機関がチームを組んで、しっかりと目の前の子どもに向き合うことが大切です。このことを改めて心に刻み、一步一步歩みを進め、着実に成果を積み上げていく必要があります。

■支援教育の歩み

(1) 共に学び共に育つ教育

神奈川県では学校教育の基本的な考え方の一つに「共に学び共に育つ教育」の充実・推進を位置付けています。

昭和57年(1982年)4月に発足した、神奈川県総合福祉政策委員会の総合政策部会では、神奈川県の福祉行政の経緯と、昭和56年(1981年)の国際障害者年以降の取組などの状況を踏まえた上で、総合的な福祉政策を確立するための研究と協議を重ね、昭和59年(1984年)1月に「総合福祉政策の推進のために」と題する提言を行いました。

この提言を受け、県教育委員会では、障害のある子どもたちに対する教育の進むべき方向を「共に学び共に育つ教育」と定め、障害のある子どもたちに対する教育の進むべき方向として、一人ひとりの教育的ニーズに基づいて必要な教育を適切な場で行う教育の実現を推進してきました。

「共に学び共に育つ教育」とは、障害の有無にかかわらず、全ての子どもが適切な教育を受け、確実に成長していけるよう子どもを中心とした学校教育環境を実現していこう、という考え方です。

つまり、学校において、多様で柔軟な体制が整えられることにより、場だけの統合ではなく、通常の学級を生活の基盤として個に応じた対応もできるという統合的な教育環境が実現できるという考え方を示したものでした。

そして、この「共に学び共に育つ教育」の考え方に基づいて、神奈川県としての支援教育が推進されることになりました。

・これからの支援教育の在り方(報告)

平成14年(2002年)3月に、これからの支援教育の在り方検討協議会から「これからの支援教育の在り方(報告)」が出されました。これを基本として、障害のある子どもたちを含め、全ての子どもたち一人ひとりが持つ自らの力では解決できない独自の課題を「教育的ニーズ」として捉え、それぞれの子どもに応じた働きかけをする「支援教育」を推進しています。

障害の有無にかかわらず、子どもたちや保護者が学校・家庭・社会生活で困難を抱える状況があります。その困難な状況を自力で解決することが難しい子どもたちに対し、「学校・家庭・社会という広い視点」と「将来の生活という視点」に立って環境との調整を進めていくことが「支援教育」といえます。(資料編P49~を参照)

・かながわ教育ビジョン

子どもたちへの教育をめぐる課題が、複雑かつ多様化している中で、明日の神奈川を担う人づくりを進めるため、平成19年(2007年)8月、県教育委員会は教育の総合的な指針となる「かながわ教育ビジョン」を策定しました。

「かながわ教育ビジョン」は、神奈川県の教育の根幹となる「ふれあい教育」の理念を継承しながら、これからの時代に対応できる新たな理念を示し、概ね20年間を見据えた施策として検討、策定されたものです。社会状況の変化に柔軟に対応するため、県民議論を重ねながら平成27年10月に内容を一部改訂しました。その後、国の第3期教育振興基本計画、かながわグランドデザイン第3期実施計画の策定より、令和元年10月に主に第5章について内容を一部改定しました。「第5章 重点的な取組み」の中では、インクルーシブ教育の推進に関する次の内容の記述があります。

第5章 重点的な取組み

Ⅱ. 共生社会づくりにかかわる人づくり

○ インクルーシブ教育の推進

共生社会の実現に向け、すべての子どもができるだけ同じ場で共に学び、共に育つことをめざし、「みんなの教室」の普及や県立高校における「実践推進校」での取組みなど小学校段階から高校段階まで連続したインクルーシブ教育を全県で展開します。

また、広くインクルーシブ教育の理解を図るための取組みを進めます。

特別支援学校では、子どもたちが集団の中で楽しく充実した学校生活を送れるよう、そして、地域社会でいきいきと暮らせるよう、医療従事者とも連携した医療的ケア等、一人ひとりの教育的ニーズに応じた専門的な指導や支援の充実に取り組みます。

また、企業等への就労等に向けた進路指導の充実や、就労後のサポートなどについて、企業、労働、福祉等の関係機関との連携を拡充します

※神奈川県教育委員会 令和元年10月 「かながわ教育ビジョン」より抜粋

「かながわ教育ビジョン」の中で、「共生社会の実現に向け、障害のあるなしにかかわらず、できるだけすべての子どもが同じ場で共に学び、共に育つことをめざすインクルーシブ教育」を「重点的な取組み」として挙げていることからわかるように、神奈川県で進めてきた「支援教育」は、更なる充実に向けての取組みが進められています。

・かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議

平成19年(2007年)3月、後期中等教育における特別支援教育のあり方を検討するために、「かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議」が設置され、県立高等学校及び特別支援学校高等部において、生徒一人ひとりの教育的ニーズに適切に対応していくための体制整備について協議がされてきました。そして、平成21年(2009年)6月に、この会議より出された「後期中等教育段階における様々な支援の在り方(報告)」では、次の5点の重点プログラムが対応の方向性として出されました。

- 1 県立高校における日常的に機能する校内支援体制の整備と生徒理解の充実
- 2 県立高校における研究指定校等による先導的取組とその成果の普及
- 3 共に育ち合う教育の場としての分教室の新たな教育形態に向けた展開
- 4 県立特別支援学校における関係機関との連携(チームアプローチ)による教育活動等の充実
- 5 県立高校と県立特別支援学校との支援ネットワークの構築

※神奈川県教育委員会 平成21年6月 「かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議後期中等教育段階における様々な支援の在り方(報告)」を基に作成

・神奈川県の特別支援教育のあり方に関する検討会

平成30年(2018年)8月、神奈川県の特別支援教育のあり方を検討するために、「神奈川県の特別支援教育のあり方に関する検討会」が設置され、インクルーシブ教育の進展を踏まえた中で、今後の特別支援教育のあり方について、専門技術的な視点から現状と課題を整理するとともに、県における特別支援教育の今後の施策の方向性について協議されてきました。

そして、平成31年3月に出された「神奈川県の特別支援教育のあり方に関する検討会 中間まとめ」では、次の4点が今後の方向性として出されました。

- (1) 神奈川県をめざす特別支援教育の基本的な考え方の整理
 インクルーシブ教育推進を踏まえた視点
- ・ 県と市町村、地域で各学びの場の役割やめざす整備の方向性を共有
 - ・ 就学相談・指導の充実 ・ 交流及び共同学習の充実 ・ 切れ目ない支援体制の構築
- (2) 特別支援学校の整備について
- ・ 人口増加に伴う地域的課題への対応
 - ・ 県と市町村が協力し合い、地域とのつながりを考慮した整備
 - ・ 老朽化対策と教育内容の充実を図るための施設・設備の充実
 - ・ 分教室のあり方に関する整理 ・ 小・中学校、高等学校等への支援機能
- (3) 医療的ケアのあり方について
- ・ 特別支援学校における医療的ケアへの対応 ・ 小・中学校における医療的ケアへの対応
 - ・ 医療的ケアの内容が高度化 ・ 複雑化することへの支援体制の充実
- (4) 特別支援教育における県と市町村の役割分担のあり方について
 基本的な考え方を実現するための県と市町村の連携や役割分担のあり方
- ・ 各学びの場の教育環境や支援の充実 ・ 就学相談・支援の充実
 - ・ 交流及び共同学習の充実 ・ 切れ目ない支援体制の構築

※神奈川県教育委員会 平成 31 年 3 月 「神奈川県の特別支援教育のあり方に関する検討会 中間まとめ」を基に作成

(2) 支援教育の広がりをめざして

・ 地域の相談支援ネットワークづくり

神奈川県は、全ての小・中学校、高等学校等に、「教育相談コーディネーター養成研修講座」を修了した教員が複数いる状態を目指し、平成 16 年度から、県立総合教育センターで研修講座を行っています。また、平成 21 年度から 23 年度、平成 28 年度から 30 年度には、県教育委員会による就学前の取組みとして、幼稚園教育相談コーディネーター養成研修講座も行われました。

さらに、教育相談担当者の養成など、特別支援学校のセンター的機能の開発にも早くから取り組み、アセスメントやコンサルテーションなどに関する専門性を身に付けるとともに、地域の相談支援ネットワークの中で、教育相談コーディネーターや学校に多様な支援を提供できる人材養成のため「教育相談臨床研修講座」や「教育相談コーディネーター養成研修講座 3(特別支援学校)」を行っています。

また、教育相談コーディネーター・フォローアップ研修講座を平成 30 年度まで実施し、実践力の向上を図ってきました。これらの支援教育推進の担い手が、連携の中心となりネットワークを構成しています。現在、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校においては、校内支援体制の充実と関係機関との連携など、ネットワークづくりが進められています。

特別支援学校はセンター的機能を持ち、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理職、看護師といった自立活動教諭が配置されている学校もあります。その活用を含め、地域の学校に出向いてコンサルテーションや教育相談を行い、地域で子どもの育ちを支える仕組みの一翼を担っています。

「特別支援学校地域センター推進協議会」では、特別支援学校の持つ支援資源（教育相談機能、公開研修会、ボランティア養成講座など）を地域に提供する上での現状や課題を共有しながら地域センターとしての機能の展開を推進しています。

小・中学校では、地区ごとに教育相談コーディネーター連絡協議会が行われています。高等学校においては平成 22 年度より支援教育地域連絡協議会と、その実務担当の会議として教育相談コーディネーター地区会議が設置され、高等学校と特別支援学校との支援ネットワークが構築され、学校間連携も進んでいます。

・「支援教育」の理解・啓発

県立総合教育センターでは、教育相談や研究の成果を基に支援教育に関する研究成果物を発行しています。(P62 参照) また、基本研修、学校経営研修、学校運営研修の全ての講座の中で、教育相談、発達障害、チーム支援をキーワードとして「支援教育」に関わる内容を扱っています。支援教育の推進においては、校内ケース会議が中心的な取組となるため、研修講座の中でケース会議の演習を取り入れています。

また、最近では、個別の支援計画(P11~参照)の周知が進み、就学前に関係者が集まって支援シート(P11~参照)を基に支援の内容についてケース会議を行うなど、活用が進みつつあります。平成22年には、県教育委員会が支援シートに関するリーフレット(中学校~高等学校版)を作成し、高等学校における個別の支援計画作成の促進に向け取り組んでいます。

