



神奈川県

支援を必要とする 児童・生徒の教育のために



平成19年3月
神奈川県立総合教育センター

はじめに

学校には、様々な教育的ニーズ（自分の力だけでは解決できない課題）に直面している子どもたちがいます。学習へのつまずき、友達のことでの悩みなど様々なことに向き合いながら、子どもたちは学校生活を送っています。このような子どもたちが、自らの可能性を最大限に発揮できるようになるには、周りからの適切な支援が必要となります。

このような支援の必要性については、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、それぞれの教育現場で認識され、議論され、充実が図られるようになりました。

このような取組の基盤を支える考え方として、すべての人々を包み込む「インクルージョン」の考え方に基づき「万人のための学校」を目指した取組が、世界的に進められています。昨年（平成 18 年）12 月、国連総会で採択された「障害者権利条約」においても、「教育」に関する条項で「インクルージョン」の考え方に基づいて、障害のある人々の教育の保障が記されています。

我が国においても、平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」により「特別支援教育」の取組が本格化し、平成 17 年 12 月の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（報告）」により「特別支援教育」を推進する制度面の提言がなされました。その提言を受けて、平成 18 年 3 月には「学校教育法施行規則」の一部改正がなされ、平成 18 年 6 月には「学校教育法」の一部改正がなされて、「特別支援教育」が理念だけでなくそれを支える制度の充実も着実に進められています。

神奈川県でも、国の動向を踏まえながら、平成 14 年 3 月に「これからの支援教育の在り方検討会議」によりまとめられた「これからの支援教育の在り方（報告）」を基本理念として、障害の有無や在籍している学校種に関係なく、支援を必要としている子どもたちのために、子どもの能力、可能性を最大限に活かす教育の実現への取組が、さらなる充実期を迎えています。

このような状況をふまえ、本冊子では、障害のある子どもたちを含む、支援を必要とする子どもたちの教育について、基本的な考え方や基礎的な事項をまとめました。

特別支援学校初任者、特別支援学級新担任者、小・中・高等学校からの特別支援学校への転任者はもとより、すべての教員が本冊子を有効に活用し、各学校で子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を実施し、その取組を改善するとともに、よりよい教育の実現に資することを期待します。

平成 19 年 3 月

神奈川県立総合教育センター
所長 田邊克彦

「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」 - 目次 -

「支援を必要とする子どもたち」	1
1「支援を必要とする子どもたち」とは	1
すべての子どもたちのための教育	4
1 教育にかかわる世界的な条約や規則等の動向	4
(1) 児童の権利に関する条約	4
(2) 障害者の機会均等に関する標準規則	5
(3) サラマンカ宣言	6
(4) 国際障害分類から国際生活機能分類へ	7
(5) 障害者権利条約	8
2 国の考える「支援を必要とする子どもたち」の教育	11
(1) 世界的な動きにともなう日本での変化	11
ア 社会の変化	11
イ 教育の変化	11
(2) 国の考える「支援を必要とする子どもたち」の教育	12
ア 一人ひとりのニーズの把握と支援	12
イ 特殊教育から特別支援教育へ	14
ウ 小・中学校における支援体制の整備について	15
エ 不登校への対応について	16
オ 特別支援教育を推進するための制度の在り方について	17
カ 特別支援教育の充実を図るための法改正	18
3 神奈川県を考える「支援を必要とする子どもたち」の教育	21
(1) 神奈川県の支援教育	21
ア 「共に学び共に育つ教育」	21
イ 「これからの支援教育の在り方(報告)」	21
ウ 「かながわの教育ビジョン」	22
(2) 地域の相談支援ネットワークづくりに向けて	23
「教育的ニーズ」を「支援」する教育資源	24
1 学校教育のめざすもの	24
2 小学校、中学校における教育	25
(1) 通常の学級	25
(2) 特別支援学級	26
(3) 通級指導教室	26
3 高等学校における支援を必要とする生徒の教育	27
4 小学校、中学校、高等学校の連携を図ること	28
5 個別の支援計画について	28
6 特別支援学校	29

(1) 各学校における教育	2 9
(2) 教育課程と個別教育計画	2 9
ア 法的規定	2 9
イ 特別支援学校の学習指導要領	3 0
ウ 教育課程	3 1
エ 個別教育計画	3 1
(3) 特別支援学校及び特別支援学級における教育の実際	3 3
ア 小・中・高等学校に準ずる教育の教育課程	3 3
イ 知的な発達に遅れのある子どもたちを教育する学校での教育課程と指導形態	3 4
(ア) 教科別の指導	3 4
(イ) 領域別の指導	3 5
(ウ) 領域・教科を合わせた指導	3 5
ウ 自立活動の指導	3 6
エ 重複した障害のある子どもたちの教育	3 8
(4) 学級経営	3 8
(5) ティーム・ティーチング	3 8
(6) 居住地域の学校における教育	3 9
(7) 保護者及び関係機関との協力	3 9
7 教育活動にあたって特に配慮したいこと	4 0
(1) 安全への配慮	4 0
(2) 交流教育	4 1
(3) 教材・教具の活用	4 1
(4) 教科書の活用	4 2
(5) 情報教育機器の活用	4 2
「教育的ニーズ」のための特別な支援	4 3
1 支援を必要とする子どもたちと教育の現状	4 3
(1) 視覚に障害のある子どもたちへの教育的支援	4 4
ア 通常の学級における教育	4 4
イ 特別支援学級（弱視）における教育	4 4
ウ 特別支援学校（視覚障害教育部門）の教育	4 4
(2) 聴覚に障害のある子どもたちへの教育的支援	4 5
ア 通常の学級における教育	4 5
イ 特別支援学級（難聴）における教育	4 5
ウ 特別支援学校（聴覚障害教育部門）の教育	4 5
(3) 知的障害のある子どもたちへの教育的支援	4 5
ア 通常の学級における教育	4 6
イ 特別支援学級（知的障害）における教育	4 6
ウ 特別支援学校（知的障害教育部門）の教育	4 6

(4) 肢体不自由の子どもたちへの教育的支援	4 7
ア 通常の学級における教育	4 7
イ 特別支援学級（肢体不自由）における教育	4 8
ウ 特別支援学校（肢体不自由教育部門）の教育	4 8
(5) 病弱・身体虚弱の子どもたちへの教育的支援	4 8
ア 通常の学級における教育	4 9
イ 特別支援学級（病弱・身体虚弱）における教育	4 9
ウ 特別支援学校（病弱・身体虚弱教育部門）の教育	4 9
(6) 言語障害のある子どもたちへの教育的支援	5 0
ア 特別支援学級（言語障害）における教育	5 0
イ 通級における指導（言語障害）	5 0
(7) 情緒障害のある子どもたちへの教育的支援	5 0
ア 特別支援学級（情緒障害）における教育	5 1
(8) 不登校となっている子どもたちへの教育的支援	5 1
ア 情緒的な原因により不登校となっている子どもたちの教育	5 1
イ 不登校との関連で新たに指摘されている課題	5 1
(9) 自閉症の子どもたちへの教育的支援	5 2
ア 特別支援学級（情緒障害）における教育	5 2
イ 特別支援学校（知的障害教育部門）の教育	5 3
(10) LD、AD / HD、高機能自閉症等の子どもたちへの教育的支援	5 3
ア LD（学習障害）の子どもたち	5 3
イ AD / HD（注意欠陥 / 多動性障害）の子どもたち	5 4
ウ 高機能自閉症の子どもたち	5 5
エ LD、AD / HD、高機能自閉症の関係	5 6
オ 通常の学級における教育	5 6
カ 通級による指導（情緒障害、言語障害）	5 6
支援を必要とする子どもたちの教育の今後	5 7
関係資料	5 9

「支援を必要とする子どもたち」

児童・生徒の学力水準の低下、いじめの深刻化、不登校の増加、通常の学級に在籍する支援を必要とする児童・生徒への対応等、テレビ、新聞、雑誌等で扱われない日がないほど、現在教育は多くの課題と向き合っている状況です。

このような状況において、「特別支援教育」の推進は、平成 13 年 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による「21 世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」で「特殊教育」から「特別支援教育」への展開が記されてから 5 年の月日が経ちました。「特別支援教育」についての理解が進むにつれて、「支援」の必要性は、障害のある子どもたちに対してだけではなく、通常の学級に在籍する子どもたちへと広がりを見せています。

まず、この章においては、子どもたちの現状を見直した上で、「支援を必要とする子どもたち」について、考え方を整理していきます。

1 「支援を必要とする子どもたち」とは

子どもたちは、学校生活の中で様々な出来事に出会います。その中でも、学習へのつまずき、クラスの友だちとの関係がうまくいかない等、どうしたらよいのか困ってしまうような状況に出会うこともあります。その時、自分の力だけで努力することで改善できる場合もありますし、解決の出口を見つけられない場合もあります。

困っている状況に直面して、自分の力だけで解決しようと努力しているときでも、自分の力だけではどうにもならない状況であるときでも、その時々子どもたちの必要性に応じた「支援」が行われれば、困っている状況からの出口をより早く見いだすことにつながるのではないのでしょうか。

それでは、具体的な例で考えてみましょう。まず、学習への苦手意識について考えます。

「国語は苦手」、「数学は嫌い」といった学習に対する苦手意識は、「どうせ、やってもできない」という気持ちにつながってしまい、学習に取り組むこと自体が嫌になってしまう場合があります。そうすると、自分の力だけで改善を図るのは難しくなってしまいます。

この場合、苦手な学習を改善したいということが、子どもたちの教育的ニーズになります。そして、教員が学習方法を工夫するなどの形で、子どもたちが学習に取り組みやすくすること等が、教育的ニーズに対する支援ということになります。

数学で考えると、計算の方法を具体物に置き換えて解説をする、分かりやすいところから段階的にスモールステップで進めていく。わかるところから練習問題を量的にこなしていく。国語であれば、意味のわからない言葉をひとつひとつ調べて、文章の内容を丁寧に見ていく。文章表現を細かく見ていきながら、論理や物語の展開を図で示してわかりやすくする。このような方法は、学習の基礎となる力をしっかり育てて、苦手意識の改善を図るための支援方法の例です。

また別の方法としては、苦手な部分に直接アプローチするのではなく、数学の課題に関連する数学者のエピソードを授業の中で取り上げる。国語ならば、作品が生まれた背景、作者のエピソードを取り上げたり、漢字の学習ではただ読み書きを練習するのではなく、その漢字の成り立ちを学んだりする。これらの方法は、数学、国語そのものへの興味関心を広げ、学習内容に親しみをもてるようにする支援方法の例です。

このように、学習に関することにも、そこに教育的ニーズを有する子どもたちがいれば、それに応じた支援が展開されます。ですから、子どもたちの教育的ニーズが、今学んでいる学習をさらに高めていきたいというものであれば、やはりそれに応じるための支援が展開される必要があります。

次に、行動に関することについて考えてみましょう。

最近、授業中にもかかわらず教室内を歩き回る子どもたち、授業を聞かずしゃべり続けている子どもたち、友だちの言葉に我慢できずけんかばかりしてしまう子どもたち等、行動面で課題のある子どもたちがいます。

このような子どもたちの行動の原因については、勉強について行けない、勉強について行けないから学校生活がつまらないといった、学習のつまずきが原因になっている場合があります。この場合は、先に記したように、学習方法についての支援が必要となります。

しかし、子どもたちの中には、「今、何をしなければならないのか」、「今、何を求められているのか」がわからなくて、授業中にぼんやりしてしまったり教室内を歩き回ったりしている場合があります。友だちは冗談のつもりで言ったことなのに、それを冗談として受け止めることができなくて、カッとして友だちに乱暴な態度を取ってしまう場合もあります。また、自分では自然な気持ちの表現や行動なのに、周りの友だちには表現が過剰に感じられたり、乱暴に思われたり、その気持ちをそのとおりに受け止めてもらえなくて、けんかにつながってしまう場合もあります。

このような児童・生徒に対して、「どうして、このような行動をとってしまったのか?」、「どういう気持ちからこういう行動をとったのか?」と問われても、自分の気持ちを説明するのは難しいことです。また、自分のしたことに対する友だちの言葉や行動について、友だちの気持ちを推しはかるのは、自分の気持ちを知る以上に難しいことです。

また、自分の気持ちを行動に表すことのできない子どもたちもいます。心の中ではいろいろなことを感じているけれど、友だちとぶつかりあうことをさけて、一日黙ってじっと目立たぬように教室で過ごしているのです。そのような子どもたちの中には、本当の自分の気持ちと友だちに見せている気持ちとのバランスがうまくとれなくなり、ストレスがかかって体調を崩す等、身体にその影響が現れる場合もあります。

ここにおける、子どもたちの教育的ニーズは、自分の気持ちを知り行動の調整を図れるようになること、友だちとの関係がうまくいくように自分の気持ちの表し方を知ることになります。まさに、自分の力だけでは解決できない課題に直面している状況です。その教育的ニーズに対する支援としては、個々の子どもたちの状況に応じて方法はかなり異なります。

自分の気持ちがどのようなものであるかを、教員と話し合う中から気づき、整理して

いくこと。自分の気持ちの高ぶりに振り回されないように、自分の気持ちの状態を「メーター」のような形で示して、自分の気持ちを調整する方法を知る。クラスの友だち関係を深めていくために、それぞれの子もたちが得意なこと、苦手なことがあり、気持ちの伝え方もみんな違うということ知り、だからこそ誰もがお互いの気持ちを認めあえる可能性を持っていることを学ぶ。子どもたちの心に働きかける支援は、困っている本人だけではなく、クラス全体への働きかけも必要となります。