■世界の動向

(1) 国際連合による条約や標準規則 (P48~参照)

子どもたちの教育に関連する国際連合の条約や規則など、代表的なものを紹介します。

・児童の権利に関する条約

平成元年(1989年)11月、第44回国連総会において全会一致で採択された条約で、全ての子どもたち固有の権利を認め、守り育てようという趣旨の内容が盛り込まれています。その中で、障害のある子どもたちを含む支援を必要としている子どもたちに対する人権をしっかりと認めた上で、全ての子どもたちが同一の権利を確保するために必要な援助を行うことの重要性を示しています。

・障害者の機会均等化に関する標準規則

平成5年(1993年)12月、第48回国連総会で採択された規則で、当時、対応の遅れている、障害のある人々の社会における機会均等を実現させる手段として検討されてきたものです。この規則では、医療、リハビリテーション、教育、雇用、経済政策等、22の分野を指定し、障害のある人々の社会活動への参加、差別の禁止、機会均等化への措置を具体的に提言しています。

この規則が目指していることの一つに、障害のある人々がどの学校においても、教育的ニーズに応じた教育を等しく受ける機会を提供することがあります。

・障害者の権利に関する条約

平成14年(2002年)、国連において、「障害者の権利に関する条約」の策定のため特別委員会(アドホック委員会)が設置され、平成18年(2006年)12月13日の第61回国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択されました。平成19年(2007年)9月28日、日本は国連本部内において、「障害者の権利に関する条約」に署名しました。そして、平成20年(2008年)にこの条約が発効となり、国際的な効力を持つことになりました。日本は平成26年(2014年)1月にこの条約を批准し、同2月に日本国内でも効力を持つようになりました。

この条約では、障害者の尊厳、個人の自律及び個人の自立の尊重、非差別、社会への参加等を一般原則として規定しています。第24条には教育に関する内容が示され、教育についての障害者の権利を認めること、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、あらゆる段階における障害者を包容(Inclusion)する教育制度及び生涯学習を確保するとしています。

(2) ユネスコの「サラマンカ宣言」 (P48~参照)

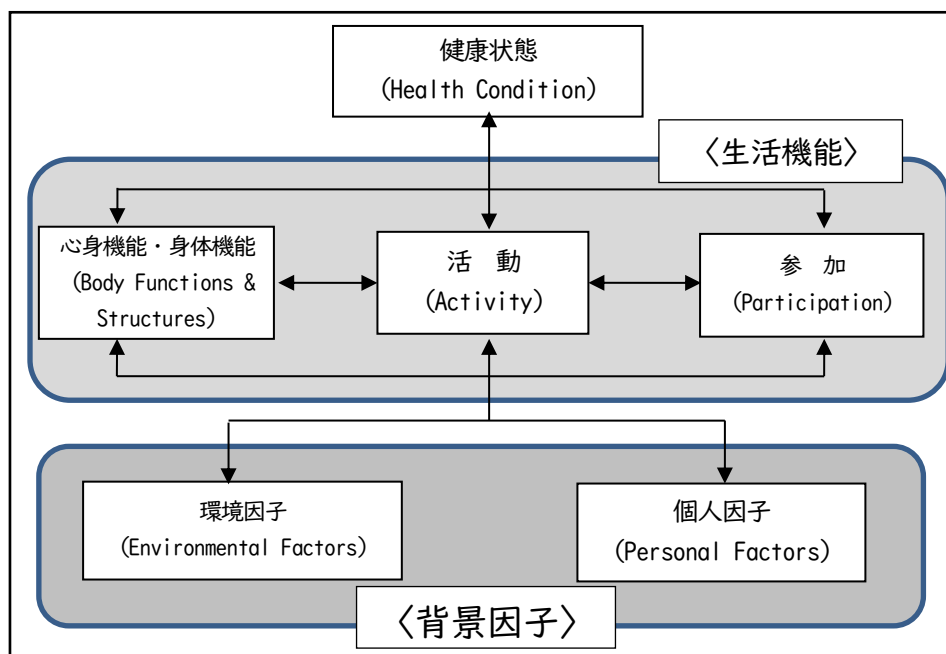
平成6年(1994年)6月、スペインのサラマンカにおいて、ユネスコとスペイン政府による「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」が開催され、「サラマンカ宣言」と「特別なニーズ教育に関する行動大綱」が採択されました。この宣言では、教育は障害のある子どもを含む「全ての」子どもたちの基本的権利であるとし、全ての児童の多様性を考慮して教育制度を策定することを求めています。障害のある子どもを特別支援学級と通常の学級の両方で学ばせよう(Integration / Mainstreaming)と考えてきたものから、全ての子どもたちを包括(Inclusion)するような教育を目指すことを提起しました。この宣言で示された考え方が、現在の日本の「特別支援教育」の考え方に大きな影響を与えています。

(3) 世界保健機構の「国際生活機能分類 (ICF)」

平成13年(2001年)5月、世界保健機構(WHO)の総会で国際障害分類(略称:ICIDH)が、国際生活機能分類(同:ICF)に改定されました。

昭和55年(1980年)に作られた国際障害分類は、障害を、機能障害(Impairment)、能力障害(Disability)、社会的不利(Handicap)の3レベルに分けて構造的かつ総合的に捉えるものでした。

同レベルの機能障害でも、バリアフリーの整備が進んだ環境で生活していれば、そうでない環境で生活することと比べて、社会的な活動や参加のレベルが向上します。個人の生活機能は、健康状態と背景因子それぞれとの間の相互作用あるいは複合的な関係と見なされる点が、この改訂で大きく変わったことです。環境因子には、建物や福祉用具などの物理的環境、家族、友人等の人的環境、制度やサービスなどの社会環境などが含まれます。このような考え方は、障害者に向けた保健・医療・福祉サービスのみならず、教育サービスの方向性も示唆しています。



※「国際生活機能分類」(ICF) WHOのICF：国際生活機能分類(2001)の生活機能構造モデルを基に作成

■国の動向

日本では、障害者の福祉を増進することを目的として、昭和45年（1970年）に障害者基本法が制定されました。その後、先に述べた世界の動向は、日本の障害者に関する施策や、支援を必要とする子どもたちの教育へ大きな影響を与えていきます。

昭和56年（1981年）の「国際障害者年」を契機に、「ノーマライゼーション」という概念が、一般に知られるようになりました。この概念は、障害のある人も障害のない人も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すという理念です。

平成5年（1993年）制定の国連の「障害者の機会均等化に関する規準規則」においても、障害のある人がそれぞれの社会の市民として、その他の人々と同じ権利と義務を行使できることを確保することを目的とし、教育についても「統合された環境での教育」が原則的な方向として示されました。

平成6年（1994年）、日本は「児童の権利に関する条約」を批准しました。

平成14年（2002年）、「障害者基本計画」が定められ「リハビリテーション」及び「ノーマライゼーション」の理念が継承されるとともに、障害者の社会への参加、参画に向けた施策の一層の推進を図ることになりました。この計画は、平成15年度から平成24年度までの10年間に講ずべき障害者施策の基本的方向について定め、「障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会」を21世紀に我が国が目指すべき社会として掲げています。

平成17年（2005年）には障害者が地域で安心して暮らすことができるよう、障害福祉サービスを質・量共に充実することなどを目的とした「障害者自立支援法」が制定されました。

平成18年（2006年）には、公共交通機関、建築物などの一体的・総合的なバリアフリー化の促進などを内容とする「バリアフリー新法」の制定などの法制度の整備が行われました。

子どもたちの学習や生活、進路面を具体的に見ていくと、福祉、医療、教育、労働などにおける一人ひとりのニーズに応じた一貫した適切な支援を目指す個別の支援計画の導入や、障害保健福祉圏域における自立支援協議会等相談支援体制の整備、障害者就業・生活支援センター、発達障害者支援センター、ジョブコーチなど就労支援機関やサービスの整備などが進められてきています。

平成19年（2007年）には、特殊教育から特別支援教育へ転換した「学校教育法」の改正や、前述の「障害者の権利に関する条約」への署名が行われ、平成26年（2014年）1月、日本は批准国となりました。

平成23年（2011年）には「障害者基本法の一部改正」が施行され、国及び地方公共団体は、可能な限り障害者である児童及び生徒が、障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮する旨が規定されました。

文部科学省では、通常の学級に在籍する発達障害のある特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態を明らかにし、今後の施策の在り方や教育の在り方の検討の基礎資料とするために、平成23年（2011年）12月に「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調査」協力者会議を設置し、調査を実施しました。その調査結果

年		内 容
昭 和	45(1970)年	障害者基本法
	56(1981)年	国際障害者年
平 成	5(1993)年	障害者の機会均等化に関する標準規則
	6(1994)年	児童の権利に関する条約の批准
	14(2002)年	障害者基本計画
	16(2004)年	発達障害者支援法
	17(2005)年	障害者自立支援法
	18(2006)年	バリアフリー新法
	19(2007)年	学校教育法 一部改正施行 障害者の権利に関する条約 署名
	23(2011)年	障害者基本法 一部改正施行
	25(2013)年	障害者総合支援法 学校教育法施行令 一部改正施行
	26(2014)年 28(2016)年	障害者差別解消法 公布 障害者の権利に関する条約 批准 障害者差別解消法 施行

が平成 24 年（2012 年）12 月 5 日に発表されました。

それによると、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割合が 6.5%程度の可能性があると示されています。

平成 25 年（2013 年）4 月 1 日、「障害者自立支援法」が改正され、地域社会における共生の実現に向けて障害福祉サービスの充実等障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するために「障害者総合支援法」が施行されました。また、同年、学校教育法施行令が一部改正され、就学先を決定する仕組みが改められました。（P17、P48 参照）

※文部科学省 平成 24 年 12 月 「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」を基に作成

■特別支援教育への道のり

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・生徒一人ひとり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、または、克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う教育です。平成 19 年（2007 年）の学校教育法一部改正施行により、全ての学校において、障害のある幼児・児童・生徒の支援を、更に充実していくこととなりました。