緊急の対応が求められている「いじめ」の問題についても、子どもたちはまさに自分の力だけでは解決できない状況に直面しています。

もう少し具体的に考えると、いじめている立場の子どもたちには、いじめられている子どもたちの気持ちを思いやることができず、いじめられることがどれほど心に大きな傷を作るかを分かっていません。

そして、いじめられている子どもたちにとっては、「なぜ、自分がいじめられなければならないのか」理由も分からず、全く理不尽な言葉や行動での暴力を受けることとなります。また、その状況に抵抗すればいじめはエスカレートするし、とって我慢し続けることはできません。この状況を先生や親に相談することは、さらに自分が仲間はずれになることにつながり、話すことができずにいます。このような状況を自分の力だけで抜け出すことは、とても難しいことです。

「いじめ」に関することでも、子どもたちへの支援は、「いじめている子どもたち」にも、「いじめられている子どもたち」にも必要であり、個々の子どもたちの支援の方法はかなり異なります。しかし、自分の大切さ、お互いの大切さを認識することは、第一に押さえるべきことであると思います。

「支援を必要とする子どもたち」という表現を聞くと、それは障害のある子どもたちについてのことと考えがちです。

実際に、学習のつまずきや、友だちとの関係がうまくいかないということの原因として、学習に関係した認知面での障害が考えられたり、コミュニケーションや社会性の障害が考えられたりする場合があります。しかし、先に触れたように、学習のつまずきや、友達との関係がうまくいかないといったことは、障害の有無に関係なくすべての子どもたちが出会う可能性のあることです。

また、障害のある子どもたちが、その障害のために常に支援を必要としている状態であるという訳でもありません。たとえば、自閉症の方がいつもとは違う状況に混乱してしまいどうしてよいのか困っているような時や、視覚に障害のある方が移動中にガイドを必要としている時、車いすを利用している方が歩道の段差を越えられないといった時のような、自分の力だけでは解決できない状況に直面した時に支援を必要とする場合があります。

しかし、普段の生活が、自分がすべきことの見通しが持ちやすい、分かりやすい環境であったり、生活していく上で障害となる要素が改善された環境であったりすれば、そこでは自分の力で行動できるため支援を必要とすることはありません。

つまり、自分の力だけでは解決できない出来事に直面した時に支援を必要とするという意味では、すべての子どもたちにとって支援を必要とする状況は同じなのです。

このように考えてくると、「支援を必要とする子どもたち」とは、次のように考えることができると思います。

「支援を必要とする子どもたち」とは、「自分の力では解決することが難しい課題」に直面して困っている子どもたちということになります。そして、「自分の力では解決することが難しい課題」が、そのときの児童・生徒の「教育的ニーズ」ということになります。

教育的ニーズ：すべての子どもたち一人ひとりがもつ、自分の力だけでは解決できない課題。

支援：ニーズを実現するにあたって、本人だけでは解決できないことを援助すること。

(平成18年3月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)」を基にしています。)

「支援」は、障害の有無に関係なく、すべての子どもたちに必要なことなのです。学校教育とは、このような「支援を必要とする子どもたち」に対して、適切な「支援」を提供する豊富な資源となることが求められています。

すべての子どもたちのための教育

1 教育にかかわる世界的な条約や規則等の動向

(1) 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「児童の権利に関する条約」が、全会一致で採択されました。

この条約は、すべ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条約ですが、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、すべての子どもたちと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。

「児童の権利に関する条約」 第28条

- 1 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、すべてのもの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。

(訳文は、外務省のホームページに掲載された「児童の権利に関する条約」の全文訳から引用しました。http://www.mofa.go.jp/mofai/gaiko/jido/zenbun.html 平成 18 年 11 月 15 日取得)

本来、教育は一人ひとりに応じてその子どもたちの能力を伸ばしていくという大切な役割を担っています。教育における機会均等とは、一人ひとりに応じた教育を「必要な場」と「必要な内容」で進めることであり、そのことがすべての子どもたちの教育ニーズに応じるための「適切な支援」の基本となります。

(2) 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「障害者の機会均等化に関する標準規則」が採択されました。この規則は、昭和 56 年(1981 年)の国際障害者年、昭和 58 年から平成 4 年(1983~1992 年)の国連・障害者の十年の活動の成果を踏まえ、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、採択されたものです。

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。

障害者の機会均等化に関する標準規則 第 6 条 教育

各国は、障害のある子どもたち、青年及び大人に対し、統合された環境で、初等、中等及び職業教育の機会の公平で等しい原則を認めなければならない。それらのことは、障害のある人々の教育が、教育制度において欠かせないことであることを保証している。

- 1 普通教育を与える権限のあるものは、統合された環境での障害のある人々の教育に責任を負っている。障害のある人々のための教育は、国の教育計画、カリキュラム開発、学校組織に統合する部分として形作られるべきである。
- 2 メインストリーム・スクール(一般のクラスにおいて、障害のある子どもたちと健常な子どもたちとを教育する学校)における教育は、説明者や適切な支援サービスの準備を前提としています。それぞれに異なる障害のある人々のニーズに出会うことから立案した、満足な学ぶ機会や支援サービスが、準備されるべきである。

(国連のホームページに掲載されている原文「Standard Rules on the Equalization of

Opportunities for Persons with disabilities」の「Rule 6 Education」を冊子作成担当者が翻訳しました。 <http://www.orchr.org/english/law/Opportunities.htm> 平成 18 年 11 月 15 日取得)

この規則で目指していることは、障害のある人々への教育が普通教育の主流として位置付けられ、等しく教育を受ける機会を提供することです。障害のある人々にも、どの学校においても、必要な教育的ニーズに応じる教育が提供されることを保証されることが大切なのです。

(3) サラマンカ宣言

「障害者の機会均等化に関する標準規則」が第 48 回国連総会で採択された翌年の平成 6 年(1994 年)6 月には、スペインのサラマンカでユネスコの「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」が開催されました。

この会議では、「特別ニーズ教育に関する行動大綱」を附属させた、いわゆる「サラマンカ宣言」が採択されました。

サラマンカ宣言

序文

(略) 会議は、サラマンカ宣言を、特別なニーズのための教育の政策や業務の主導者や行動の枠組みに適應させた。宣言の条文は、「すべての人々のための学校」- 違いを認め、学習を支援し、個々のニーズに応じてすべての人々を包み込む制度としての - を目指して努力する必要性を認めることにより成るインクルージョンの原理に特徴づけられている。このことは、すべての人々ための教育を達成するため、教育上効率的な学校作りのための計画に、重要な貢献をするものである。

特別なニーズのための教育は、単独で進展するものではない。教育計画全体の一部とであり、さらに、新しい社会的、経済的政策の一部をなすものでなければならない。それは、通常の学校の重要な改革を呼びかけるものである。

2 .

私たちは信じ宣言する。

- ・ すべての子どもたちは、教育を受けるという基本的な権利を持っている。そして、満足な学習レベルに達するため、支えるために機会が与えられなければならない。
- ・ すべての子どもたちは、それぞれに独自の特徴、興味、可能性と学習ニーズを持っている。
- ・ それぞれの子どもたちの特徴やニーズの広い多様性を考慮に入れて、教育計画は立案され、教育課程は実行される。
- ・ 特別な教育ニーズをとまなう子どもたちは、彼らのニーズに応じる力のある、子どもたち中心の教育方法の内に位置づいた普通校に入れるようにし

なければならない。

- ・ 包括的な適応を方針とする(インクルーシブな適応を方針とする)学校は、差別的な態度と戦う最も効果的な意味があり、すべてを受け入れる社会を創造し、包括的な社会を構築し、万人のための教育を達成することになる。さらに、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、教育組織全体の究極的な費用効果と効率を改善する。

(ユネスコのホームページより取得した「THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION」の原文を冊子作成担当者が訳したものです。http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF 平成 18 年 11 月 15 日取得)

この宣言は、通常の教育に障害のある子どもたちの教育を統合(Integration)し、そのあるべき姿を学校教育の主流(Mainstreaming)とする考え方をさらに進め、すべての子どもたちを包括するような(Inclusion)教育を目指すことを提起したものです。

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」の考え方を支えていることは大切な意味があります。つまり、障害の有無に関係なく、すべての子どもたちの教育的ニーズに応じる教育を目指すことが、「特別支援教育」の背骨にあるということです。

(4) 国際障害分類から国際生活機能分類へ

平成 13 年(2001 年)5 月、世界保健機関(WHO)の総会で国際障害分類(略称:ICIDH)が改訂されました。

国際障害分類とは、慢性疾患のある人が増えたことや障害者の人権尊重等の機運に応え、「障害の、生活や人生への影響」を把握する必要性から異なる国や行政組織や専門家(医療、福祉、教育等)間の共通言語として、世界保健機関により昭和 55 年(1980 年)に作られたものです。正式名称は、「機能障害、能力障害、社会的不利の国際分類(ICIDH)」でした。これは、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とらえるもので、当時としては画期的な意義をもつものでした。

しかし、能力障害(Disability)、社会的不利(Handicap)ということは、機能障害(Impairment)のみによって一方向的に規定されるわけではありません。たとえば、視覚障害という機能障害(Impairment)があっても、点字等により視覚の障害をカバーするような情報を手がかりに生活ができれば、能力障害(Disability)の程度はかなり減じ、社会的不利(Handicap)の状況も改善します。

国際障害分類は、このように障害に関連した事象を環境との関係で見る視点が欠けていました。また、その他にも、社会的不利の分類項目が少なすぎる、などの批判もあり、それに応じて改定の動きが始まり、今回の改訂に至ったわけです。

今回の改訂において、「生活機能・障害・健康の国際分類」(International Classification of Functioning, Disability and Health 略称:ICF)は、人間の生活機能と障害に関して、いくつかの構成要素の相互関係から総合的に捉えるものにな

っています。

その構成要素は、今までマイナスのイメージをもちやすかった「機能障害 (Impairment) 能力障害 (Disability) 社会的不利 (Handicap)」という言葉の中立的な「心身機能・身体構造 (Body Functions & Structures) 活動 (Activity) 参加 (Participation)」という言葉に変更しました。

そして、「生活機能・障害・健康の国際分類」は、障害のある人に関することだけを示したのではなく、すべての人間について健康状態に関連した健康状況を知ることができることを意図して作られています。

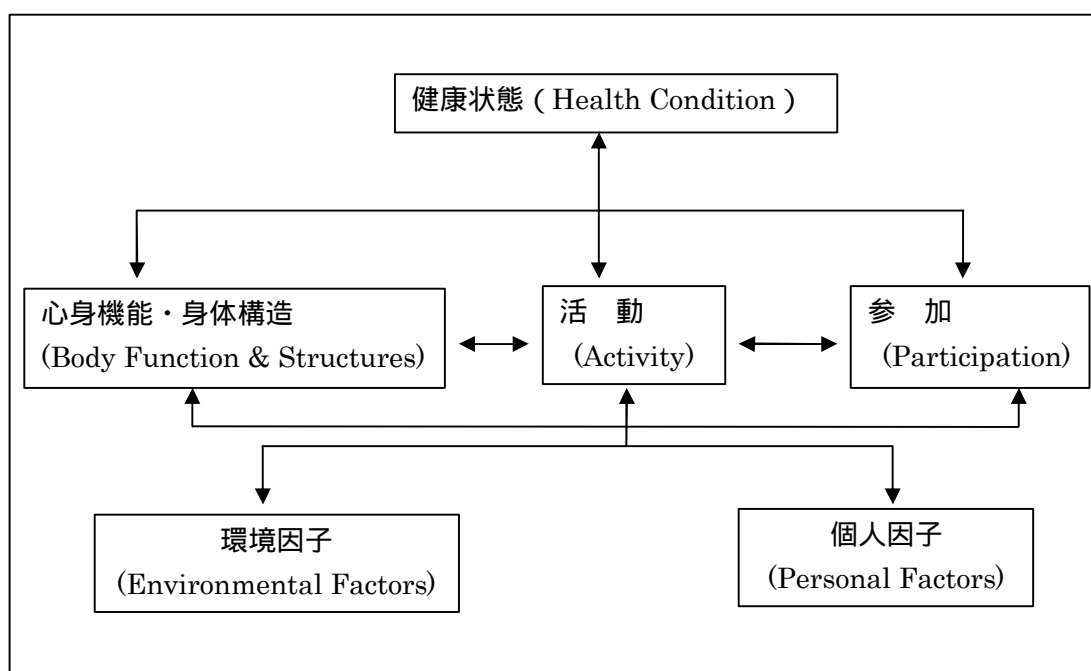


図 「国際生活機能分類」(ICF)

これらの考え方にに基づき日本語での略称の表記も、今までの「国際障害分類」という表記から「国際生活機能分類」に変わりました。

障害のある子どもたちを理解しその支援を考えていく時だけではなく、怪我や病気により健康状態がそこなわれた人々のおかれている状況を知り、必要な支援を考える場合にも、この新しい「国際生活機能分類」の考え方は大いに参考になるものとなっています。

(5) 障害者権利条約

平成 14 年 (2002 年) 国連において、「障害者権利条約」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 14 年 (2002 年) 7 月から 8 回にわたって開催されました。そして、平成 18 年 (2006 年) 8 月に開催された第 8 回特別委員会で基本案が合意され、平成 18 年 12 月 13 日の第 61 回国連総会において「障害者権利条約」は採択されました。

「障害者権利条約」の趣旨及び教育に関する記述は以下の通りです。

障害者権利条約

第1条 目的

この条約の目的は、障害のあるすべての人々による、他の（障害のない）人々と同等の十分な人権と基本的な自由の享受を進展させ、保護し、保障する。そして、障害のある人々が、生まれついて持つ尊厳を増進することである。

長期間にわたる身体的、精神的、知的、感覚障害のある人々は、他の人々との相互作用に障害をとまなうことを含んでおり、他の（障害のない）人々と同等の十分なそして有効な社会参加を妨げられていると言っても差し支えない。

第2条 一般原則

この条約の目的のために：

「コミュニケーション」には、音声言語、手話、文字表記、点字、指文字、触覚を活かしたコミュニケーション、拡大表記の文字、筆記、音声装置、使いやすいマルチメディア、分かりやすい言葉、朗読する人、そして、使いやすい情報通信技術を含む、コミュニケーションの補助的、代替的な様式、手段、形式を含んでいる。

「障害に基づく差別」とは、障害に基づくあらゆる区別、排除、制限であって、他の（障害のない）人々と同じように、政治的、経済的、社会的、文化的、市民的、その他の分野における、すべての人権及び基本的自由を認識し、享受し又は行使することを害し又は無効にする目的、効果を有するものをいう。障害に基づく差別には、合理的配慮の否定を含むあらゆる形態の差別を含む。

「言語」には、音声言語、手話及び他の形態の非音声言語を含む。

「合理的配慮」とは、特定の場合に必要とされる、障害のある人々が他の（障害のない）人々と同じように、すべての人権及び基本的自由を享受し又は行使することを確保するための必要な、適当な変更及び調整であって、不釣り合い又は不適當な負担をかけないものをいう。

「ユニバーサルデザイン」と「インクルーシブデザイン」は、改造又は特別な設計を必要とせず、可能な最大限の範囲で、すべての人々が使用することができる製品、環境、計画及びサービスの設計をいう。「ユニバーサルデザイン」と「インクルーシブデザイン」は、障害のある人々の特定の集団のために支援機器が必要な場合には、これを排除してはならない。

第24条 教育

1. 締約国は、障害のある人々の教育の権利を承認する。差別なく、機会均等を基礎として、この権利を得ることにに関して、締約国はすべての水準で、すべての人を含む教育組織と生涯学習を保障し、次のことを指導する：

- (a) 人間の潜在能力、尊厳の感覚、自己価値観の十分な発達。人権、基本的な自由、人間の多様性に対する敬意を強化すること。
- (b) 障害のある人々の、知的、身体的な能力、とても豊かな可能性はもちろん、彼ら

- の人格、才能、創造性の開発をすること。
- (c) 障害のある人々に、自由な社会に積極的に参加するための機会を与えること。
2. この権利を実現するために、締約国が保障すべきこと：
- (a) 障害のある人々は、障害に基づいて一般教育制度から排除されない。障害のある人々は、障害に基づいて、初等、中等義務教育から排除されないこと。
- (b) 障害のある人々は、彼らが生活している社会において、他の（障害のない）人と同等の、すべての人々に対して包括的な、上質な無料の初等、中等教育に入ることができること。
- (c) 個々人の必要性に対する合理的配慮。
- (d) 障害のある人々は、一般教育制度内で、有効な教育、必要な援助を受けること。
- (d)の2 個々人への有効な援助の基準は、最大限の十分なインクルージョンの目標で、首尾一貫した学問的、社会的発達を最大限に活用する環境において提供される。
3. 締約国は、障害のある人々に社会の一員として、教育における充実した平等な参加を促進するため、生活、社会スキルを学ぶ手段を提供すること。そのために、適切な手段をたてる際に含むこと：
- (a) 点字、コミュニケーションの代替、拡大の方法、手段、形式、並びに移動技術の学習促進と、ピアサポート及びピアメンタリングを容易にすること。
- (b) 手話の獲得及び聴覚障害の人々の言語的なアイデンティティの促進を容易にすること。
- (c) 視覚障害、聴覚障害、聴覚と視覚の重複した障害の人々、特に子どもたちのための教育が、その個人にとって最も適切な言語及びコミュニケーションの方法及び手段で、学業面の発達及び社会的発達を最大限に引き出す環境において行われることを確保すること。
4. この権利の実現を保障する目的で、締約国は、手話又は点字の訓練を受けた教員を雇用するため、及びすべての教育段階において教育に従事する職員や専門家を養成する適切な基準を設けること。このような養成に際しては、障害に対する認識と、コミュニケーションの適切な代替、拡大の方法、手段、形式、障害のある人々を支援する教育的技術と教材の使用を組み入れなければならない。
5. 締約国は、他の（障害のない）人と同等に、差別なく、一般の高等教育、職業訓練、成人教育、生涯学習を受けることができるようにすること。このために締約国は、合理的配慮が障害のある人々に提供されることを確保する。

(平成 18 年 10 月 6 日 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課より、各都道府県教育委員会、特別支援教育主管課あてに送付された「『障害者権利条約』について（情報提供）」に添付された訳文を参照し、国連のホームページに掲載された条約の原文を冊子作成担当者が翻訳したものです。
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc8adart:htm> 平成 18 年 11 月 15 日取得)

今後、政府としては、「障害者権利条約」の批准に向けて、関係法令の整備等の準備を進めていく予定です。

2 国の考える「支援を必要とする子どもたち」の教育

(1) 世界的な動きにともなう日本での変化

先に記した世界的な動向にともなう、日本の社会の変化、支援を必要とする子どもたちの教育の変遷について触れていきたいと思います。

ア 社会の変化

昭和56年(1981年)の「国際障害者年」を契機にして、それ以前からデンマークやスウェーデン等で提唱されていた「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。ノーマライゼーションとは、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です。

また、子どもたちに関しては、日本において平成6年(1994年)に批准された「児童の権利に関する条約」でその権利が明文化されています。また、その前年に制定された国連の「障害者の機会均等化に関する標準規則」においても社会参加の促進と差別の禁止がうたわれていますが、教育についても「統合教育(インテグレーション)」が原則的方向であるとして示されています。

さらに平成6年(1994年)6月の第二次障害福祉長期行動計画では、この考えを進め、ノーマライゼーションを具現化していく際の考え方として「インクルージョン(包含)」という考え方が提言されました。

このように、社会は障害のある人をその構成員の一人として積極的に認め、その権利を保障するとともに自立と社会参加を完全に果たせるように支援していかねばならない責務を負っています。

しかし、社会環境としての街づくり等は、例えば、公共施設における段差の解消や駅のエレベーターの設置等、徐々に進んできてはいますがまだ十分とはいえません。

また、社会参加の重要なポイントである雇用についても、平成10年(1998年)7月に「障害者の雇用の促進等に関する法律」が改訂され、一般の民間企業における法定雇用率が1.8%に引き上げられたものの、産業構造の変化や景気の動向等の問題もあり、多くの企業、団体等が未達成であるのが実状です。

社会目標を「あらゆる差別の撤廃と、より住みやすい成熟した社会づくり」と定めて、すべての人々の力を結集し、障害のある人が自己の障害を特別なこととして意識しないで生活できるような社会にすることが、ノーマライゼーションの実現につながることにあります。

イ 教育の変化

我が国の障害のある子どもたちへの教育は、明治5年(1872年)の学制施行後の近代教育が充実される中、明治35年(1902年)の改正小学校令において就学の猶予・

免除規定ができて以来、事実上公教育において特段の手だては講じられずにきました。

盲学校、ろう学校の教育が、義務教育として認められたのは戦後の昭和 23 年（1948 年）、その他の障害のある子どもたちへの学校教育が、公教育としてすべての子どもたちに保障されたのは養護学校教育が義務化された昭和 54 年（1979 年）で、小・中学校の教育からは百年余りの遅れがあります。

現在、障害のある子どもたちは、その教育的ニーズに応じて、特別支援学校、小・中学校の特別支援学級及び通級指導教室、あるいは通常の学級、高等学校等において教育を受けています。こうした障害のある子どもたちのための教育の場は、長年にわたる保護者の願いや、教育の先人たちの努力により拡大・充実されてきたものといえます。

一方、専門教育の場の充実により障害のある子どもたちへの教育の保障がなされてきた反面、「障害のある子どもたちはそうした特別な場で学ぶものだ」という意識が生まれてきた一面もあります。

また、ノーマライゼーションに向かう社会の大きな流れの中で、「統合教育(インテグレーション)」の推進が叫ばれるようになってきました。これは、障害があるというだけで盲・ろう・養護学校や特殊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ともに過ごし、共に教育を受けるようにすべきであるという考え方です。

この考え方に沿って、特別支援学校や特別支援学級に在籍する子どもたちと、通常の学級の子どもたちとのふれあいをもつための交流教育の定着も見られるようになりました。

さて、前に述べたように社会の変化や価値観が多様化する中で、個に応じた専門的な対応を必要としている子どもたちも増えてきており、従来の学校教育制度の中では十分に対応をする手だてがないという問題が生じてきています。学校教育は、すべての子どもたちの自立と社会参加をめざすためのものですが、現在の学校教育制度や形態には、こうした支援を必要とする子どもたちのための対応の手だてについての課題が残されています。

この課題への対応の意味も含めて、近年、国から支援を必要とする子どもたちの教育に関する報告書が出され、法改正も含め、学校教育の様々な転換を求める提言がなされています。つぎに、それぞれの報告書から国の考える支援を必要とする子どもたちの教育について、少し詳しく触れてみたいと思います。

(2) 国の考える「支援を必要とする子どもたち」の教育

ア 一人ひとりのニーズの把握と支援

「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、平成 13 年（2001 年）1 月、「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）」において、社会全体でノーマライゼーシ

ヨ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。

基本的な考え方のポイントをまとめると、次のとおりです。

- ・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。
- ・教育、福祉、医療、労働等が一体となって、乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子どもたち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。
- ・障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・ろう・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・生徒等に積極的に対応する。
- ・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に、就学指導の在り方を改善する。

さらに、障害種別の枠を超えた盲学校、ろう学校、養護学校の在り方や、小・中学校における特別支援教育の在り方等について引き続き検討を行っていくこととし、これらの考え方に基づいて特殊教育全般にわたる制度の見直しを行うこと等についても具体的な提言を行いました。

その一つとして、この最終報告の後、平成14年(2002年)4月には、「学校教育法施行令の一部を改正する政令」により就学基準が見直されました。

また、盲・ろう・養護学校に就学すべき障害の程度の児童・生徒について、市町村の教育委員会が、障害の状態に照らし、就学に係る諸事情を踏まえて、小・中学校において適切な教育を受けることができる特別な事情があると認める者(認定就学者)は、小・中学校に就学させることができるよう、就学手続きが弾力化されました。

小・中学校に就学できるかどうかを判断するために、どのような事項を考慮するかについては、その障害の種類や状態に応じて一律ではないので、必要と思われる事項をよく考慮する必要があります。例えば、次のようなものが考えられます。

- ・スロープやエレベーター等の施設の整備状況
- ・障害のある児童・生徒の学習活動をサポートする学習機器等の設置状況
- ・障害のある児童・生徒の教育に関する専門性の高い教員の配置状況
- ・ボランティアによる援助等地域における支援の状況
- ・通学時の安全性
- ・教育の内容と方法についての保護者の意向

なお、本県においては、これまでも、障害のある子どもたち本人・保護者を支援する方針で就学指導（相談）を進めているので、基本的な考え方はこれまでと大きく変わりません。

イ 特殊教育から特別支援教育へ

「21世紀の特殊教育の在り方について（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）」が出されました。

この報告では、現状を、特殊教育を受ける児童・生徒の比率が増加している、重度・重複障害のある児童・生徒が増加するとともに、LD、AD/HD等通常の学級等で指導が行われている児童・生徒への対応等、対象児童・生徒の量的な拡大、障害のある児童・生徒の障害種の多様化による質的な複雑化が進行している、教員の専門性の確保とともに幅広い分野の専門家の活用や関連部局及び機関の連携が不可欠となってきている、一人ひとりの教育的ニーズを把握した上で、自立や社会参加を支援するという考え方への転換が求められている、既存の人的・物的資源の見直し、新しいシステムを構築する必要がある、ととらえています。

基本的な考え方として、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。そのために次のような仕組みを提言しています。

- ・障害のある児童・生徒等の一人ひとりのニーズを把握し、教育的支援を効果的・効率的に行うために指導や支援の内容・方法を計画・実施・評価して、よりよいものにしていく仕組みとしての「個別の教育支援計画」を作成する。
- ・校内、校外の福祉・医療等、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としての「特別支援教育コーディネーター」を置く。
- ・地域における総合的な教育的支援を、教育、福祉、医療等の有効な連携を確保するために、また、質の高い教育支援を支えるネットワークとしての広域特別支援連携協議会等を設置する。

これらを推進する上での学校の在り方として、これまでの盲・ろう・養護学校の制度から障害の程度等にとらわれない「特別支援学校（仮称）」への転換や、小・中学校の特殊学級と通級による指導の制度から、通常の学級に在籍した上で、必要な時間に特別な場で教育を受ける「特別支援教室（仮称）」という形態への一本化について、具体的に検討することがあげられています。

文部科学省は、これらを推進するために、「特別支援教育体制推進事業」を全国で展開し、LD、AD/HD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在り方、また、専門家による巡