以下、特別支援教育への道のりを紹介していきます。

（1）盲学校・ろう学校・養護学校の義務化

明治 11 年（1878 年）に京都盲啞院（当時の名称）が設立され、日本の盲・ろう教育が始まりました。その後、明治 39 年（1906 年）に知的障害教育のための施設が、明治 43 年（1910 年）に身体虚弱・病弱児のための恒常的教育施設が開設されるなど、障害がある子どもたちへの教育施設が開設されるようになりました。

昭和 22 年（1947 年）教育基本法、学校教育法が公布され、昭和 23 年（1948 年）盲学校、ろう学校の教育が、義務教育として始まりました。昭和 54 年（1979 年）に養護学校教育が義務教育となり、全ての子どもたちへの公教育としての学校教育が保障されました。

（2）特殊教育から特別支援教育へ

特殊教育は、障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細かな教育を効果的に行うという視点で展開されてきました。しかし時代が進むにつれ、ノーマライゼーションの進展、障害の重度・重複化や多様化など特殊教育をめぐる状況の変化が指摘され、障害があるというだけで盲・ろう・養護学校等や特殊学級に委ねるのではなく、子どもたちの視点に立って一人ひとりのニーズを把握し、必要な支援を行うという考え方が出てきました。

そして、特別な支援を必要とする子どもたちの教育に関するいくつかの報告書が出され、特別支援教育は、教育の場を限定せず個に応じた支援を行うという考え方で進められています。

・21 世紀の特殊教育の在り方について ～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）

平成 13 年（2001 年）1 月、「21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は、「21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」において、社会全体でノーマライゼーションの理念の実現に向けた取組が進んでいることや、障害の重度・重複化、多様化等の状況を踏まえて、これからの特殊教育は、盲・ろう・養護学校や特殊

学級における教育だけでなく、通常の学級に在籍する子どもたちを含め、障害のある子どもたち一人ひとりのニーズを把握して、必要な支援を行うという考え方にに基づき、対応を図る必要があると提言しました。

さらに、障害種別の枠を超えた盲・ろう・養護学校のあり方や、小・中学校における特別支援教育の在り方などについて引き続き検討し、これらの考え方に基づく特殊教育全般にわたる制度の見直し等についても具体的な提言を行いました。

※文部科学省 平成13年1月 「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」を基に作成

・今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）

「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」で示された課題を検討するために、平成13年(2001年)に「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が設置され、平成15年(2003年)3月に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が取りまとめられました。

この報告により、これまで障害の程度等に応じて特別な場で指導を行ってきた「特殊教育」から、障害のある児童・生徒等一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るとしています。また、この中では「特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、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に、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」としています。そのための仕組みとして、以下を提言しています。

- ① 一人ひとりのニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために、個別の教育支援計画を作成すること
- ② 学校内、または、福祉、医療等との連絡調整役、あるいは、保護者に対する学校の窓口の役割を担うものとして、特別支援教育コーディネーターを置くこと
- ③ 障害種にとらわれない学校設置を制度上可能にするため、盲・ろう・養護学校を特別支援学校とし、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う学校とすること

※文部科学省 平成15年3月 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を基に作成

・小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、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）

平成14年（2002年）、全国の公立小学校・公立中学校の通常の学級に在籍する児童・生徒を対象としたLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症等、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・生徒についての調査「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」が行われた結果、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教員が回答した児童・生徒の割合は、6.3%でした。

前述の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の提言を受けて、文部科学省では、平成16年(2004年)1月に、「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、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）」を公表しました。

この総合的な支援体制の整備を進めていくためのガイドラインでは、各都道府県や各市町村の教育委員会や特殊教育センターなどの担当者、各小・中学校の校長、特別支援教育コーディネーター、教

員、専門家チームの構成員や巡回相談員、保護者や本人が参考としながら活用し、支援体制の構築に役立つ内容が示されました。

これと並行して、平成15年(2003年)から「特別支援教育推進体制モデル事業」「特別支援教育体制推進事業」「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」が全国で展開され、LD、ADHDや高機能自閉症等のある児童・生徒に対する指導のための体制整備や、特別支援教育コーディネーターのあり方、専門家による巡回相談のあり方等の実践的調査研究を行っています。平成20年(2008年)には発達障害教育情報センターが設けられ、Webサイト等で発達障害についての情報提供、理解啓発、調査研究を行っています。

こうした状況の変化や、これまでの間に培ってきた発達障害を含む障害のある児童・生徒に対する教育支援体制の整備を踏まえ、文部科学省では、平成29年(2017年)3月に「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」として見直しました。見直しの観点は、以下の通りです。詳細については、P30も参考にしてください。

<見直しの観点>

1. 対象を、発達障害のある児童等に限定せず、障害により教育上特別の支援を必要とする全ての児童等に拡大。
2. 対象とする学校に、幼稚園及び高等学校等も加え、進学時等における学校間での情報共有(引継ぎ)の留意事項について追記。
3. 特別支援教育コーディネーター、いわゆる通級による指導の担当教員及び特別支援学級の担任など、関係者の役割分担及び必要な資質を明確化。
4. 校内における教育支援体制の整備に求められる養護教諭の役割を追記。
5. 特別支援学校のセンター的機能の活用及びその際の留意事項等を追記。

※文部科学省 『平成16年1月 「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、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)」』、『平成29年3月 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」』を基に作成

・特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)

中央教育審議会が、平成17年(2005年)12月8日に公表した「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」では、特別支援教育を推進するために盲・ろう・養護学校制度の見直し、小・中学校における制度的見直し、教員免許制度の見直しについての方向性が示されました。

また、特別支援学校(仮称)のセンター的機能や、特殊学級担当教員の活用をより効果的にする意味も込めて、①交流及び共同学習の促進、②特殊学級担任の活用によるLD、ADHD、高機能自閉症等の児童・生徒への支援、③「通級による指導」の時間について、障害に応じて適切な指導及び必要な支援を行う観点から授業時間の標準を見直すことが挙げられています。

※文部科学省 平成17年12月 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」を基に作成

・学校教育法施行規則の一部を改正する省令

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」を受けて平成18年(2006年)3月31日に、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」が公布され、同年4月1日から施行されました。改正は、①一部特別な指導を必要とする、通常の学級に在籍するLD・ADHD等の児童・生徒への適切な支援及び支援の充実を図るため、「通級による指導」が行えるようにすること、②情緒障害の分類について、その原因や指導方法が異なるものが含まれていたため、その分類内容を見直すこ

と、③LDおよびADHDのある子どもについての「通級による指導」の合計した年間の授業時数の標準を明記することを趣旨としています。

※文部科学省 平成18年3月 「学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）」を基に作成

■「教育基本法」の改正

平成18年(2006年)12月15日に改正 教育基本法が成立し、同年12月22日に公布・施行されました。第4条の2(教育の機会均等)では、「国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない」とし、障害のある人々に対する教育が位置付けられました。また、個別の教育支援計画(第3条(生涯学習の理念))、一人ひとりのニーズに応じた教育(第6条(学校教育))の根拠となる条文も含まれています。

■「学校教育法」等の一部改正

平成19年(2007年)4月1日に、一部改正された「学校教育法」が施行されました。第1条に「この法律で、学校とは、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、大学、高等専門学校、特別支援学校及び幼稚園とする」とあり、特別支援学校という名称が学校として位置付けられました。これにより、「特殊教育」は「特別支援教育」へ、「特殊学級」は「特別支援学級」へと変更されました。

更に、平成24年7月に公表された「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」の提言を受け、平成25年(2013年)9月、「学校教育法施行令」が一部改正になりました。これまでは、障害のある児童・生徒は特別支援学校への就学を原則としていましたが、市町村教育委員会が、児童・生徒の障害の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みへと改められました。

※文部科学省 『平成19年4月 「学校教育法等の一部を改正する法律」』、『平成25年9月 「学校教育法施行令の一部を改正する政令の概要』』を基に作成

■条約等の抜粋

サラマンカ宣言

—The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education—
(前略)

1. 我々、一九九四年六月七日から十日にかけてスペインのここサラマンカに集った九二の政府と二五の政府間組織を代表する特別ニーズ教育世界会議の代表は、通常の教育システムのなかにおいて特別ニーズを有する子ども、青年、大人に対する教育を提供することの必要性和緊急性とを認識して、全ての者に対する教育への我々の責任を再確認し、さらに政府や組織がその規定や勧告の精神によって活動するよう「特別ニーズ教育に関する行動枠組み」を支持するものである。
2. 我々は以下のことを信じて宣言する。
 - ・全ての子どもは教育への権利を有しており、満足のいく水準の学習を達成し維持する機会を与えられなければならない。
 - ・全ての子どもが独自の性格、関心、能力および学習ニーズを有している。
 - ・こうした幅の広い性格やニーズを考慮して、教育システムが作られ、教育プログラムが実施されるべきである。
 - ・特別な教育ニーズを有する人びとは、そのニーズに見合った教育を行えるような子ども中心の普通学校にアクセスしなければならない。

・インクルーシブな方向性を持つ普通学校こそが、差別的な態度とたたかい、喜んで受け入れられる地域を創り、インクルーシブな社会を建設し、万人のための教育を達成するためのもっとも効果的な手段である。

さらにこうした学校は大多数の子どもたちに対して効果的な教育を提供し、効率性をあげて結局のところ教育システム全体の経費節約をもたらすものである。

※『共育への道「サラマンカ宣言」を読む』 嶺井正也 1998 アドバンテージサーバーより抜粋

「児童の権利に関する条約」 第28条

締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため、特に、

- (a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
- (b) 種々の形態の中等教育（一般教育及び職業教育を含む。）の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる。
- (c) すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。
- (d) すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。
- (e) 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。

※外務省 平成元年11月 「児童の権利に関する条約」より抜粋

「これからの支援教育の在り方(報告)」平成14年3月28日-これからの支援教育の在り方検討協議会

1. 支援教育の概要

(1) 支援教育の基本的考え方と方向性について

① 支援教育とは何か

子どもたちはすべて、様々な悩みや課題を抱えるとともに、その解決に向けて、自分自身の力で何とかしようと努力している。学校教育では、こうした子どもたちの努力について、直接間接を問わず、その子どもにあった方法で働きかけをしていくことが必要である。このような子どもたち一人ひとりのもつ独自の課題が、その子どもの「教育的ニーズ」であり、その子どもに応じた働きかけが広い意味での「支援教育」である。そうした意味では、「支援教育」は、小・中学校、高等学校、または盲・聾・養護学校という学校種を越えて、どの学校でも行わなければならない、個々の子どもを大切にしている学校教育そのものである。

したがって、神奈川における支援教育は、従来からの障害児教育の枠の中、あるいは延長線上にあるのではなく、すべての子どもたちが、今いる環境の中で伸び伸びと生活するために、学校としてどのような支援が必要なのかという考え方にたって、具体的な展開を考えることが必要である。

(中略)

(2) 支援教育の対象と指導の場

① 支援教育の対象

神奈川における支援教育の対象となる子どもは、基本的には、障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもたちである。しかし、さまざまな課題を抱えた子どもたちの中でも、いわゆる障害児や学習障害児、注意欠陥／多動性障害児、高機能自閉症児、軽度の病弱児等の障害児教育と通常の教育の狭間にいる子どもたち、心因性の背景をもつ不登校児、集団への不適応児、対人関係のとりにくい子どもたちなどは、自らの力で解決することが困難な課題（教育的ニーズ）を抱え、周囲からの支援が必要な子どもたちである。まず、こうした子どもたちを支援教育の対象として優先的に位置付け、様々な働きかけを行うことが必要である。

また、いじめやいわゆる「学級崩壊」などの学校教育の抱える今日的課題についても、今後、教育的ニーズのある子どもたちへの支援教育という視点から見直し、指導を展開することにより、具体的な解決策を模索する必要がある。

※神奈川県教育委員会これからの支援教育の在り方検討協議会 平成14年3月 「これからの支援教育の在り方（報告）」より抜粋

21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）概要

2001年1月 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議

○今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方は次のとおり。

- 一、ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援することが必要、
- 二、教育、福祉、医療等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備することが必要、
- 三、障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に積極的に対応することが必要、
- 四、児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導の在り方を改善することが必要、
- 五、学校や地域における魅力と特色ある教育活動等を促進するため、特殊教育に関する制度を見直し、市町村や学校に対する支援を充実することが必要。

※文部科学省 平成13年1月 「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）概要」より抜粋

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律

第一章 総則

（目的）

第一条 この法律は、障害者基本法（昭和四十五年法律第八十四号）の基本的な理念にのっとり、全ての障害者が、障害者でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有することを踏まえ、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本的な事項、行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消するための措置等を定めることにより、障害を理由とする差別の解消を推進し、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする。

（中略）

（国民の責務）

第四条 国民は、第一条に規定する社会を実現する上で障害を理由とする差別の解消が重要であることに鑑み、障害を理由とする差別の解消の推進に寄与するよう努めなければならない。

（社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮に関する環境の整備）

第五条 行政機関等及び事業者は、社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮を的確に行うため、自ら設置する施設の構造の改善及び設備の整備、関係職員に対する研修その他の必要な環境の整備に努めなければならない。

※内閣府 平成25年6月 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」より抜粋

障害者の権利に関する条約 第二十四条 教育

- 1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。
- (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
 - (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
 - (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。
- 2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
- (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
 - (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができると及び中等教育を享受することができること。
 - (c) 個人に必要なとされる合理的配慮が提供されること。
 - (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。
 - (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。

※外務省 平成26年1月批准 「障害者の権利に関する条約」より抜粋

■用語解説

支援教育 (神奈川県)	障害のある子どもたちを含め、全ての子どもたち一人ひとりが持つ自らの力では解決できない困難なことを「教育的ニーズ」として捉え、それぞれの子どものに応じた働きかけをする教育。
特別支援教育	障害のある児童・生徒等一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行う教育。
教育相談 コーディネーター (神奈川県)	支援を必要とする子どもに対し、子ども・担任・保護者のニーズの把握、ケース会議の運営、関係機関との連絡・調整を行う人。神奈川県では、特別支援教育と不登校などの対応を兼ねたコーディネーターとして養成します。 ※神奈川県 平成21年6月「神奈川県構想・白書2008」P72、82より抜粋
特別支援教育 コーディネーター	校内、校外の福祉・医療など、関係機関との連絡調整役として、また、保護者に対する学校の窓口としての役割を担うキーパーソン。国が設置を進めている。主に障害のある子どもに対応する。
インテグレーション (統合教育) Integration	障害があるというだけで特別支援学校や特別支援学級に委ねるのではなく、個々の子どもたちの教育的ニーズによっては、できるだけ通常の学校や学級で障害のない子どもたちと共に過ごし、共に教育を受けるようにするべきであるという考え方。
インクルージョン (包含) Inclusion	障害の有無にかかわらず、全ての人を包括して、一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育や教育的支援を展開していくという考え方。これに基づくインクルージョン教育では、障害や特別な教育的ニーズを持つ子どもたちを含めた一元的な教育の創造を目指している。
インクルーシブ 教育システム inclusive education system	人間の多様性の尊重等の強化、障害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、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「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。 ※文部科学省 平成24年7月「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)」より抜粋
ノーマライゼーション Normalization	障害のある者も障害のない者も、同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すという理念。

合理的配慮	<p>「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なとされるもの」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」と定義した。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、障害を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。</p> <p>※文部科学省 平成 24 年 7 月 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）概要より抜粋</p>
基礎的環境整備	<p>障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、これを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする。</p> <p>※中央教育審議会 初等中等教育分科会 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ」平成 24 年 2 月 より抜粋</p>
<p>スクール カウンセラー (SC)</p>	<p>教育相談体制を整備することを目的に、学校へ配置されている心の専門家のことをいう。その主な業務は以下のようなものになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 児童・生徒に対するカウンセリング ○ 児童・生徒に関するアセスメント ○ 緊急時の対応 ○ 学校課題への対応 ○ 保護者に対するカウンセリング ○ 教職員に対するコンサルテーション ○ 心理に関する研修等の実施 ○ 校内教育相談体制についての助言 <p>※神奈川県教育委員会 平成 28 年 3 月改訂「スクールカウンセラー業務ガイドライン」より抜粋</p>
<p>スクール ソーシャルワーカー (SSW)</p>	<p>教育の分野に加え、社会福祉に関する専門的な知識や技術を有する者で、問題を抱えた児童・生徒に対し、当該児童・生徒が置かれた環境への働きかけや、関係機関等とのネットワークの構築など、多様な支援方法を用いて課題解決への対応を図っていく人材。概ね次の業務を行う。</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 問題を抱える児童・生徒が置かれた環境への働きかけ (2) 関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整 (3) 学校内におけるチーム支援体制構築の支援 (4) 保護者、教職員等に対する支援や相談、情報提供 (5) 教職員等への研修活動 等 <p>※神奈川県教育委員会 平成 23 年 3 月「スクールソーシャルワーカー活用ガイドライン」、平成 25 年 3 月「スクールソーシャルワーカー活用ガイドライン 2」より抜粋</p>
特別支援教育支援員	<p>幼稚園、小・中学校、高等学校において障害のある児童生徒に対し、食事、排泄、教室の移動補助等学校における日常生活動作の介助を行ったり、発達障害のある児童・生徒に対し学習活動上のサポートを行ったりする専門家。その配置のために必要な経費が地方財政措置されている。(平成 23 年度地方財政措置)</p>
特別支援学校のセンター的機能	<p style="text-align: center;">センター的機能の具体例</p> <div style="display: flex;"> <div style="flex: 1;"> <ol style="list-style-type: none"> ① 小・中学校等の教員への支援機能 → 障害のある児童生徒に対する個別の指導内容・方法について助言 ② 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能 → 就学前の子どもに対する指導及びその保護者からの相談 ③ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能 → 通級による指導 ④ 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能 → 関係機関と連携し、個別的教育支援計画を策定 ⑤ 小・中学校等の教員に対する研修協力機能 → 小・中学校等の教員に対する研修の講師を務める。 ⑥ 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能 → 点字図書や貸し出しや知能検査の実施等 </div> <div style="flex: 1; text-align: center;"> </div> </div> <p>特別支援学校はその専門性を生かし、小中学校等を含む関係機関や保護者に対し、障害のある児童生徒等の教育についての助言または援助を行う機能を担う。</p> <p>※『中央教育審議会 平成 17 年 12 月 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」』、『文部科学省 特別支援学校のセンター的機能について』より抜粋</p>

コンサルテーション	異なる専門性を持つ複数の者が、援助の対象の問題状況について検討し、よりよい援助のあり方について話し合うプロセス（作戦会議）である。
構成的グループ エンカウンター	教師や同級生等から「尊重される、認められる、褒められる」体験を経ることで、自分の良いところや努力を周囲の仲間に評価されることを実感するとともに、自分を肯定的に評価でき、自尊感情を持てるようにする取組。 ※文部科学省 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 平成19年2月 いじめ問題に関する取組事例集より抜粋
自立活動	障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するための指導領域。平成29年4月公示の「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」では、27項目の要素が6区分に分類・整理され示されており、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的発達の基盤を培う」ことを目標としている。
個別の支援計画	乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って、医療、保健、福祉、教育、労働などの関係機関が連携して、障害のある子ども一人ひとりのニーズに対応した支援を効果的に実施するための計画。その内容としては、障害のある子どものニーズ、支援の目標や内容、支援を行う者や機関の役割分担、支援の内容や効果の評価方法などが考えられる。
個別の教育支援計画	「個別の教育支援計画」とは、他機関との連携を図るための長期的な視点に立った計画であり、一人一人の障害のある子どもについて、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した長期的な計画を学校が中心となって作成する。作成に当たっては関係機関との連携が必要。また保護者の参画や意見等を聴くことなどが求められる。 ※文部科学省 「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」についてを基に作成
個別の指導計画	「個別の指導計画」とは、指導を行うためのきめ細かい計画であり、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画。例えば、単元や学期、学年等ごとに作成され、それに基づいた指導が行われる ※文部科学省 「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」についてを基に作成
個別教育計画	神奈川県の特設支援学校で推進してきた、ライフステージと地域生活を考慮し、学校における教育活動全般にわたりチームで作成する計画。自立活動だけではなく、教科指導も含めた学校における教育活動全般にわたるもの。
支援シート (個別の支援計画)	神奈川県内で使用する統一した書式。子どもにかかわる教職員・本人・保護者と共に、ライフステージに沿った継続的な支援を目的に作成する支援シートⅠと関連機関による支援が必要でケース会議が開かれるような場合に作成する支援シートⅡがある。
不登校	学校に登校しない、あるいは、したくてもできない状況にあることをいうが、その要因・背景は多様で、中には、急学や登校しぶりなどもあり、児童・生徒指導の一環として考えられてきた。しかし、心因性の不適應などによってバランスを崩し、朝になると体調が不調になるなど、様々な神経症状によって学校に行けないケースもある。
言語障害	話し方や発音などにおいて、コミュニケーションに支障をきたすことがあり、聞き手に話の内容が理解されにくく、そのために社会生活を送る上で困難がある状態をいう。 言語障害には、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、音声障害などがある。このうち、構音障害とは、その地域の同年齢の子どもたちができる発音が正しくできないために、聞き手に話の内容が理解されにくい状態である。他の音で置き換えたり、子音を省略したり、「ひずみ音」になったりすること等である。 障害の原因は様々であるが、特に口蓋裂や難聴が原因の場合には、医療との密接な連携が必要である。また、他人の話し方との違いを意識するあまり、人前に行くことを避けるようになることや、話さなくなることもあるため、言葉の機能の改善とともに心理面での援助も必要になる。
視覚障害	眼球や視神経、又は大脳の視覚中枢などの障害により視力の低下や視野の偏り等、見る機能が不自由である場合や不可能な状態をいう。両眼の矯正視力が おおむね0.3未満の子どもたちには、教育上特別な配慮が必要となる。拡大鏡等を使用しても通常の文字、図形等を視覚的に認識するのが不可能又は、著しく困難な場合を「盲者」としている。そして、困難な場合は「弱視者」とされる。「弱視者」の場合は、視力を活用した教育が環境等を整えることで可能になるといえる。