回相談について調査研究を進めています。

ウ 小・中学校における支援体制の整備について

これらを受けて、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)」をとりまとめました。

こ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等の担当者、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て活用し、総合的な支援体制の整備を進めていくための内容が示されています。概要(導入編)、教育行政担当者用、学校用(校長用、特別支援教育コーディネーター用、教員用)、専門家用(巡回相談員用、専門家チーム用)、保護者・本人用、の五部で構成されています。

学校用の、校長・コーディネーター・教員に期待される役割について、簡単にまとめると次のとおりです。

ア 校長の役割

- ・特別支援教育を視野に入れた学校経営を行うこと
- ・校内委員会を設置すること
- ・特別支援教育コーディネーターを指名し校務分掌へ位置づけること
- ・校内の教職員の理解推進と専門性の向上を進めること
- ・保護者との連携を推進すること
- ・専門機関との連携調整を推進すること

イ 特別支援教育コーディネーターの役割

- ・校内の関係者や関係機関との連絡調整を行うこと
- ・保護者に対する相談窓口となり保護者を支援すること
- ・担任への支援を行うこと
- ・巡回相談や専門家チームとの連携を進めること
- ・校内委員会での推進役として活躍すること
- ・校内での具体的な連絡調整を推進すること

ウ 教員の役割

- ・児童生徒の困っている状況からの気付きと理解を進めること
- ・個別の指導計画を活用すること
- ・支援を実際に進めること(学級担任や教科担任としての配慮や支援)
- ・支援を実際に進めること(担任の配慮や支援を支える仕組み)
- ・保護者との連携を進めること
- ・通級指導教室及び特殊学級の担当者としての役割を果たすこと

各教育委員会や学校等において、特別支援教育への意識の改革、学校や地域における連携協力体制の構築、Plan-Do-See のプロセスを通じた支援の改善に、できるところから漸進的に取り組むことが求められています。

また、特別支援教育コーディネーターと不登校対応のコーディネーターについては、それぞれの役割が重なり合う場合も考えられることから、相互に連携を図ることの重要性が述べられています。

エ 不登校への対応について

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」とほぼ時を同じくして、平成 15 年（2003 年）4 月に、国の「不登校問題に関する調査研究協力者会議」から「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」が出されました。

ここでは、不登校に関する取組の改善を図ることは、早急に対応策を講じて実行すべき重要な課題であるとともに、そこにおいて教育の果たす役割は大きいと述べています。また、不登校の要因・背景は多様化・複雑化しており、「どの子にも起こりうる」現代社会の状況があること、家庭の教育力の低下やいじめ・暴力等の問題、新たに LD、AD / HD、虐待等を背景とし、直接ではないが不登校になる子どもたちもいることが指摘されています。

不登校に対する基本的な考え方は、まとめると次のとおりです。

- ・子どもたちの将来の「社会的自立」が解決の目標であり、「心の問題」だけでなく「進路の問題」でもある。
- ・きめ細やかな支援のために、必要としている支援の適切な見極め（アセスメント）と、学校、地域、家庭の連携（ネットワーク）が重要である。
- ・学校教育充実のための取組と学校生活に起因する問題の解消への最大限の努力が必要である。
- ・適切な働きかけと適切な登校への促しが必要である。
- ・保護者と共通の課題意識の下、対応にあたることが重要である。

具体的には、子どもたちが不登校とならない学校づくり等、未然の対応が重要であるとし、きめ細かい教科指導、安心して通うことができる学校づくり、発達段階に応じた配慮等をあげています。

また、教員を支援する学校全体の指導體制の充実や、学校内外のコーディネーター的な役割の明確化、教員の資質向上、スクールカウンセラー等との効果的な連携、関係者間の情報共有のための個別指導記録の作成等が求められています。

並行して、教育支援センター（適応指導教室）には、整備充実と地域ネットワークにおける中核的機能を求めています。

国は、これらの具体的な取組を支援するために教育支援センター（適応指導教室）を地域支援センターとした、「スクーリング・サポート・ネットワーク事業」等に取り組んでいます。

本県においても、不登校の子どもたちの早期発見・早期対応等、より一層きめ細かな支援を行うため、家庭への訪問相談等、多様な支援を行う地域のスクーリングサポートセンターと県内全域の取組を支援する広域のスクーリングサポートセンター（県立総合教育センター）を設置し、地域ぐるみのサポートネットワークの整備を進めています。

なお、不登校の子どもたちへの対応については、県教育委員会の「教師用指導資料『不登校の未然防止・早期解決のために』」、県立総合教育センターの「ティーチャーズ・ガイド チームで取り組む日々の実践と不登校への対応」（関係資料参照）を参考にしてください。

オ 特別支援教育を推進するための制度の在り方について

中央教育審議会では、初等中等教育分科会に特別支援教育特別委員会を設置（平成 16 年 2 月）し、特別支援教育を一層推進すべきであるとの認識のもと、学校制度等の在り方について検討を重ね、平成 17 年（2005 年）12 月 8 日、「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）」を公表しました。

この答申では、特別支援教育を推進するための制度の見直しについて、次のような方向性が示されました。

ア 盲・ろう・養護学校制度の見直しについて

- ・ 幼児・児童・生徒の障害の重度・重複化に対応し、一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うことができるよう、盲・ろう・養護学校を、障害種別を超えた学校制度（「特別支援学校（仮称）」）に転換すること。
- ・ 「特別支援学校（仮称）」の機能として、小・中学校等に対する支援を行う地域の特別支援教育センターとしての機能を明確に位置付けること。

イ 小・中学校における制度的見直し

- ・ 小・中学校において特別支援教育を推進すべきことを、関係法令において明確に位置付けること。
- ・ 「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの実現に向け、小・中学校における総合的な体制整備
LD、AD/H D の児童生徒を新たに「通級による指導」の対象とするなど、現行の特殊学級や「通級による指導」等に関する制度の弾力化
研究開発学校やモデル校における実践研究などの取組を推進
- ・ 上記の取組の実施状況も踏まえ、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連や教員の専門性の確保等に留意しつつ、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの法令上の位置づけの明確化等について今後検討すること。

ウ 教員免許制度の見直しについて

- ・ 盲・ろう・養護学校の「特別支援学校（仮称）」への転換に伴い、学校の種別

ごとに設けられている教員免許状を、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、LD、AD/H D、高機能自閉症等を含めた総合的な専門性を担保する「特別支援学校教員免許状（仮称）」に転換すること。

- ・「当分の間、盲・ろう・養護学校の教員は特殊教育免許の保有を要しない」としている経過措置を、時限を設けて廃止すること。

また、現行制度の弾力化として、交流及び共同学習の促進、特殊学級担任の活用によるLD・AD/H D・高機能自閉症等の児童・生徒への支援、通級による指導の拡大によるLD・AD/H D等の児童・生徒への支援等があげられています。

カ 特別支援教育の充実をはかるための法改正

平成 17 年（2005 年）12 月 8 日、「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、平成 18 年（2006 年）4 月 1 日から施行されました。改正の趣旨は、一部特別な指導を必要とする、通常の学級に在籍するLD・AD/H D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。また、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。そして、「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しました。

具体的な内容は次のとおりです。

改正前	改正後
<p>第七十三条の二十一 小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号の一に該当する児童又は生徒（特殊学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該心身の故障に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第二十四条第一項、第二十四条の二及び第二十五条の規定並びに第五十三条から第五十四条の二までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 一 言語障害者 二 情緒障害者 三 弱視者 	<p>第七十三条の二十一 小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号の一に該当する児童又は生徒（特殊学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該心身の故障に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第二十四条第一項、第二十四条の二及び第二十五条の規定並びに第五十三条から第五十四条の二までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 一 言語障害者 二 <u>自閉症者</u> 三 情緒障害者

<p>四 難聴者 五 その他心身に故障のある者で、本項の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの</p>	<p>四 弱視者 五 難聴者 六 学習障害者 七 <u>注意欠陥多動性障害者</u> 八 その他心身に故障のある者で、本項の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの</p>
<p>学校教育法施行規則第七十三条の二十一第一項の規定による特別の教育課程について定める件</p> <p>小学校又は中学校において、学校教育法施行規則第七十三条の二十一第一項各号の一に該当する児童又は生徒(特殊学級の児童及び生徒を除く。)に対し、同項の規定による特別の教育課程を編成するに当たっては、次に定めるところにより、当該児童又は生徒の心身の故障に応じた特別の指導(以下「心身の故障に応じた特別の指導」という。)を、小学校又は中学校の教育課程に加え、又はその一部に替えることができるものとする。</p> <p>心身の故障に応じた特別の指導は、心身の故障の状態の改善又は克服を目的とする指導とする。ただし、特に必要があるときは、心身の故障の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むものとする。</p> <p><u>心身の故障に応じた特別の指導に係る授業時数は、前項に定める心身の故障の状態の改善又は克服を目的とする指導については、年間三十五単位時間から百五単位時間までを標準とし、当該指導に加え、前項ただし書に定める指導を行う場合は、おおむね合計年間二百八十単位時間以内とする。</u></p>	<p>学校教育法施行規則第七十三条の二十一の規定による特別の教育課程について定める件</p> <p>小学校又は中学校において、学校教育法施行規則(以下「規則」という。)第七十三条の二十一各号の一に該当する児童又は生徒(特殊学級の児童及び生徒を除く。以下同じ。)に対し、同項の規定による特別の教育課程を編成するに当たっては、次に定めるところにより、当該児童又は生徒の心身の故障に応じた特別の指導(以下「心身の故障に応じた特別の指導」という。)を、小学校又は中学校の教育課程に加え、又はその一部に替えることができるものとする。</p> <p>心身の故障に応じた特別の指導は、心身の故障の状態の改善又は克服を目的とする指導とする。ただし、特に必要があるときは、心身の故障の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むものとする。</p> <p><u>心身の故障に応じた特別の指導に係る授業時数は、規則第七十三条の二十一第一号から第五号まで及び第八号に該当する児童又は生徒については年間三十五単位時間から二百八十単位時間までを標準とし、同条第六号及び第七号に該当する児童又は生徒については年間十単位時間から二百八十単位時間までを標準とする。</u></p>

(文部科学省の「学校教育法施行規則の一部改正について(通知)」について、ホームページに掲載された資料に基づき作成しました。 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06050814.htm)

平成 18 年 11 月 15 日取得)

また、平成 18 年(2006 年)6 月 21 日に、「学校教育法等の一部を改正する法律案」が公布されました。改正の趣旨は、「児童生徒等の障害の重複化に対応した適切な教育を行うため、現在の盲・聾・養護学校から障害種別を超えた特別支援学校とするなどの改正を行う。」ということで、具体的な改正内容の概要は以下のとおりです。

<p>学校教育法の一部改正</p> <ul style="list-style-type: none">・盲学校、聾学校、養護学校を障害種別を超えた特別支援学校に一本化。・特別支援学校においては、在籍児童等の教育を行うほか、小中学校等に在籍する障害のある児童生徒の教育について助言援助に努める旨を規定。・小中学校等においては、学習障害(LD)・注意欠陥多動性障害(ADHD)等を含む障害のある児童生徒に対して適切な教育を行うことを規定。 <p>教職員免許法の一部改正</p> <ul style="list-style-type: none">・現在の盲・聾・養護学校ごとの教員免許状を特別支援学校の教員免許状とし、当該免許状の授与要件として、大学において修得すべき単位数等を定めるとともに、所要の経過措置を設ける。 <p>その他関係法律の一部改正</p> <ul style="list-style-type: none">・特別支援学校の創設及び特殊教育を特別支援教育に改めることに伴い、関係法律について所要の規定の整備を行う。
--

(文部科学省による、資料「学校教育法等の一部を改正する法律案の概要」を基にまとめました。)

「学校教育法の一部改正」については平成 19 年 4 月 1 日に施行となります。「教職員免許法の一部改正」については現在議論が進められているところです。

平成 18 年 12 月 15 日、第 165 回臨時国会において、新しい「教育基本法」が成立し、平成 18 年 12 月 22 日に公布・施行されました。「教育の機会均等」では、次のような条文が加えられました。

<p>(教育の機会均等)</p> <p>第 4 条 すべて国民は、ひとしくその能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない。人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。</p> <p>2 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。</p> <p>3 国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない。</p>
--

(文部科学省による「改正前後の教育基本法の比較」を基にして作成しました。)

障害のある人々に、教育の機会均等を保障するために、教育上必要な支援を講

じなければならないという記述が新たに加えられました。「特別支援教育」の考え方を反映した条文です。

3 神奈川県を考える「支援を必要とする子どもたち」の教育

(1) 神奈川県の支援教育

ア 「共に学び共に育つ教育」

本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」の充実推進を位置づけています。

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、本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等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、本県の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、「いきなり障害のある子どもたちを通常の学級に入れてしまうのではなく、どの子どもでも、すなわち障害の有無や在籍の如何に関わらず、すべ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形作られていきました。

イ 「これからの支援教育の在り方（報告）」

平成 14 年 3 月に、これからの支援教育の在り方検討協議会から出された「これからの支援教育の在り方（報告）」を基本として、障害のある子どもたちを含め、すべての子どもたち一人ひとりをも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」としてとらえ、それぞれの子どものうちに応じた働きかけをする「支援教育」を推進しています。

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。

支援教育の対象

神奈川県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、心因性の背景を持つ不登校児、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。

(平成 14 年 3 月これからの支援教育の在り方検討協議会「これからの支援教育の在り方（報告）」より。)

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・社会生活で苦戦してしまう状況があります。その苦戦してしまう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（苦戦しない状況）を進めていくことが「支援教育」といえます。

ウ 「かながわ教育ビジョン（仮称）」（素案）

「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、明日のかながわを担う人づくりを進めるため」、教育委員会は本県の教育の総合的な指針となる「かながわ教育ビジョン（仮称）」（素案）の検討を進めています。

「かながわ教育ビジョン（仮称）」（素案）は、本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、これから 20 年間を見すえた施策として検討、策定を進めているもの

です。「第5章 重点的な取組み」の中では、インクルージョンの考え方を踏まえた次のような取組を重点的に行うべきであるとの記述があります。

第5章 重点的な取組み

共に育ち合う教育

すべての子どもたちがよりよい環境で学べるよう、ニーズに応じた教育を進めます。

具体的には、障害の有無や国籍の違い、子どもたちの心身の状況などで、学ぶことに支障がないよう、必要な環境を整えます。そして、子どもたちが発達の段階で様々な人々と出会い共に学ぶことで、立場を超えて理解し合い、学び合える、誰をも包み込む（インクルージョン）教育をめざします。

（平成18年12月神奈川県教育委員会「かながわ教育ビジョン（素案）」より）

「かながわ教育ビジョン」の策定により、本県の教育の在り方は新たな展開を迎えようとしています。その中で、「誰をも包み込む（インクルージョン）教育」を重点的な取組内容としてあげていることからわかるように、本県で進めてきた「支援教育」は、さらなる充実にむけて検討が進められています。

（2）地域の相談支援ネットワークづくりに向けて

先に述べた国の各報告からも分かるように、特別支援学校には、地域の関係機関と連携し情報の交換や収集を行い、保護者及び地域住民へ情報を積極的に発信する役割や、地域の障害児を支援するセンターとしての役割が期待されています。県内の特別支援学校においては、各学校の特色や専門性をいかした地域センターの取組が進められています。

それらをさらに充実させるため、県教育委員会では、特別支援学校の教育相談機能の充実と地域社会で障害のある子どもたちが参加できる活動の場づくりについて地域の小・中・高等学校等とどのように連携をしながら一人ひとり子どもたちを支援できるかを考えるために、「養護学校等の地域センター推進協議会」を開催しています。

また、県立総合教育センターでは、「インクルージョンの展開に向けた支援ネットワークシステムの在り方研究」（関係資料参照）をとおして、一人ひとり子どもたちの教育的ニーズに応じた支援を行うには、協働チームによる支援（チームアプローチ）とネットワーク化が有効であること、また、キーパーソンが存在することでその仕組みが機能することを提言してきました。

また、研究の成果等を踏まえ、県立総合教育センターでは、キーパーソンとなる人材養成について、「教育相談コーディネーター養成講座」、「支援教育推進者養成講座 基礎」、「相談支援チーム研修講座」、という研修講座を実施し、その整備に取り組んでいます。

「教育相談コーディネーター養成講座」では、小・中・高等学校において、学校教育相談、子どもたちの発達上の課題、問題行動、不登校、事例会議の運

営等に関する知識をもち、学校内外の人的・物的資源をコーディネートできる人材を養成しています。

また、「支援教育推進者養成講座 基礎」と「相談支援チーム研修講座」では、アセスメントやカウンセリング、コンサルテーション等に関する知識をもち、今後市町村レベルで位置づけられる「相談支援チーム」等の地域相談支援ネットワークにおいて、教育相談コーディネーターの支援や学校コンサルテーションを通して、学校に多様な支援を展開できる人材を養成しています。

これらの研修講座では、合同で開催する内容も盛り込み、お互いの役割を知り合うなど、研修をとおしたネットワークづくりを意図的に行っています。実際に、この研修をとおして、地域でネットワークを組み、支援を必要とする子どもたちの支援や教員の研修にあたっている事例も報告されています。

支援を必要とする子どもたちの自立と社会参加をめざし、適切な支援を行っていくためには、学校内外の様々な関係者が一体となってかかわっていく、相談支援ネットワークづくりを進めていく必要があります。

「教育的ニーズ」を「支援」する教育資源

1 学校教育のめざすもの

学校教育は、障害のある子どもたちも、障害のない子どもたちも公平に文化の恩恵に浴することができるよう保障していくものです。

文化とは人間の精神的、物質的な生活を豊かにしてくれるものすべてを指していますが、教育は、それを子どもたちがそれぞれのライフステージをとおして可能な限り享受できるようにするものです。まわりの人々の障害のある子どもたちへの正しい理解も、子どもたちの将来の自立や社会参加に必要な力の養成もすべて「文化の恩恵に等しく浴する」ために必要となるものです。

また、学校教育をとおして、支援を必要とする子どもたちが、自己の可能性を最大限伸長させることは、人間として当然の権利である「文化の恩恵に浴する」ことにつながります。

したがって、教員は様々な教育活動を通じて子どもたちの内面世界を豊かにするよう創意工夫を図ることが大切です。そのために学校では、子どもたち一人ひとりの実態把握を十分にした上で、一人ひとりもっている特性を尊重し、教育課程を編成することが重要です。

また、この教育課程を受けて、一人ひとりの状態に即して個別的にどう支援していくかについて考えることも忘れてはならないことです。

我が国における学校教育は、通常の学級において、40人を学級編制の標準として子どもたちが、学年（年齢）相当の学習内容を学級集団の中で、一人の教員から一斉指導により学ぶという形態で進められてきました。ところが、近年こうした一斉指導では、適切な教育を受けることが難しいため、個々に応じた支援を必要とする子どもたちがいること、その子どもたちへの配慮の方法や教育の場をどのようにすべきか検討する必要

があることなどについて、学校教育の内外から様々な指摘がなされるようになってきました。

このような子どもたちの中には、身体や知的発達等に障害のある子どもたちだけではなく、学習の遅れや特定の教科においてつまずきや偏りが著しい子どもたち、学級集団への適応が著しく困難な子どもたち、学校生活になじめず登校できない子どもたち等、様々なケースが含まれます。これらの子どもたちは、個々に応じた支援が行われることにより、はじめて豊かな成長と教育が保障されることとなります。

社会が変化し価値観が多様になった今日、個々の子どもたちの教育的ニーズや発達の状態に応じた教育の在り方を今一度考え直す必要があります。従来のように「学校に子どもたちを合わせる」のではなく「学校が子どもたちに合わせる」という、あくまでも子どもたちの側に立った教育を進めることが求められてきているのです。

2 小学校、中学校における教育

(1) 通常の学級

小学校、中学校の通常の学級には、障害のある子どもたちを含む支援を必要とする子どもたちが在籍しています。

従来、障害のある子どもたちは、その障害に応じた専門的で適切な対応が期待できる特別支援学級や、特別支援学校で学ぶことが適当であるという考え方のもと、そうした専門的な教育の場の充実が図られてきました。しかし、個々の子どもたちの障害の特性や教育的ニーズから考えた場合、専門的な教育の場で日常的な学校生活リズムにも配慮した教育を受けた方がよいケースもあれば、何らかの配慮を講じれば、通常の学級で他の子どもたちとともに学ぶことによって教育的ニーズが満たされるというケースもあります。このような考え方から、就学の際に通常の学級を学ぶ場として選択するケースも少なくありません。

通常の学級においては、担任教員や教科担当教員等、一人の教員で大勢の子どもたちを一斉指導する形態が一般的ですから、その原則の中で個々の障害の特性や配慮点に合わせた工夫を取り入れることとなります。

その工夫や配慮は、個々の子どもたちのケースに応じた、席を前にする、黒板の照明を明るくする、板書をはっきりと大きく書くなどの指導上の配慮から、施設・設備面で、トイレ改修、スロープや手すりを設置する等、学校生活全般への配慮まで様々あります。

もちろん、子どもたちにとって大切なことは、施設や指導上の配慮だけではありません。担任教員の適切な働きかけによって級友たちの理解と協力を得て、仲間として尊重されること等により、支援を必要とする子どもたちの学校生活を確実に充実したものとすることができます。これこそが通常の学級に在籍して教育を受けることの最大のメリットといえるのです。

ところが実際には、通常の学級の形態では、障害のある子どもたちを含む支援を必要とする子どもたちの在籍を想定していない場合が多く、適切な専門的対応が必要な場面でも、たった一人の担任教員だけでこれに対応することは困難な場合もあります。

そのような場合は、学校の中で支援を必要とする子どもたちの教育について考えて

いくチーム（校内委員会等）を結成し取り組むことが大切です。チームで取り組むメリットは、「教育相談コーディネーター」や「相談支援チーム」、「スクールサイコロジスト」などの支援教育に対する専門性を高める研修を修了した教員、特別支援学級、通級指導教室で経験を積んできた教員、教科指導や生徒指導について豊かな指導力を有する教員など、学校内には支援を必要とする児童・生徒への対応をするために活用できる豊かな資源があり、担任教員が一人だけで悩まずにすむことです。

また、チームで支援を必要とする子どもたちを見つめることで、個々の子どもたちの教育的ニーズを多角的な視点で把握でき、多様な指導方法の工夫を考えることができます。また、その活動を通して学校全体に支援が必要な子どもたちについての理解を促し、学校全体として総合的にそのニーズに応える体制作りにも貢献する役割を果たします。

（２）特別支援学級

小・中学校には、通常の学級のほかに、障害のある子どもたちのための特別支援学級があります。特別支援学級は、子どもたちの居住する地域に近い学校に置かれ、子どもたちはそこで、一人ひとりの教育的ニーズに応じた専門的な教育を受けることができます。これらの学級は、通常の学級より少ない人数によって編制され、通常の学級と日常的な交流を行いながら、一人ひとりに応じた創意工夫に満ちた教育が行われています。特別支援学級には、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害の学級があります。

また、今後は、特別支援学級が通常の学級に在籍しているLD、AD/H D、高機能自閉症等の子どもたちの支援も含め、多様な役割を担うことが求められています。

（３）通級指導教室

通級による指導とは、小・中学校の通常の学級に在籍する比較的障害の状態の軽い子どもたちに対して、各教科等の指導の大部分を通常の学級で行いつつ、障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行うものです。

先に触れましたが、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、平成18年（2006年）4月1日から施行されたことで、通級による指導の対象は、これまで言語障害、情緒障害、弱視、難聴、肢体不自由、病弱及び身体虚弱でしたが、情緒障害の分類を見直して明記された自閉症者とLD・AD/H Dの子どもたちもその対象とすることになりました。指導内容は、「心身の故障に応じた特別の指導は、心身の故障の状態の改善又は克服を目的とする指導とする。ただし、特に必要があるときは、心身の故障の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むものとする（平成18年3月31日付け文部科学省告示第五十四号）」となっています。

指導の形態としては、通常の学級に籍を置いたまま、一定時間、通級指導教室や特別支援学校で通級による指導を受けることができます。

県内の通級指導教室は、言語障害の子どもたちを対象とする「ことばの教室」が

多く設置されています。「ことばの教室」では、聴覚障害や話す機能の障害などにより、ことばの発達に遅れのある子どもたちについて、きめ細やかな行動観察や心理検査等のアセスメントによるしつかりとした見立てに基づいて、指導内容を設定し、実践を行っています。最近では、LD、AD/H D、自閉症等のコミュニケーションや社会性の障害のある子どもたちで、通級指導教室で指導を受けるケースが増えています。ことばの育ちを促す指導の実績を活かし、コミュニケーションの力を育てる指導にあたり、在籍する通常の学級における友達との関係作りや学校生活を楽しく送るための力を育てることに大きく貢献しています。

通常の学級に在籍する支援が必要な子どもたちの教育について、通級指導教室の果たす役割は大きなものがあります。これらに該当する子どもたちに対しては、積極的にこの制度を活用すること、個々の教育的ニーズに基づく指導を実施していくことが重要です。

3 高等学校における「支援を必要とする生徒」の教育

県立高等学校にも、障害のある生徒を含む様々な支援を必要とする生徒が在籍しています。本県の高等学校への進学率は97%を越えていますが、そうした中で「共に学び共に育つ教育」を推進していくためには、小・中学校における支援を必要とする子どもたちの教育への取組と併せて、高等学校段階における同様の取組を充実させる必要があります。

県教育委員会は、平成2年から3年(1990~1991年)度にかけて「神奈川県障害児教育在り方研究協議会」を設置し、後期中等教育(高等学校、盲・ろう・養護学校高等部)段階における障害のある子どもたちを含む支援を必要とする子どもたちの教育について検討し、次のような方針を立てました。

- ・障害のある生徒であっても、ノーマライゼーションと「共に学び共に育つ教育」を推進する観点から、可能な限り高等学校で受け入れていく。
- ・身体的な障害のある生徒の場合は、現行制度の中でも条件整備をしながら積極的に受け入れを図る。
- ・その他の障害のある生徒については、現行の教育課程の中で、その受け入れ体制と条件整備を含め、引き続き検討を進める。

この方針に基づき、高等学校においても支援を必要とする生徒への指導が行われています。

まず、高等学校への入学に当たっては、入学選抜を受ける必要があります。県教育委員会では、障害による受験の不利を軽減するために、問題用紙の拡大、問題の音読、口述筆記や時間の延長などの工夫を行っています。

入学後は、肢体に不自由がある生徒への対応としては、校舎内の移動に配慮してエレベーターやスロープを設置するなど随時改修を行ったり、階段昇降機を購入したりしています。また、視覚障害の生徒への対応として、拡大読書器、立体コピー等の機