聴覚障害	<p>耳の機能、聴神経、聴覚中枢等の機能的な原因のため、聞く力が不十分（難聴）であったり、聞こえなかったりする状態（聾=ろう）をいう。</p> <p>聞こえの程度は聴力レベルで示し、デシベル（dB）という単位で表す。一般にオーディオメーターを使用して検査測定するが、その数値が大きいほど聴力損失が大きく、聞こえにくい状態を示す。両耳の聴力レベルがおおむね 60dB 以上で、補聴器などを使っても通常の話声を理解することが不可能又は著しく困難な場合、「ろう者」という。</p> <p>音や言葉は、外耳、中耳、内耳、聴神経、大脳の聴覚中枢の順に經由して受容されるが、これらのうちどこに障害が起きても、音や言葉は伝わりにくくなる。このうち、外耳から中耳までの間のどこかに障害のあるものを「伝音性難聴」といい、内耳から脳までの間に障害があるものを「感音性難聴」、両方の障害があるものを「混合性難聴」という。</p>
情緒障害	<p>情緒の現れ方が偏っていたり、その現れ方が激しかったりする状態を、自分の意志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支障となる状態をいう。</p> <p>他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である、心理的な要因による選択性緘黙などがあるなどして、社会生活への適応の支障となる。選択性緘黙は、一般に発声器官・機能的な障害がないのに、心理的な要因により、特定の状況で音声やことばを出せず、支障のある状態をいう。</p>
肢体不自由	<p>大脳の運動中枢や神経、あるいは筋肉、骨・関節などの諸器官が損傷を受け、四肢あるいは体幹に運動機能の障害が生じ、補装具を使っても歩行や筆記など日常生活に必要な基本的な動作が不可能あるいは難しい状態をいう。また、常に医学的観察指導が必要な状態も含む。</p> <p>原因となる疾患は脳性まひ（Cerebral Palsy）、進行性筋ジストロフィー症など、中枢神経を含めた神経や筋肉が損傷を受けるもの、先天性股関節脱臼、骨形成不全症、骨・関節結核、ペルテス病、脊柱側弯症、二分脊椎、骨や関節に損傷を受けたものなど、様々である。しかし、ポリオのように予防ワクチンの活用や公衆衛生制度の確立などにより激減した疾患も多く、現在の特別支援学校の肢体不自由教育部門などでは、脳性まひや脳障害の後遺症による肢体不自由児が大半を占めている。</p> <p>脳性まひとは、受胎から新生児期までに大脳に非進行性の病変が生じることによる運動・動作の不自由をいう。随意動作がうまくできなかったり、不随意的運動が起こったり、筋緊張の高まりがみられたりする。脳の病変の位置によっては、感覚・認知面などの障害があることもある。</p>
病弱・身体虚弱	<p>病弱とは、病気が慢性的で長期にわたる見込みのもので、その間、医療又は健康状態の維持・改善などを図るために、病院に入院しての治療や、身体活動、食事などについて制限を行うなどの生活規制を、継続的に必要とする状態のことをいう。</p> <p>こうした障害の状態の子どもたちの病気の種類としては、気管支喘息、腎炎・ネフローゼなどの腎臓病、肥満、精神疾患、悪性新生物、小児アレルギーなど、多様化している。</p> <p>また、身体虚弱とは、先天的、後天的な種々の原因により身体機能が低下して、病気に対する抵抗力を失ったり、こうした現象を起こしやすかったりするために、継続して生活規制を必要とする状態をいう。</p>
性同一性障害	<p>生物学的には性別が明らかであるにもかかわらず、心理的にはそれとは別の性別（以下「他の性別」という。）であるとの持続的な確信を持ち、かつ、自己を身体的及び社会的に他の性別に適合させようとする意思を有する者であって、その診断を的確に行うために必要な知識及び経験を有する二人以上の医師の一般に認められている医学的知見に基づき行う診断が一致しているものをいう。</p>
起立性調節障害（OD）	<p>たちくらみ、失神、朝起き不良、倦怠感、動悸、頭痛などの症状を伴い、思春期に好発する自律神経機能不全の一つです。季節や気候の変化、生活リズムの乱れ、心理社会的ストレス等が発症、悪化において複雑に影響を及ぼします。多彩な症状のため診断がつかず治療が遅れることがあり、また本人の訴えでしか判断できない症状が多く、午後や夜には元気になることから怠けや学校嫌いと思えられ場合もあります。保護者、学校関係者がODの発症機序を十分に理解し、医療機関と連携しながら子どもを見守る体制が必要です。</p>

■用語解説（DSM—5より抜粋）

世界的に活用されている診断基準としてアメリカ精神医学会（American Psychiatric Association 略称：APA）が編集した「精神疾患の診断・統計マニュアル第5版」（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders、Fifth Edition 略称：DSM—5）やWHOが編集した「疾病及び関連保健問題の国際統計分類第10版」（International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems10、Revision 略称：ICD-10）がありますが、ここからはDSM—5の抜粋により用語解説をします。