器を購入して配備するなどの取組を行っています。

さらに、高等学校にもLD、AD/H D等の軽度発達障害の生徒が在籍しており、日常の指導において支援を必要とするケースへの対応も進められています。平成18年度の「支援ネットワークシステムに基づくインクルージョンの具体化に向けた研究」では、高等学校の支援を必要とする生徒への指導実践例が記されています。その一例を紹介しますと、担任の教員が中心となって、支援を必要とする生徒、その保護者と連携を図り、生徒が学校生活に自信を持って臨めるようにクラスの雰囲気作りをした実践が挙げられています。また、総合教育センターで養成が進められている「教育相談コーディネーター」が、養護学校の進路担当と連携を図って進路についての支援を行ったケース、校内の理解を啓発するために養護学校から講師を招いて校内で研修会を開いたケースなど、地域の支援センターとしての役割を担っている養護学校と連携を図った例なども挙げられています。この研究の取組は、報告書がまとめられ各校に配付されています。校内での支援を展開する際に参考にしてください。

この他、実践的な例として、支援を必要とする生徒を積極的に受け入れて、学校全体でそれぞれの生徒の特性に配慮した指導を展開する努力をしている高等学校もあります。

高等学校においても、支援を必要とする生徒への指導について様々な工夫が凝らされています。

4 小学校、中学校、高等学校の連携を図ること

通常の学級において、支援を必要としている子どもたちの教育が進められていくためには、各教育段階で積み上げられてきた指導実践の記録を引き継いでいくことが大切になります。そして、何よりも、支援を必要としている子どもたちの教育が進められていくうえで、子どもたちのライフステージをふまえた支援が大切であることはいうまでもありません。これらのことを実現するためには、小学校、中学校、高等学校、の連携協力が不可欠です。

そして、連携を進めていく上では、子どもたち自身や保護者との話し合いを積み重ねた上で、子どもたちの教育的ニーズに対応した支援が引き継いでいくように進めましょう。本県では、引き継ぎのスムーズを行えるように、「個別の支援計画」の作成を推進しています。

5 個別の支援計画について

支援を必要とする子どもたちの教育は、本人・保護者を含め関係機関との連携の上で進めていく必要があります。それは、子どもたちの教育にあたっては、ライフステージを見ずえた教育、地域生活や家庭生活を視野に入れた教育が必要であり、そのためにこうした人たちとの連携が大切になるからです。

個別の支援計画は、本人・保護者を中心に関係者によるチームで作成する計画です。そのことにより、関係機関が積み上げてきた療育・指導を引き継ぐことが可能になり、継続した支援が可能になります。また、教育・保健・福祉・医療・労働等の支援を併せて検討することにより、関係機関が連携して共通理解のもと子どもたちの支援にあ

たることができます。

個別の支援計画は、ライフステージを見すえた計画なので、ある程度長期的な計画となります。そこで、個別の支援計画をもとに、個別教育計画を作成することになります。

なお、個別の支援計画については、県教育委員会刊行の「支援が必要な子どもたちの『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）（関係資料参照）」を参考にしてください。

6 特別支援学校

（１）各学校における教育

一人ひとりの教育的ニーズに応じた専門的な教育の場として、特別支援学校があります。特別支援学校は障害種を超えたものではありませんが、現在の県の状況としては特別支援学校（視覚障害教育部門）、特別支援学校（聴覚障害教育部門）、特別支援学校（知的障害教育部門）、特別支援学校（肢体不自由教育部門）、特別支援学校（病弱・身体虚弱教育部門）があり、子どもたちがよりよく自立し、社会参加していけるよう、ライフステージを見すえた個別教育計画の作成や、新しい教育内容や方法の研究・実践、進路指導の充実等に努めています。

さらに、特別支援学校には、その学校に在籍する子どもたちの指導やその保護者からの相談に加えて、地域の小・中学校や幼稚園等に在籍する子どもたちやその保護者からの相談、教員からの個別の専門的・技術的な相談に応じるなど、小・中学校や幼稚園等に在籍している障害のある子どもたちを支援する役割が求められています。学習指導要領においても、「地域の実態や学校の要請等により、障害のある幼児・児童・生徒又はその保護者に対して教育相談を行うなど、各学校の教師の専門性や施設・設備をいかした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすように努めること。」と規定されています。

また、障害の状態や健康上の理由等により、通学によって教育を受けることが困難な子どもたちに対して、教員を家庭や施設等に派遣して行う、訪問教育という教育の形態があります。以前は、義務教育段階でのみ訪問教育が実施されていましたが、学習指導要領の改訂に伴い、平成 15 年（2003 年）度からは高等部での訪問教育が制度化されました。

（２）教育課程と個別教育計画

ア 法的規定

学校の教育課程は、学校教育法施行規則に定めるもののほか、教育課程の基準として文部科学大臣が告示した学習指導要領・教育要領にのっとり、地域・学校・子どもたちの実態を考慮して編成されます。

学習指導要領	小学校 中学校 高等学校 盲・聾・養護学校（肢体不自由・病弱、知的障害） 小・中学部、高等部
教育要領	幼稚園 盲・聾・養護学校 幼稚部
盲・ろう・養護学校の学習指導要領	
第1章「総則」・・・教育目標、教育課程の編成	
第2章「各教科」・・・目標、各学年の目標及び内容、指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い	
第3章「道徳」	
第4章「特別活動」	
第5章「自立活動」	

イ 特別支援学校の学習指導要領

学習指導要領は教育課程の編成や実施の基準となるものです。特別支援学校にも小・中・高等学校に準じた部分がありますので、それぞれの学習指導要領の内容をよく理解した上で指導を進めることが大切です。

平成11年（1999年）3月に改訂された特別支援学校の学習指導要領（「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」）等においては、「養護・訓練」を「自立活動」に改めることや、高等部における教科「情報」の新設、特別支援学校（知的障害教育部門）の中学部・高等部への「外国語」の導入等の改善が行われました。この学習指導要領は、小・中学部については平成14年（2002年）度より全面実施、高等部については平成15年（2003年）度より学年進行により実施されています。

「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」の特徴として次の事項があげられます。

- ・「小学部及び中学部を通じ、児童及び生徒の障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと」として、小学校及び中学校の教育目標に加え独自の目標を掲げています。
- ・「自立活動」について「学校における自立活動に関する指導は、障害に基づく種々の困難を改善・克服させ、自立し社会参加する資質を養うため、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、自立活動の時間における指導は、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間と密接な関連を保ち、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮しなければならない」としています。
- ・教科等の取り扱いについても「各教科、道徳、特別活動及び自立活動の内容に関

する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱わなければならない」とした上で、重複障害者等に関する特例として、特別支援学校（視覚障害教育部門）、特別支援学校（聴覚障害教育部門）及び特別支援学校（肢体不自由教育部門）、特別支援学校（病弱・身体虚弱教育部門）に在籍する子どもたちであっても、知的障害を有する場合は、特別支援学校（知的障害教育部門）で指導すべき各教科による教育課程を編成できることを示し、さらに、重複障害者のうち学習が著しく困難な子どもたちについては、「自立活動を主として指導を行うことができる」としています。

ウ 教育課程

教育課程は、子どもたちの発達や学習段階に応じた教科・領域及びその内容、配列等を含んだ学校全体の教育計画です。したがって、教育課程はその学校に在籍する子どもたち全体の発達や特性に応じたものでなければなりません。

特別支援学校の場合には、その目標である「一人ひとりが将来にわたってその障害の状態に応じて最大限自立した生活ができる」よう、まず在籍する子どもたちの状態に基づいた学校全体の教育課程が編成されます。

この学校全体の教育課程に基づいて、各部・学年の教育課程が編成され、その教育課程をもとに作成される子どもたち一人ひとりの個別教育計画に基づいて実際の指導が行われることとなります。

学校教育の大きな特徴の一つは、集団による相互の影響や学び合い、ふれあいであり、実際の教育場面では集団のもつ意義と機能を最大限に活用する必要があります。その際、その教育の方針や指導の具体的なねらい、その子どもたちの教育的ニーズと状態を総合的に判断して、適切な集団を設定していくことが大切です。

エ 個別教育計画

個別教育計画とは、子どもたち一人ひとりを個別に理解し、その個々の教育的ニーズに対応した指導計画を指しますが、同時に、指導計画に基づく指導を進めていくためのシステム全体をも意味しています。

個別教育計画は、あくまでも「個別」の教育計画であり、「個人指導」のプログラムのことをいうわけではありません。つまり、教員と子どもたちが1対1で行う指導（授業）の形態を指すのではなく、一人ひとりの障害に応じてどのような教育が必要なのか、障害の状態に対してどのように具体的支援体制をとって指導を進めていくかなど、その子どもたちのもつ教育的ニーズに対して個別の支援や指導内容等を盛り込んだ計画が、個別教育計画です。

日常の指導をとおして子どもたちの自立力を高めるためには、一人ひとりの教育的ニーズに応じた個別教育計画を作成し、きめ細かな指導を進める必要があります。その際、子どもたちの日々の活動を記録することが大切です。

個別教育計画を作成していくシステムの一例を、特別支援学校にあてはめて示します。

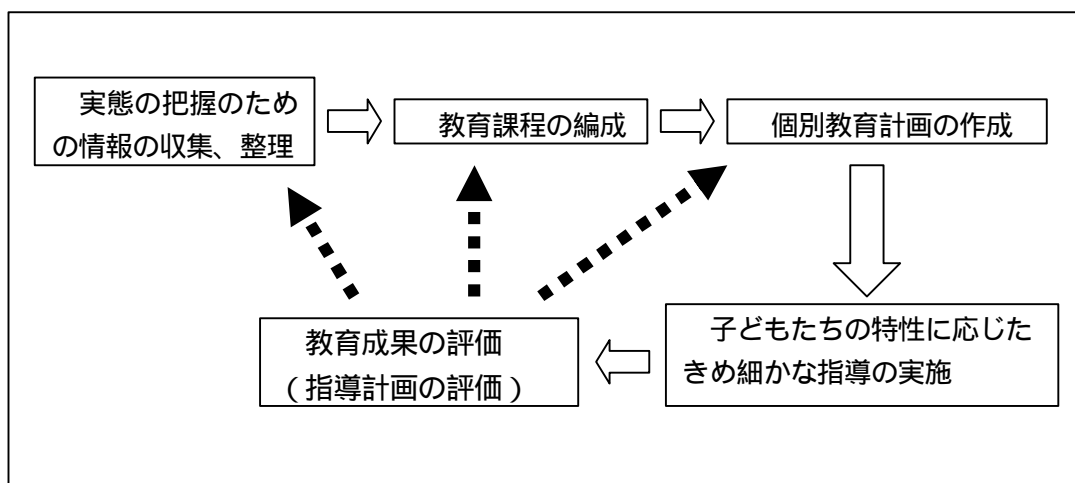


図 個別教育計画の作成から指導、評価の流れの一例

実態の把握のための情報の収集、整理

子どもたちに関する情報を家庭、地域、前籍校等から収集します。また、収集する情報の領域については、「学習に関すること」「生活に関すること」「社会性に関すること」「心理面に関すること」「興味、関心、余暇に関すること」等が考えられます。収集した情報を分析し整理して、子どもたちの特徴を把握し、教育的ニーズや重点課題を明らかにします。

教育課程の編成

子どもたちの発達の状態や教育的ニーズに応じて、学校としての教育内容の長期的な方向性を示した教育課程が編成されます。例えば、「教科的な学習内容が中心となる集団」「生活訓練的内容が中心となる集団」「安全や身辺自立の学習内容が中心となる集団」というように、子どもたちの状態や教育的ニーズに応じて複数の教育課程を編成することが必要となります。これによって、教育課程と個別教育計画を連動させやすくなります。

個別教育計画の作成

教育課程と子どもたちの教育的ニーズを照らし合わせ、個々の子どもたちの具体的な指導目標を設定します。この目標は、例えば、1年間を見通した長期的な目標と、それをベースに各学期ごとの短期的な目標を設定し、併せて目標を達成するための指導内容、指導方法を計画します。また、指導後に行う教育成果の評価方法、時期についても計画しておくことが大切です。この個別教育計画の作成は教員集団だけではなく、保護者との話し合いの上で作成する必要があります。また、必要に応じて医師等、外部の専門家の意見を参考にすることも大切です。

子どもたちの特性に応じたきめ細かな指導の実施

作成した計画に基づき、子どもたちの特性に応じたきめ細かな指導を実施します。

教育成果の評価 (指導計画の評価)

一定期間ごとに教育成果について関係者で評価し、必要に応じて計画そのものの評価と目標の再設定を行い、場合によっては修正を行います。

一方、小・中・高等学校の通常の学級に在籍する子どもたちで、学習面や心理面、行動面等で支援を必要とする子どもたちについても、相当学年の教育課程を基盤にして、同様の手順で個別教育計画を作成し指導することが望まれます。

なお、個別教育計画の書式については、県として特に定めていないので、実際の教育活動にいかされるような書式を各学校で作成し実施する必要があります。書式等については、県教育委員会発行の「盲学校、ろう学校及び養護学校幼稚部、小学部及び中学部教育課程編成のためにQ & A」や「盲学校、ろう学校及び養護学校高等部新教育課程編成のためにQ & A」（関係資料参照）等を参考にしてください。