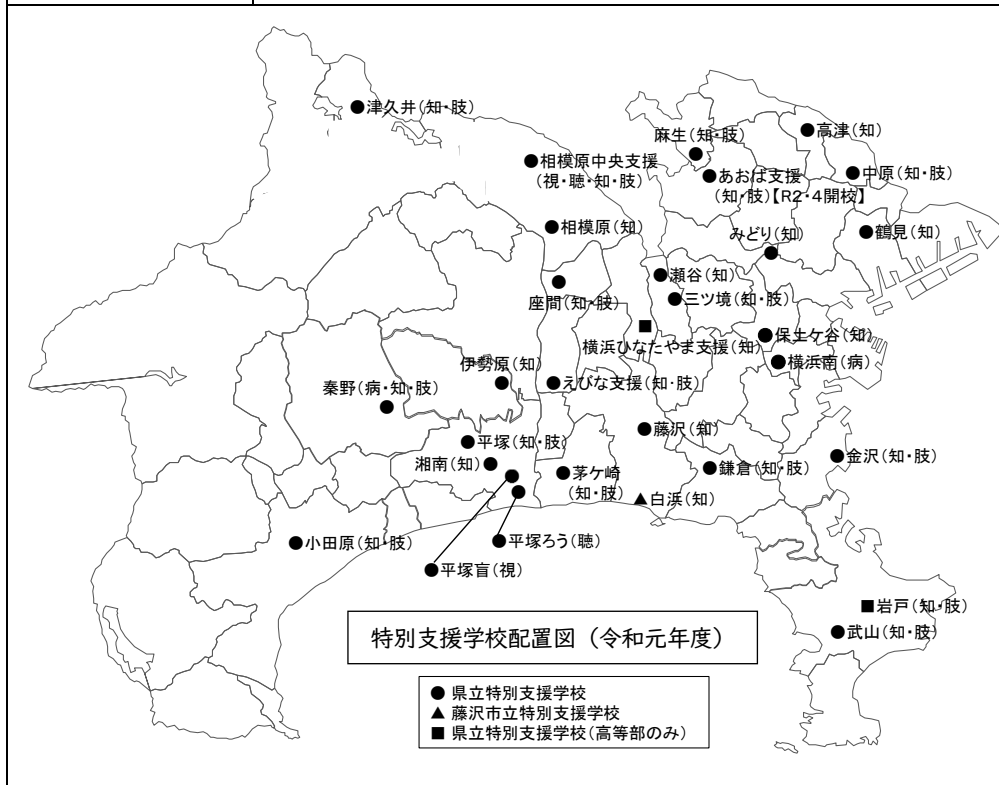
※（ ）内はこれまでの名称です。

神経発達症群 (発達障害)	発達期に発症する一群の疾患である。典型的には発達期早期、しばしば小中学校入学前に明らかとなり、個人的、社会的、学業、または職業における機能の障害を引き起こす発達の欠陥により特徴づけられる。神経発達症群には、知的能力障害群、コミュニケーション症群、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症、限局性学習症、運動症群等がある。
限局性学習症 SLD Specific Learning Disorder (学習障害/ LD)	本質的な特長の1つとして、長年にわたる正規の学校教育期間(すなわち、発達期)中に始まり、基本となる学業的スキルを学習することの持続的な困難さがあげられる。基本的な学業的スキルとしては、単語を正確かつ流暢に読むこと、読解力、書字表出および綴字、算数の計算、そして数学的推理(数学的問題を解くこと)が含まれる。これは、学習機会の不足または不適切な教育の結果ではない。学習困難は持続的であって、一時的なものではない。小児期や思春期の子どもにおいて“持続的”とは、家庭や学校で特別な援助を提供されたにもかかわらず、学習における進捗が6カ月以上制限されていること(すなわち、その人が同級生に追いついている証拠がないこと)と定義される。
注意欠如・多動症 ADHD Attention-Deficit Hyperactivity -Disorder (注意欠陥・ 多動性障害)	注意欠如・多動症は12歳になる前から出現し、少なくとも6カ月以上持続するものである。基本的特徴は、機能または発達を妨げるほどの、不注意と多動性-衝動性、またそのいずれかの持続的な様式である。不注意は、課題から気がそれること、忍耐の欠如、集中し続けることの困難、およびまとまりのないこととして、注意欠如・多動症で行動的に明らかになるが、それらは反抗や理解力の欠如のためではない。多動性は、不適切な場面での(走り回る子どもといった)過剰な運動活動性、過剰にそわそわすること、過剰にトントン叩くこと、またはしゃべり過ぎることを指している。衝動性とは事前に見通しを立てることなく即座に行われる、および自分に害となる可能性の高い性急な行動(例：注意せず道に飛び出す)のことである。
自閉スペクトラム 症 ASD Autism Spectrum Disorder (自閉症、 広汎性発達障害、 アスペルガー 症候群、 自閉症 スペクトラム、 高機能自閉症)	DSM—5では、広汎性発達障害が、自閉スペクトラム症に変更された。 自閉スペクトラム症の診断基準の主な柱は次のとおりである。 ①持続する相互的な社会的コミュニケーションや対人的相互反応の障害 ②限定された反復的な行動、興味、または活動 これらの症状は幼児期早期から認められ、日々の活動を制限するか障害するものとしている。機能的な障害が明らかとなる局面は、個々の特性や環境によって異なる。主要な診断的特徴は発達期に明らかとなるが、治療的介入、代償、および現在受けている支援によって、少なくともいくつかの状況ではその困難さが隠されているかもしれない。障害の徴候もまた、自閉症状の重症度、発達段階、暦年齢によって大きく変化するので、それゆえに、スペクトラムという単語で表現される。自閉スペクトラム症は、以前には早期幼児自閉症、小児自閉症、カナー型自閉症、高機能自閉症、非定型自閉症、特定不能の広汎性発達障害、小児期崩壊性障害、およびアスペルガー障害と呼ばれていた障害を包括している。
知的能力障害 (知的障害)	発達期に発症し、全般的知能の欠陥と、個人の年齢、性別、および社会文化的背景が同等の仲間達と比べて、日常の適応機能が障害されることである。 必要とされる支援のレベルを決めるのは適応機能であるため、重症度のレベルはそれぞれIQの値ではなく適応機能に基づいて定義される。

■学校に関係した教育的資源

教育的資源 / 対象	内 容
幼稚園 小・中・高等学校 中等教育学校	校長(園長を含む)のリーダーシップのもと、担任、教育相談コーディネーター、養護教諭その他校内の教員などの校内資源を活用し、全校的な支援体制を整え、支援を必要とする子どもたちの教育的ニーズに応じた支援に取り組む。ケース会議などを行い、子どもの実態を把握し、様々な人材の協力と活用により、教室環境の改善、授業方法の工夫及び個に応じた支援を考えて展開する。

特別支援学級	小・中学校に障害の種別ごとに置かれる少人数の学級（8人を上限）で、特別な教育課程を編成することができる。教科学習を中心に指導する場合から、領域・教科を合わせた特別支援学校知的障害教育部門のような指導を展開するなど、子どもたちの状態に応じて柔軟に対応できる。
対象：知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害	通常の学級との連携により、子どもたちの実態に合わせ、学習効果を上げ、社会性を育むために、交流や共同学習を取り入れて指導の幅を広げる取組を行う。
通級指導教室	ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、障害の状態等に応じた特別の指導を特別な場（通級指導教室）で受ける指導形態。通常の学級に在籍する支援を必要とする子どもたちの教育に対して、校内及び地域の支援資源として重要な役割を果たす。
対象：小・中学校・高等学校・中等教育学校の通常の学級に在籍し、言語障害、自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、弱視、難聴等、障害の状態に応じた指導を必要とする子どもたち	小・中学校の指導時間については、障害等の状態に応じた特別の指導（必要があれば各教科の内容を補充するための特別な指導を含める）の指導時間枠を弾力化できる。 ただし、高等学校においては、国の通知や県教育委員会の要綱、要綱の運用に基づき、学校ごとに通級指導教室の特別な教育課程を編成する。また、通級による指導の授業時数は、年間35単位時間（1単位時間は50分）を1単位とする。 ※神奈川県においては、保土ヶ谷高等学校、生田東高等学校及び綾瀬西高等学校に、自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害を主たる障害とする生徒を対象とした通級指導教室を平成30年度より導入し、令和2年度(2020年)より横浜修悠館高等学校で他校通級指導を導入する。
教育支援センター（適応指導教室）等	不登校児童・生徒の集団生活への適応、情緒の安定、基礎学力の補充、基本的生活習慣の改善のために、相談・適応指導（学習指導を含む）を行うことにより、その学校復帰を支援し、これにより不登校児童・生徒の社会的自立に資することを目的として支援を行う。民間施設やNPO（民間非営利団体）においても様々な取組が行われているので、積極的な連携を図ることが望まれる。
対象：様々な理由から不登校の状態にある子どもたち	
特別支援学校	視覚障害教育部門、聴覚障害教育部門、知的障害教育部門、肢体不自由教育部門、病弱・身体虚弱教育部門等がある。地域の様々な障害種の子どもたちの教育的ニーズに対応できる専門性を備えた学校として期待されている。また、地域の幼稚園、小・中・高等学校、中等教育学校等の要請に応じ、個別の支援計画の策定の援助や具体的な支援の方法について助言する等、地域の特別支援教育のセンター的機能も果たす。神奈川県では、地域のセンターとして、支援のためのネットワーク作り、教育相談、公開研修会、ボランティア養成講座等にも取り組んでいる。 県立特別支援学校には自立活動教諭として、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理職、看護師を配置している。



**特別支援学校分教室
（高等部のみ）**

神奈川県内では特別支援学校の過大規模化に対応するとともに、知的障害のある生徒の新たな学習の場として、県立高校の教室を活用した分教室を設置している。特別支援学校本校とは施設設備などの教育環境が違うことから下記の2項目を志願資格としている。

- ・ 集団活動中心の学習が可能であること
- ・ 自力通学が可能であること

■相談窓口の例 掲載電話番号は相談専用電話です。時間など詳細についてはHP等でご確認ください。

【 児童福祉相談 】 子育ての不安や子どもの発達に関わる相談、非行等の相談、心理学・医学的立場からの助言（※障害の種別による手帳の種類などについてはP61参照）

○神奈川県立総合療育相談センター 0466-84-5700（代）

開所時間：月～金 8時30分～17時15分 土日祝日・年末年始を除く。（予約制）

対象年齢：18歳未満（政令指定都市を除く。一部業務は中核市を除く）

相談内容：障害がある子どもまたは障害が疑われる子どもの療育

（外来診療、機能訓練、心理検査、発達検査）、リハビリ入院、重症心身障害のある子どもの短期入所、巡回による療育相談（一部地域のみ）

相談形態：来所

※お電話で、予約や利用の方法についてご確認ください。

※紹介状のある方は、事前に、外来にお問合せください。

※保険診療のため、一部費用のご負担があります。

※18歳以上の方の障害者更生相談業務も行っています。（市町村の障害福祉担当窓口経由で申込が必要。）

○児童相談所

対象年齢：18歳未満

相談内容：子どもに関するさまざまな相談

相談形態：電話、来所（要予約）

- ・神奈川県中央児童相談所 所管区域：藤沢市、茅ヶ崎市、大和市、寒川町
0466-84-1600
電話相談：子ども・家庭110番 0466-84-7000
（電話相談については、横浜市、川崎市、相模原市、横須賀市を除く県域）
- ・神奈川県平塚児童相談所 所管区域：平塚市、秦野市、伊勢原市、大磯町、二宮町
0463-73-6888
- ・神奈川県鎌倉三浦地域児童相談所 所管区域：鎌倉市、逗子市、三浦市、葉山町
046-828-7050
- ・神奈川県小田原児童相談所 所管区域：小田原市、南足柄市、中井町、大井町、松田町、
山北町、開成町、箱根町、真鶴町、湯河原町
0465-32-8000
- ・神奈川県厚木児童相談所 所管区域：厚木市、海老名市、座間市、綾瀬市、愛川町、清川村
046-224-1111
- ・横浜市中央児童相談所 所管区域：横浜市（鶴見区、神奈川区、西区、中区、南区）
045-260-6510
- ・横浜市西部児童相談所 所管区域：横浜市（保土ヶ谷区、旭区、泉区、瀬谷区）
045-331-5471
- ・横浜市南部児童相談所 所管区域：横浜市（港南区、磯子区、金沢区、戸塚区、栄区）
045-831-4735
- ・横浜市北部児童相談所 所管区域：横浜市（港北区、緑区、青葉区、都筑区）
045-948-2441
- ・川崎市こども家庭センター 所管区域：川崎市（川崎区、幸区、中原区）
（中央児童相談所） 044-542-1234
- ・川崎市中部児童相談所 所管区域：川崎市（高津区、宮前区）
044-877-8111
- ・川崎市北部児童相談所 所管区域：川崎市（多摩区、麻生区）
044-931-4300

- ・相模原市児童相談所 所管区域：相模原市
042-730-3500
- ・横須賀市児童相談所 所管区域：横須賀市
046-820-2323

※ 虐待に関する相談

- 電話相談：横浜市 よこはま子ども虐待ホットライン 0120-805-240
- 川崎市 児童虐待防止センター 0120-874-124
- 相模原市 こども虐待110番 042-730-3511
- 横須賀市 横須賀市子育てホットライン 046-822-8511
- 上記の市以外の県域 子ども・家庭110番 0466-84-7000

- ※ 児童相談所全国共通ダイヤル「189（3桁）」は、お近くの児童相談所につながります。
- ※ 学校、関係機関の方は、代表電話におかけください。

○市町村子育て支援課、子ども家庭課、福祉課、こども青少年相談課、家庭児童相談室など

【 青少年相談 】 不登校、養育不安、不良交友、非行等青少年問題全般の相談

○かながわ子ども・若者総合相談センター（ひきこもり地域支援センター） 045-242-8201

- 対象年齢：39歳まで（ひきこもりに関する第一次的な電話相談は年齢不問）
- 相談内容：青少年のひきこもり・不登校・非行などの相談
- 相談形態：電話、来所（来所相談は相談専用電話での予約が必要）
- 相談受付：火～日 9時～12時 13時～16時 月曜日・年末年始を除く。

○神奈川県西部青少年サポート相談室 0465-35-9527

- 対象年齢：39歳まで
- 相談内容：青少年のひきこもり・不登校などの相談
- 相談形態：電話、来所（来所相談は相談専用電話での予約が必要）
- 相談受付：月～金 10時30分～12時 13時～16時 土日祝日・年末年始を除く。

○神奈川県警察少年相談・保護センター（ユーステレホンコーナー）

- 電話相談：045-641-0045、0120-45-7867（8時30分～17時15分 土・日・祝日・年末年始を除く）
- FAX相談：045-641-1975
- 対象年齢：20歳未満
- 相談内容：少年の非行問題、いじめ、犯罪被害等に関する相談
- 相談形態：来所（要予約）、電話、FAX

【 教育相談 】 不登校、いじめ、進路、子育て、しつけ等、学校教育、家庭教育上の相談

○文部科学省 「24時間子供SOSダイヤル」 0120-0-78310

○神奈川県立総合教育センター教育相談課（教育相談センター）

- 総合教育相談・不登校ほっとライン 0466-81-0185
- 発達教育相談 0466-84-2210
- 来所・教員相談・土曜不登校相談 0466-81-8521
- 24時間子どもSOSダイヤル 0466-81-8111

- 対象年齢：3歳から18歳位（主として幼児、小・中・高校生）
- 相談内容：不登校、いじめ、障害のある子ども、発達障害などの教育や子育てに関する相談
- 相談形態：電話、来所（予約制）、Eメール、学校訪問

○市町村の教育相談機関（相談センター、相談室、教育研究所など）

○特別支援学校

<p>【 転編入の相談 】 転入学、編入学の相談</p> <p>○神奈川県転編入学情報センター 045-210-8235</p> <p>相談内容：県外からの転居や海外からの帰国・入国、その他の事情による県内の公立高等学校への入学、転入学、編入学などに関する相談や問合せ</p> <p>相談形態：電話、来所（要電話予約）、Eメール （学校からの場合は管理職を通じて相談）</p>
<p>【 心と体の相談 】 心と体についての様々な悩みの相談</p> <p>○神奈川県精神保健福祉センター「こころの電話相談」0120-821-606 （受付：月～金、9時～21時 受付は20時45分まで 祝日・年末年始を除く）</p> <p>対象年齢：年齢不問</p> <p>相談内容：心の健康問題に関する相談</p> <p>相談形態：電話</p> <p>○市町村の神奈川県保健福祉事務所</p> <p>○市町村の保健所</p>
<p>【 福祉相談 】 ひとり親家庭、子どもの福祉、身体障害者、知的障害者等への援助等社会福祉に関する相談</p> <p>○市町村障害福祉課、福祉事務所、福祉保健センターなど</p> <p>対象年齢：年齢不問</p>
<p>【 人権相談 】 いじめや不登校、体罰、対人関係でのトラブル等子どもたちの人権に関する相談</p> <p>○横浜地方務局 人権擁護課 045-641-7926</p> <p>○子どもの人権110番 0120-007-110</p> <p>○みんなの人権110番 0570-003-110</p> <p>相談内容：学校関係、対人関係等子どもたちに関する相談</p> <p>相談形態：電話、来庁（予約制）、メール</p> <p>相談時間：平日8時30分～17時15分</p> <p>※（電話番号等については、横浜地方務局ホームページで御確認ください）</p> <p>※ メール相談は、http://www.jinken.go.jp まで</p>
<p>【 発達障害に関する相談 】</p> <p>○発達障害者支援センター</p> <ul style="list-style-type: none"> ・神奈川県発達障害支援センター かながわA（エース） 0465-81-3717 （県内の政令指定都市以外の市町村にお住まいの方） ・横浜市発達障害者支援センター（横浜市にお住まいで18歳以上の方） 045-334-8611 ・横浜市学齢後期発達相談室くらす（横浜市にお住まいで中学・高校年齢の方） 045-349-4531 ・川崎市発達相談支援センター（川崎市にお住まいで小学生以上の方） 044-246-0939 ・相模原市発達障害支援センター（相模原市にお住まいの方） 042-756-8411 <p>相談内容：発達障害児（者）とその家族、関係機関等から日常生活でのさまざまな相談</p> <p>※相談を希望される方は、まずは上記電話番号におかけください。</p>
<p>【 外国につながるのある子どもに関する相談 】</p> <p>○あーすぶらざ外国人教育相談窓口（神奈川県立地球市民かながわプラザ2F 情報フォーラム内）</p> <p>電話番号 045-896-2970（日本語） 045-896-2972（タガログ語、ポルトガル語、中国語、スペイン語）</p> <p>FAX番号 045-896-2894</p> <p>E-mail soudanl@earthplaza.jp</p>

対象年齢：年齢不問

相談内容：外国人学習者、保護者、学校（担任の先生方、国際教室担当の先生方等）、支援者の方を対象に、日本の学校のしくみ、日本語や学習支援を行う教室情報、転入してくる外国籍児童生徒受入準備や指導のための教材、資料等に関する相談

相談形態：来所、電話、FAX、電子メール

【DV相談】

○神奈川県配偶者暴力相談支援センター

女性のためのDV相談窓口 0466-26-5550

(月～金 9時～21時、土・日 9時～17時 年末年始と祝日は除く)

男性のためのDV相談窓口

被害者の方の相談窓口 0570-033-103 (月～金 9時～21時 年末年始と祝日は除く)

DVに悩む男性のための相談窓口

0570-783-744 (月・木 18時～21時 年末年始と祝日は除く)

女性への暴力相談週末ホットライン

045-451-0740 (土・日 17時～21時 祝日の9時～21時 年末年始は除く)

多言語によるDV相談窓口

(英語、中国語、韓国・朝鮮語、スペイン語、ポルトガル語、タガログ語、タイ語)

090-8002-2949 (月～土 10時～17時 年末年始は除く)

○内閣府DV相談ナビ

0570-0-55210 (発信地情報から最寄りの各都道府県の中核的な相談機関に電話が自動転送)

○市町村の女性相談窓口

【その他の相談】

○女性の人権ホットライン 0570-070-810 (平日 8時30分～17時15分)

○LGBT情報・支援団体 特定非営利活動法人 SHIP (SHIPにじいろキャビン)

SHIPほっとライン 045-548-3980 (相談専用) 毎週木曜 19時～21時

総合案内 045-306-6769 (水・金・土 16時～20時、日曜 14時～18時)

教職員向け情報サイト <http://www3.ship-web.com/>

○性的マイノリティ派遣型個別専門相談 「かながわSOGI派遣相談」

臨床心理士などの専門の相談員が相談者のもとに伺って相談にのります。

対象者：同性または両性が好きな方、性別に違和感がある方、迷っている方、家族の方、支援者の方等

問合せ先：神奈川県福祉子どもみらい局人権男女共同参画課 電話番号 045-210-3637

○かながわ性犯罪・性暴力被害者ワンストップ支援センター「かならいん」

電話番号：045-322-7379 (24時間 365日)

相談内容：性被害にあわれた方やそのご家族などからのご相談をお受けします。

(性別等は問いません)

◇男性及びLGBTs被害者のための専門相談ダイヤル

電話番号：045-548-5666 (毎週火曜日16時～20時)

(祝日、年末年始は除きます)

相談内容：性被害にあわれた男性やLGBTsの方の相談を専門相談員がお受けします。

※神奈川県立青少年センター「子ども・若者相談機関案内(平成30年3月版)」を基に作成

■障害者手帳の種類

(障害の種別により、3種類の手帳があります。)

手帳	内容	交付対象など
身体障害者手帳(身体障害者) 1～6級	身体障害者手帳は、身体に障害のある方が、様々なサービスを利用するために必要な手帳です。障害の程度によって1級から6級までに区分されます。ただし、肢体不自由については、7級に該当する障害が二以上重複する場合は、6級とします。また、交付を受けた後、障害程度が変化した場合には再認定を受けることができます。	視覚・聴覚・平衡機能・音声機能・言語機能・そしゃく機能・肢体（上肢・下肢・体幹・乳幼児期以前の非進行性の脳病変による運動機能障害）・心臓機能・じん臓機能・呼吸器機能・ぼうこう・直腸機能・小腸機能・免疫機能・肝臓機能に永続する障害がある方。 ※障害者総合支援法（改正障害者自立支援法）の成立により、難病等（治療方法が確立していない疾病その他の特殊の疾病であって政令で定めるものによる障害の程度が、厚生労働大臣が定める程度である者《難治性疾患克服研究事業の対象である130疾患及び関節リウマチ》）が、障害者の範囲に加えられました。
療育手帳 A1～ B2	療育手帳は、知的障害のある方が一貫した療育・援護を受け、様々なサービスを利用するために必要な手帳です。	児童相談所又は総合療育相談センター（障害者更生相談所）で知的障害と判定された方。
精神障害者保健福祉手帳 1～3級	精神障害者保健福祉手帳は、一定の精神障害の状態にあると認定して手帳を交付することにより、手帳の交付を受けた方に対し、各種の支援策が講じられることを促進し、精神障害者の自立と社会復帰、社会参加の促進を図ることを目的としています。	精神障害のために日常生活又は社会生活上に制限があると認められた方で、手帳の交付を希望する方が対象です。ただし、精神障害を支給事由とする年金を受給中か、精神障害と診断された日から6ヶ月以上経過していることが必要です。