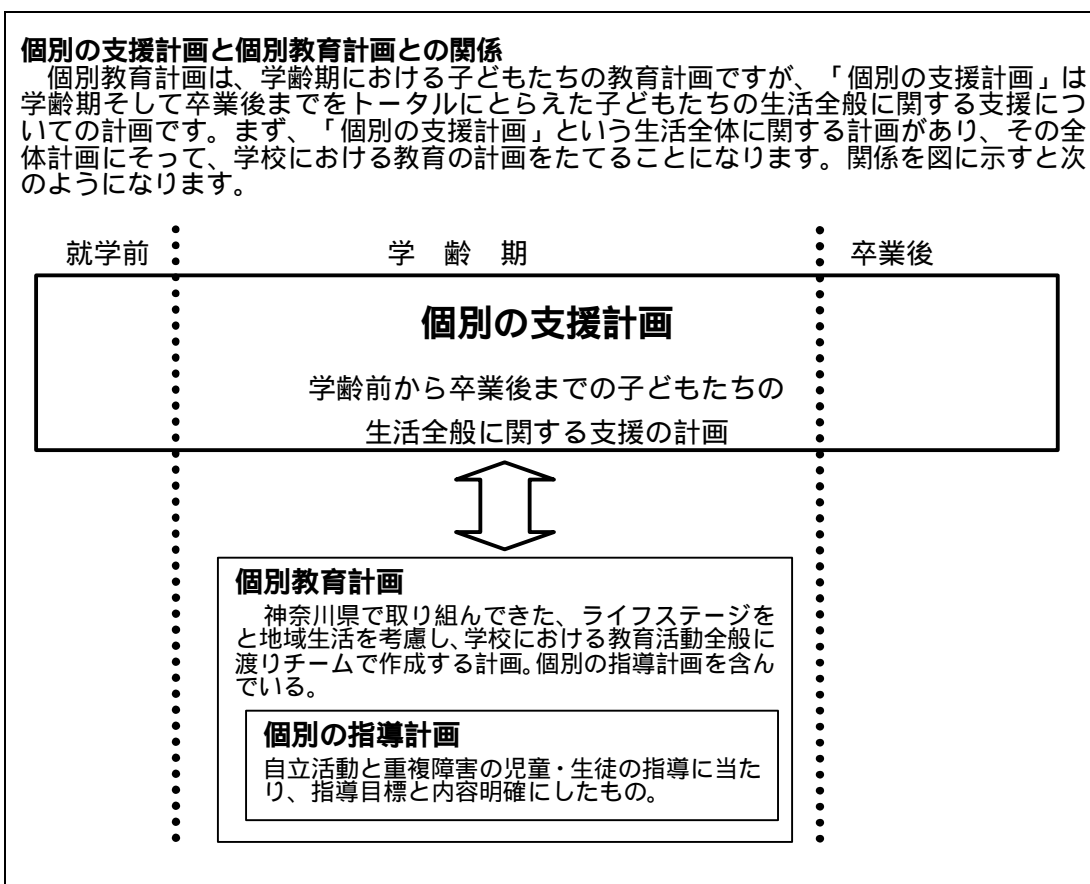


図 個別の支援計画、個別教育計画、個別の指導計画の関係図(平成18年3月神奈川県教育委員会「支援が必要な子どものための『個別の支援計画』～『支援シート』を活用した『関係者の連携』の推進～(改訂版)」を基にしています。)

(3) 特別支援学校及び特別支援学級における教育の実際

ここでは、特別支援学校及び特別支援学級において適用する教育課程について、類型別に説明します。

ア 小・中・高等学校に準ずる教育の教育課程

特別支援学校(知的障害教育部門)以外の特別支援学校や特別支援学級に在籍する

子どもたちは、小・中・高等学校における各教科を中心にした教育課程による教育を受けることが基本です。

したがって、法令並びに小・中・高等学校の学習指導要領に準拠して作成された教育課程に基づく、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間の授業を受けることとなります。

例えば、特別支援学校（視覚障害教育部門）、特別支援学校（聴覚障害教育部門）、特別支援学校（肢体不自由教育部門）、特別支援学校（病弱・身体虚弱教育部門）の小学部や中学部では、「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」の中で、総則と自立活動については独自に定められていますが、各教科、道徳及び特別活動については、小・中学校の学習指導要領に準ずるものとされています。

なお、各教科の指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱いについては、「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」第2章に障害別に示されている事項に配慮するとともに、障害の状態により各教科の各学年の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わなかったり、目標及び内容を前の学年のものに替えて指導したりすることができます。

イ 知的な発達に遅れのある子どもたちを教育する学校での教育課程と指導形態

（ア）教科別の指導

特別支援学校（知的障害教育部門）の教科の目標及び内容は小・中・高等学校とは別に独自に設定されており、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」にその基準が示されています。

例えば、小学部の国語の目標は、「日常生活に必要な国語を理解し、表現する能力と態度を育てる」ということです。

内容は、学年別に示されてはいません。小学部は3段階、中学部は1段階、高等部は2段階（ただし、高等部の専門教科は1段階）に分けて示してあります。それは、子どもたちの実態に即して各教科の内容を選択し、指導しやすくするためです。

この3段階の内容を大まかに説明すると、小学部の1段階は、「主として教師の直接的な援助を受けながら、体験したり基本的な行動の一つ一つを着実に身につけたりすることをねらいとする内容」、2段階は、「主として教師からの言葉かけによる援助を受けたり、教師が示した動作や動きを模倣したりするなどして、児童が基本的な行動を身につけることをねらいとする内容」、3段階は「主として児童が主体的に活動に取り組み社会生活につながる行動を身につけることをねらいとする内容」ということです。学習指導要領には、教科ごとに段階別に具体的な内容が示されています。

教科別の指導とは、時間割の中に各教科の時間を設けて指導することです。指導を行う教科や授業時数は、子どもたちの実態によって異なります。

教科別の指導を計画する時には、一人ひとりの子どもたちの実態に応じて、内容を個別的に選択組織する、実態に応じて指導方法を創意工夫する、学習活動に生活的なねらいをもたせる、他の教科、領域、総合的な学習の時間（小学部は除く）等との関連を持たせ、習得したことを実際の生活に役立たせるようにすることが大切です。

特別支援学校（知的障害教育部門）の高等部では、子どもたちの状態の多様化が進み、中学校の特別支援学級や通常の学級から進学してくる子どもたちも少なくありません。子どもたちの発達や状態像に応じたグループごとの教育内容の充実や、一人ひとりの障害の状態に応じた個別の教育内容、指導方法等の見直しが一層必要になってきています。

また、高等部の生徒に対しては、卒業後の自立と社会参加、望ましい職業観を身につけるための職業的な教育の充実が一層求められています。将来にわたり自立的な生活を営む上でその基礎となる教科指導は、是非とも充実させていく必要があります。

とりわけ、生活の自立に直結する「言葉」や「かず」の指導については、一人ひとりの可能性を最大限伸ばすとともに、年齢にあった日常生活や社会生活にいかせるように指導内容や方法、教材等の工夫が大切です。

（イ）領域別の指導

領域別の指導とは、時間割の中に、道徳、特別活動、自立活動の時間を設けて指導することです。

小・中・高等学校の指導要領に示されている目標・内容を参考にするとともに、知的障害のある子どもたちの実態、特に学習上の特性等を十分に考慮して、指導内容・方法に創意工夫することが大切になります。

なお、特別支援学校（知的障害教育部門）の高等部には、道徳が設けられています。

（ウ）領域・教科を合わせた指導

領域・教科を合わせた指導とは、各領域及び各教科の全部又は一部を合わせた指導のことです。

学校教育法施行規則第73条の11の に、各教科に属する科目の全部又は、一部について合わせて授業をすることができるとあります。

同条の11の では、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業をできることが示されています。特別支援学校の小学部、中学部又は、高等部で知的障害のある子どもたちを教育するにあたって特に必要がある場合、特別支援学校に就学することになった障害以外に他の障害もある場合に領域・教科を合わせた指導を設けることができることになっています。

特別支援学校（知的障害教育部門）では特に領域・教科を合わせた指導として、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習等を設定して実践しています。

日常生活の指導は、子どもたちの日常生活が充実し、高まるように、登校、教室への移動、荷物整理、着替え等、学校生活の流れに沿って、手順や方法を指導していくことです。

遊びの指導は、遊びを学習活動の中心に据えて、身体活動を活発にして、友だちとのかかわり合いを促し、意欲的な活動を育てていくものです。

生活単元学習は、子どもたちが生活を営んでいく上で生じる課題や問題を、解決するための活動を組織的に経験することによって、生活に必要な事柄を実際の・総合的

に学習するための時間です。

作業学習は、農園芸、陶芸、木工、紙工等、多様な作業活動を中心に据えて、子どもたちの働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立をめざして、生活する力を高めることを意図して指導する時間です。

ウ 自立活動の指導

既に述べたように、特別支援学校の学習指導要領には、小・中・高等学校にはない自立活動という領域がありますので、ここで説明を加えます。

自立活動の目的は「障害に基づく種々の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養う(小学部・中学部学習指導要領第1章第2節第1の4)」ですが、この目的はまた、学習指導要領第1章第1節の3に掲げられた特別支援学校独自の教育目標とも重なり合うものです。自立活動の指導は、

子どもたちの実態の把握	実態や課題の整理	方針の決定	目標の設定	指導内容の選択	指導方法の選択	指導	評価	目標の再設定
-------------	----------	-------	-------	---------	---------	----	----	--------

というように循環した過程を経て実施していきます。こうした手順は、既に述べてきた個別教育計画の設定と、それに基づく指導とも重なり合うものです。自立活動の指導内容のまとめについては、学習指導要領に次のとおり示されています。

- 1 健康の保持
 - (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。
 - (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事。
 - (3) 損傷の状態の理解と養護に関する事。
 - (4) 健康状態の維持・改善に関する事。
- 2 心理的な安定
 - (1) 情緒の安定に関する事。
 - (2) 対人関係の形成の基礎に関する事。
 - (3) 状況の変化への適切な対応に関する事。
 - (4) 障害に基づく種々の困難を改善・克服する意欲の向上に関する事。
- 3 環境の把握
 - (1) 保有する感覚の活用に関する事。
 - (2) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。
 - (3) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。
 - (4) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。
- 4 身体の動き
 - (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。
 - (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。
 - (3) 日常生活に必要な基本動作に関する事。

- (4) 身体の移動能力に関すること。
- (5) 作業の円滑な遂行に関すること。
- 5 コミュニケーション
 - (1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること。
 - (2) 言語の受容と表出に関すること。
 - (3) 言語の形成と活用に関すること。
 - (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。
 - (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

(平成11年3月文部省「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」より。)

このように、内容や項目は多岐にわたっていますが、その一つひとつが障害のある子どもたちにとって極めて重要な内容です。

1の「健康の保持」は、生命を維持し、日常生活を行うために必要な身体の健康状態の維持・改善を図るという内容です。

2の「心理的な安定」は、心理的な安定を図り、対人関係を円滑にし、社会参加の基盤を培うということになります。

3の「環境の把握」は、感覚を有効に活用し、空間や時間等の概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し、行動できるようにするという事です。

4の「身体の動き」は、日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようにするという事です。

5の「コミュニケーション」は、場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにするという事です。

もちろんここに掲げたすべての項目をすべての子どもたちに行うということではありません。はじめに述べたように計画を作成して、目標に応じて、個々の子どもたちに必要になる項目を選定して、相互に関連づけて指導内容を設定します。

自立活動の指導は、学校の教育活動全体をとおして実施するものです。「自立活動の時間」を設けて指導する場合にも、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間と密接な関係を保つ必要があります。また、特に時間を設けない場合でも、自立活動の指導の重要性を踏まえた上で、学習指導要領では「個別の指導計画を作成するものとする」とされています。

また、特別支援学校には自立活動担当教員が配置されており、その指導は、学校の全教師が協力して行うことになっています。

特に、「自立活動の時間の指導」は、専門的知識及び技能を有する担当教員を中心として、個別教育計画をもとに共通理解を図りながら協力し合って効果的な指導を行うことが大切です。さらに医療機関等の関係機関との連携も常に視野に入れておく必要もあります。

エ 重複した障害のある子どもたちの教育

当該の特別支援学校に就学することになった障害に加えて、他の障害がある場合（「重複障害者」といいます）は、先ほどの領域・教科を合わせた授業をすることに加えて、学校教育法施行規則第73条の12で「特に、必要があるときは、特別の教育課程によることができる」と定められています。

それを受けて、学習指導要領の総則には「重複障害者等に関する特例」が定められています。そこでは、「教科の目標や内容の一部を、その教科の他の目標や内容の一部で替えることができること」「小学部の子どもたちの場合は、総合的な学習の時間を設けないことができること」という内容が示されています。

さらに、学習が著しく困難な子どもたちの場合については、「各教科、道徳、特別活動の目標や内容の一部や、各教科や総合的な学習の時間のかわりに、自立活動を主として指導ができる」という内容が示されています。これは、学習が著しく困難な子どもたちの場合は、各教科や総合的な学習の時間を行わずに、道徳と特別活動の目標や内容の一部分を行いながら、自立活動を主として指導することが可能ということです。子どもたちの特性や障害の状態に応じて、非常に柔軟な教育活動を展開できるということを意味しています。

また、「重複障害者」の指導にあたっては、子どもたちの実態を的確に把握した上で、個別の指導計画を作成する必要があることも、指導要領の中で示されています。

なお、特別支援学級は、小・中学校に設置される学級ですから、小学校や中学校の学習指導要領に基づき教育課程を編成することが基本ですが、「特に必要のある場合には(中略)特別の教育課程によることができる(学校教育法施行規則第73条の19)」という規定に基づく文部事務次官通知により、以上に述べた特別支援学校の様々な教育課程を参考にして、必要に応じてこれらを取り入れた教育課程を編成することが可能になっています。