※神奈川県 平成31年1月 「障害児者のための制度案内」を基に作成

療育手帳※注) 判定基準 障害程度 判定の基準

最重度 A1	1 標準化された検査により判定した結果を指数化したもの(以下「指数」という。)が、おおむね20以下のもの。 2 指数がおおむね21以上35以下のもので、身体障害者福祉法に基づく障害等級(以下「障害等級」という。)の1級、2級又は3級に該当するもの。
重度 A2	1 指数がおおむね21以上35以下のもので、上記A1に該当しないもの。 2 指数がおおむね36以上50以下のもので、障害等級の1級、2級又は3級に該当するもの。
中度 B1	指数がおおむね36以上50以下のもので、上記A2に該当しないもの。
軽度 B2	1 指数がおおむね51以上75以下のもの。 2 指数が境界線級であって、かつ、自閉症の診断書があり、県内の児童相談所(横浜市、川崎市、相模原市を除く。)又は県立総合療育相談センターの長が認めたもの。

※注) 横浜市は「愛の手帳」という名称を使っている。市町村により名称が違う場合がある。

※神奈川県 平成31年1月 「障害児者のための制度案内」より抜粋

■関係資料一覧

支援を必要とする児童・生徒の教育については、本冊子の他、県教育委員会や県立総合教育センターが発行した冊子や手引き書等を参考にしてください。資料は、県立総合教育センターの教育図書室及びカリキュラム開発センター（善行庁舎）、教育図書室分室（亀井野庁舎）で閲覧することができます。また、県立総合教育センターの研究成果物はホームページからダウンロードが可能です。

名 称	発行年月	発 行
インクルーシブな学校づくりVer.3.0	令和2年3月	県立総合教育センター
インクルーシブな学校づくりVer.2.1	平成31年3月	県立総合教育センター
インクルーシブな学校づくりVer.1.1	平成31年3月	県立総合教育センター
不登校対策の基本と支援のポイント 誰もが和らぐ学校を目指して～不登校に悩む子どもや保護者への温かな支援～	平成31年3月	県教育委員会
自己肯定感を高めるための支援プログラム（家庭・地域向け 概要版）	平成31年2月	県教育委員会
かながわのインクルーシブ教育の推進	平成27年10月	県教育委員会
教育相談センターの事例から見た 対人関係につまずきのある高校生への効果的な支援	平成27年10月	県立総合教育センター
教育相談センターの事例から見た 高校生への効果的な学習支援	平成26年11月	県立総合教育センター
いじめのない学校づくりのために ～小学校・中学校・高等学校・特別支援学校 校種を越えたメッセージ～	平成26年5月	県立総合教育センター
教育相談センターの事例から見た 高校生への効果的な特別指導	平成25年11月	県立総合教育センター
人権教育ハンドブック	平成29年4月	県教育委員会
学校のいじめ初期対応のポイント	平成25年3月	県教育委員会
生徒の自己理解を促す共感的な対話	平成25年2月	県立総合教育センター
学校ができる 教員ができる 不登校の未然防止	平成24年4月	県立総合教育センター
「つくる」「ささえる」「つなぐ」学校が元気になる支援教育	平成23年3月	県立総合教育センター
明日から使える支援のヒント ～教育のユニバーサルデザインをめざして～	平成22年3月	県立総合教育センター
外国につながるのある児童・生徒への支援のために Q & A	平成22年2月	県教育委員会
はじめよう ケース会議 Q & A	平成21年3月	県立総合教育センター
学校生活や友だち関係で困難を抱えるあなたへ【中高生版】	平成21年3月	県立総合教育センター
登校支援のポイントと有効な手立て「誰もが和らぐ学級を目指して」	平成20年3月	県教育委員会
社会性に困難を抱える子どもの理解と支援ーアスペルガー症候群と呼ばれる子どもー【小学生版】	平成20年3月	県立総合教育センター
支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～（改訂版）	平成18年3月	県教育委員会
これからの支援教育の在り方（報告）	平成14年3月	これからの支援教育の在り方検討協議会

■支援教育に関連する年表

		国際的な動向	国の動向	神奈川県動向
昭和23	1948		盲学校、ろう学校の教育が、義務教育として認められる	
昭和54	1979		養護学校教育義務化	
昭和55	1980	「国際障害分類 (ICIDH)」		
昭和56	1981	「国際障害者年」		
昭和57	1982			県立第二教育センター設置
昭和58	1983	「国連・障害者の十年」 (~1992)		
昭和61	1986			「心身障害児の多様な教育形態あり方研究協議会」 (~昭和62)
昭和62	1987		「幼稚園・小学校・中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について (答申)」	
昭和63	1988			「多様な教育形態による実験校事業」 (~平成4)
平成元	1989	「児童の権利に関する条約」 (第44回国連総会)		
平成2	1990	「万人のための教育に関する国際会議」	適応指導教室事業開始	「『神奈川県』障害児教育あり方研究協議会」 (~平成3)
平成3	1991			「特殊教育課」から「障害児教育課」へ
平成4	1992		「学校教育法施行規則の一部改正」 <学校週五日制実施> 「登校拒否 (不登校) 問題について一児童・生徒の『心の居場所づくり』を目指して」	
平成5	1993	「障害者の機会均等化に関する標準規則」 (第48回国連総会)	通級による指導の制度化 「障害者基本法」	新しい視点の就学指導
平成6	1994	「特別なニーズ教育に関する世界会議」 (ユネスコ) 「サラマンカ宣言」	「児童の権利に関する条約」 批准	「第二次福祉長期行動計画」 <基本理念：ノーマライゼーションとインクルージョン>
平成7	1995		スクールカウンセラー活用調査研究委託事業	
平成9	1997			「かながわ新総合計画21」
平成10	1998		「心の教室相談員」の配置の開始	
平成11	1999		「学習指導要領」改訂 「学習障害児に対する指導について (報告)」 「スクール・サポートプログラム (SSP)」開始	
平成12	2000			「学習障害 (LD) 児に対する指導体制の充実事業」(委託事業)(~平成13)
平成13	2001	「国際障害分類 (ICIDH)」が、 「国際生活機能分類 (ICF)」 に改定 (WHO総会)	「21世紀の特殊教育の在り方について～一人ひとりのニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告)」 中央省庁の再編整備により、文部省と科学技術庁が統合し文部科学省となる 「心と行動のネットワークー心のサインを見逃すな、『情報連携』から『行動連携』へ」	
平成14	2002		「障害者基本計画」 (平成15年度から平成25年度までの10年間) 「重点施策実施5か年計画 (新障害者プラン)」 (平成15年度から) 「学校教育法施行令の一部を改正する政令」 <就学基準見直し> サポートチーム等地域支援システムづくり推進事業	県立総合教育センター設置 「学習障害 (LD) 児に対する指導体制の充実事業」 (委託事業) 「学力向上フロンティア事業」 「これからの支援教育の在り方 (報告)」

	国際的な動向	国の動向	神奈川県動向
平成15	2003	「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」 「今後の不登校への対応の在り方」 「適応指導教室整備指針（試案）」 スクーリング・サポート・ネットワーク整備事業	「特別支援教育推進体制モデル事業」（～平成16） 「特別支援教育実践校連絡会」（～平成16） 不登校児童・生徒のための野外活動プログラム
平成16	2004	「発達障害者支援法」の制定 「小・中学校におけるLD（学習障害）、AD/HD（注意欠陥／多動性障害）、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）」 「障害者基本法」が一部改正 子どもと親の相談員の配置開始 「学校と関係機関等との連携を一層推進するために」 「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」策定	「不登校児童・生徒への支援のために-全県あげての取組に向けて-」 「不登校の未然防止・早期解決のために」
平成17	2005	「障害者自立支援法」制定 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」公表	「義務教育課」「障害児教育課」から「子ども教育支援課」へ 「特別支援教育体制推進事業」（委託事業）
平成18	2006	「障害者の権利に関する条約」採択（第61回国連総会） 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」公布、施行 「教育基本法」施行 「バリアフリー新法」制定	「神奈川県学校・フリースクール等連絡協議会」
平成19	2007	「障害者の権利に関する条約」署名 「学校教育法等」一部改正 「特別支援教育の推進について（通知）」 「後期（平成20年度以降）の重点施策実施5か年計画」策定	「かながわ教育ビジョン」
平成20	2008	「障害者の権利に関する条約」発効 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（答申）（中央教育審議会） 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」制定 「小・中学校学習指導要領」公示 「教育振興基本計画」閣議決定	
平成21	2009	「特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）～早期からの教育支援の在り方について～」 「高等学校、特別支援学校学習指導要領」公示 「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」	「かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議後期中等教育段階における様々な支援の在り方（報告）」
平成22	2010		教育局再編により「支援教育部」が新設され、「特別支援教育課」を設置
平成23	2011	障害者基本法の一部改正	
平成25	2013	「障害者総合支援法」施行 「学校教育法」施行令の一部改正 「いじめ防止対策推進法」施行 「障害者差別解消法」公布 「障害者の権利に関する条約」批准	「神奈川の教育を考える調査会最終まとめ」
平成26	2014		
平成27	2015	「生活困窮者自立支援法」施行	「神奈川県手話言語条例」施行 「かながわ教育ビジョン」一部改定
平成28	2016	「障害者差別解消法」施行	
平成29	2017	「幼稚園教育要領、小学校・中学校学習指導要領、特別支援学校（幼稚部及び小学部・中学部）」公示	
平成30	2018	「高等学校学習指導要領」公示	
平成31 令和元	2019	「特別支援学校（高等部）学習指導要領」公示 「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」令和元年10月25日	「神奈川県の特別支援教育のあり方に関する検討会 中間まとめ」 「かながわ教育ビジョン」一部改定

所属校の関係する外部連携先一覧

関係機関名称・担当者名	所在地	電話番号&FAX番号

※所属校が関係する児童相談所、デイサービス、特別支援学校など記入してご活用ください

支援を必要とする児童・生徒の教育のために

発行日 令和2年3月

発行者 田中 俊穂

発行所 神奈川県立総合教育センター 教育相談センター（亀井野庁舎）

〒252-0813 藤沢市亀井野2547-4

電話 (0466) 81-8521

(ホームページ) <https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>



神奈川県立総合教育センター

善行庁舎

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

TEL (0466) 81-0188

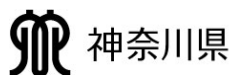
FAX (0466) 83-4660

亀井野庁舎（教育相談センター）

〒252-0813 藤沢市亀井野2547-4

TEL (0466) 81-8521

FAX (0466) 83-4500



神奈川県

ホームページ <https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>