(4) 学級経営

特別支援学校における学級経営は、学校経営方針を考慮して、その内容や方法を選択していかなければなりません。したがって、学級担任の考えのみで学級経営を推し進めるべきではありません。

学級経営を進めていく場合、最小単位としての学級経営と最大規模の学校運営をつなぐ各学部・学年運営も、重要な役割を担います。

各学部・学年運営では、学校経営方針や構想を受けとめ、これを各学部・学年の実態や課題に応じて具体化する計画を練ることが必要です。

したがって、各学部・学年の教科や自立活動等の指導にあたっては、教員の特性をいかした協力指導体制をとり、その協力指導の効果を上げるため、綿密に連絡しながら各学部・学年の教員間の共通理解を図ることが大切です。

(5) ティーム・ティーチング

特別支援学校や在籍者が多い特別支援学級では、基本的には複数の教員がチームを

組んで指導にあたります。

こうしたチーム・ティーチングによる指導には、たくさんのメリットがありますが、運用の仕方によっては、デメリットも生じかねません。

一人ひとりの状態が異なり、教育的ニーズも異なる場合でも、同時に一斉の形態で指導した方がよい場合もあります。多数の子どもたちが相互に刺激し合い、複数の教員がうまくカバーし合うことによって一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導ができれば、それは、チーム・ティーチングのメリットです。

また、デメリットとして考えられることには、子どもたち一人ひとりに対する指導責任があいまいになることがあります。指導にあたっての情報が、チームの中の一人の教員に入ったとしても、情報の共有化ができずに、その子どもたちについての指導にいかしきれなくなってしまうことにもなりかねません。こうしたマイナス面を排除するためにも、子どもたち一人ひとりについて担当を明確にし、共通理解を深めておく必要があります。

いうまでもなく、チーム・ティーチングとは、それぞれのチームの教員の特性を最大限いかした協働体制をいうのであって、ただ単に同じ場所に複数の教員が配置されているということではありません。それぞれの教員が分担する役割をしっかりと果たすことにより、結果として協働は成り立ちます。そのためには、指導内容に応じてリーダーとなるプランナーが、まずしっかりとした計画を立て、他のスタッフとなる教員にその計画を明確に伝えるとともに、指導全体をリードしなければなりません。役割分担が明確になされ、かつ日常的にチームで協議することで、はじめて、チーム・ティーチングが有効な指導形態になります。

(6) 居住地域の学校における教育

特別支援学校で学ぶ障害のある子どもたちは、自立し社会参加することを目指して、特別支援学校等に通学し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一層求められています。

したがって、その基盤づくりを目的として、特別支援学校の子どもたちが個人単位で、その居住する地域の学校において、同年代の子どもたちと日ごろから行事や授業をともし、交流を深めておく必要性がさらに高まっています。本県では、これを居住地交流と呼んで推進しています。

(7) 保護者及び関係機関との協力

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」としてとら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もち、「この子どもたちに教員として何をめざし、今何をするのか」「この子どもたちに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合い、共通理解を図ることが必要です。そのためにも、その子どもたちに合った指導を展開するための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とめることは非常に重要なことです。

また、子どもたちの生命を守り育てるためには、医療、福祉、保健、労働等の関係機関との連携も大切です。より深く子どもたちを理解し、きめ細かな指導を進めていくためには、あらかじめ保護者を通じて主治医や各専門機関に関する情報や資料を収集することが必要です。また、支援を必要とする子どもたちへの教育を進めていく上で、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。

関係機関との連携の際には、個別の支援計画を活用することにより、各関係者の支援する上ではたすべき役割が明確になり、有意義な連携を図ることができます。

7 教育活動にあたって特に配慮したいこと

(1) 安全への配慮

学校教育を進めていく上で、何よりも優先するのは子どもたちの生命、身体の安全の確保ですが、障害のある子どもたちに対する教育では、対象となる子どもたち一人ひとりの障害の状態や教育的ニーズに応じた安全への配慮が必要となります。

子どもたちの安全確保のためには、次のような基本的な配慮が必要です。

一つ目は、子どもたち一人ひとりの障害の状態や教育的ニーズについてのきめ細かな把握です。その子どもたちがどの程度危険を察知できるのか、安全な行動がとれるのかといった視点が必要となります。

二つ目は、教育環境の整備です。例えば、釘が出ているような危険なものを教室に置く、誤って飲み込むような異物を手の届くところに置くなど、危険が予測されることは避けるようにしなければなりません。

三つ目は、安全という視点から絶えず気を配る緊張感をもつことです。

このように子どもたちの安全の確保には、事故予防に対して万全の策を講ずるとともに、子どもたち一人ひとりが、安全に必要な理解力、判断力、行動力を培い、できるだけ自ら安全に行動できる力を身につける指導が大切です。

しかし、どのように事故予防していても、不幸にして、事故が発生してしまうことがあります。事故発生の際に教員に求められる心構えは次のとおりです。

- ・何よりも教員自身が落ち着く。
- ・他の子どもたちが一緒にいた場合は、その子どもたちの安全の確保を図る。
- ・自分だけで解決しようとせず、他の教員の応援を求める。校外学習等のときは、通行人や近くの人にも協力を求める。
- ・校内では養護教諭にすぐに連絡し指示を受ける。決してあわてて子どもたちを動かさない。
- ・校長や教頭にすぐに連絡し、次の行動についての指示を受ける。
- ・保護者への連絡を速やかに行い、誠意をもって状況の説明をする。

どのような場合でも、子どもたちの生命・身体の安全の確保が最優先です。

こうした万一の事態に備えて、校内で救急体制を整え、近隣の医療機関との連携体制を定めておくとともに、教育委員会等が実施する救急法講習会等には日頃から積極的に参加し、救急法等を身につけておく必要があります。

(2) 交流教育

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「交流教育」です。

特別支援学級は、通常の学級より少ない数の子どもたちによって編制されており、その学級だけでは集団活動が困難な場合や、集団経験が乏しくなりがちな場合もあります。こうした学級では、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。

この点については、国としても重視しているところで、平成16年に「障害者基本法」が改正された際、「第14条(教育)」に次の一文が加えられました。

第14条(教育)

3 国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害の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。

(「障害者基本法」(平成16年6月4日法律第80号)より引用。)

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、積極的に交流教育を進めていくことが求められます。

なお、これまでの小学校学習指導要領、中学校学習指導要領には交流教育についての規定がなく、通常の学級の子どもたちにとっては、交流教育の法的根拠がありませんでしたが、現行の学習指導要領には交流教育が明示されましたので、今後は活発な交流教育が展開されるものと期待されます。

交流教育の実施にあたっては、次の点に留意することが大切です。

- ・交流は、無目的に特殊学級の子どもたちを通常の学級に入れるものではなく、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、実施するものである。
- ・学校全体の教育計画に位置づけて実施する。
- ・特別支援学級を担当する教員と、交流先の通常の学級の担任教員等との間で、絶えず情報交換を行い、意思の疎通を図る

(3) 教材・教具の活用

障害のある子どもたちに対する教育では、教材・教具は授業を展開する上で大変重要です。それが子どもたちの発達を促し、障害の状態を改善する上で大きな役割を果

たすからです。また、教材・教具を有効に授業の中でいかすことにより、子どもたちは驚くような発見をすることがあります。このことは、具体的な事物をとおして子どもたちの想像力が伸ばされたり、心の奥底にある感動する心が醸成されたりすることがあるということの証でもあります。

教材・教具を活用する時には次のことに留意します。

- ・個別教育計画や年間指導計画との関係を押さえ、使うねらいを明確にする。
- ・子どもたちの障害の状態や特性にふさわしいものにする。
- ・学習意欲を喚起できるように子どもたちの興味や関心に基づいたものにする。
- ・見る、聴く、触れるなどの活動がしやすいものになるようにする。

教材は市販のものを活用する、同僚の自作したものを借用する、自作するなど様々な方法で用意できます。

教材・教具を活用することは、一人ひとりにふさわしい指導のねらいと方法に基づく指導の効果をより高めるところに意義があります。しかし、実際には、用意した教材が活用できないことがあります。何故、そうなったのか、子どもたちの実態や個別教育計画に照らして反省するとともに、その経験から学んでより子どもたちにふさわしい教材・教具を工夫していく必要があります。

なお、総合教育センターのホームページ (<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>) に、教材・教具を掲載しています。

(4) 教科書の活用

教科書(教科用図書)は大切な主たる教材の一つです。小・中学部(校)の教科書は無償給付となっており、文部科学省の著作教科書、検定教科書の中から、地域ごと、設置主体(市・県等)ごとに採択されたものを使用するのが原則ですが、特別支援学校(知的障害教育部門)の学習指導要領による教育課程をとる場合は、学校教育法第107条により、前学年の文部科学省検定教科書を使用したり、市販の絵本等を教科書として採択したりすることができます。これら一般図書を教科書として無償給与を受けて使用するには、県(市町村)教育委員会に採択希望を提出し、教科書選定委員会で採択を受け、文部科学省に報告する必要があります。

教科書については、教育課程の充実を図る中で、各単元構成・題材構成の中に有効・適切に位置づけ、活用することが望まれます。

(5) 情報教育機器の活用

障害のある子どもたちに対する教育において、コンピューターを中心とする情報教育機器は、次のように様々な活用されています。

- ・障害の状態を補う補助具(視覚障害用点字ワープロ、意思の表出を補うコミュニケーションエイド等)

- ・ 絵や音を効果的に利用して楽しく学習できる教具
- ・ インターネットを利用して多くの人とコミュニケーションする道具
- ・ 絵や写真を取り込んで、カードや学級通信を作る道具

これからは、情報教育機器が一人ひとりの障害の状態や特性に応じた教育をする上で、有効な教材・教具の一つといえます。操作する上で分からない点は、校内の詳しい教員に積極的に尋ねてみましょう。

一方、国際化・情報化という大きな社会の流れがあります。学習指導要領にも教科としての「情報」が位置づけられています。障害のある子どもたちも21世紀の高度情報通信ネットワーク社会を生きていくわけですから、社会の情報化に応じた「情報教育」を積極的に教育課程に取り入れていく必要があります。コンピューターを障害のある子どもたちが活用していくことは、子どもたちの生活の質(QOL)を向上させ、より能力を発揮させていく有効な手段となるでしょう。コンピューターは万能な機械ではありませんが、障害のある人々にこそ、その便利さを広めていく教育が必要になると考えられます。なお、総合教育センターのホームページ(<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>)に、情報教育機器を活用した指導の工夫について掲載しています。

「教育的ニーズ」のための特別な支援

1 支援を必要とする子どもたちと教育の現状

我が国における障害のある子どもたちへの教育は、主として特別支援学校及び特別支援学級等で行われています。

しかし、近年、教育に対する社会のニーズが変化し、小・中学校の通常の学級や高等学校等にも障害のある子どもたちを含む支援を必要とする子どもたちが在籍しています。

医学的所見等による「障害児」だけではなく、個別の教育的課題のある「支援を必要とする子どもたち」の教育を進めていく際、特別支援学校や特別支援学級がこれまで行ってきた様々な専門的な指導を応用することによって、個別の教育的課題に対する適切な支援ができる場合も少なくありません。今後は、こうした個別の教育的課題のある子どもたちも含めて、一人ひとりに応じた教育の在り方について、研究と実践を重ねていく必要があります。

次に、「支援を必要とする子どもたち」の状態像と教育の場等について述べます。なお、状態像は、学校教育法施行令第22条の3に示される内容に基づいて、必要に応じて説明を加えています。

(1) 視覚に障害のある子どもたちへの教育的支援

視覚障害とは、眼球や視神経、又は大脳の視覚中枢等の障害により視力の低下や視野の偏り等、見る機能が不自由だったり不可能な状態をいいます。

両眼の矯正視力（以下「視力」といいます。）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ります。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」としています。そして、困難な場合は「弱視者」とされます。

「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ます。

ア 通常の学級における教育

通常の学級では、言葉と板書による一斉指導の形で授業が進められる場合が一般的です。その場合、視覚の不自由な子どもたちにとっては、視覚的な情報を受け取りにくいために学習上不利な点が多くなります。そこで、例えば弱視児のためには、その程度に応じて適切な板書の仕方や明るさ、机の位置等、様々な配慮が必要となります。弱視児の見え方は決して一様ではないので、個々に応じた見やすさを医師と連携の上で探っていく必要があります。また、必要に応じて文字や絵を拡大した「拡大プリント」「拡大図書」を提供することになります。なお、これらを進めるためには特別支援学校（視覚障害教育部門）等との連携も大切です。

イ 特別支援学級（弱視）における教育

特別支援学級（弱視）では、照明や書見台等に工夫を加えて見やすい条件を整えるとともに、上手な見方（視覚の活用）を育てるための特別な指導や配慮を行いながら、各教科を中心にした指導が行われています。具体的には、教室全体や机上の照明を整えて一人ひとりにあった照度を調整するなど学習環境を整備したり、視覚補助具を効果的に活用できるように指導したりしています。

ウ 特別支援学校（視覚障害教育部門）の教育

特別支援学校（視覚障害教育部門）では、教科等の学習のほかに、盲児に対しては、触覚や聴覚を効果的に活用できるようにする指導や白杖を使って一人で歩く技能を身につける指導、日常生活に必要な基本的行動様式を身につけるための指導、情報機器の活用技能を高めるための指導等が実施されています。また、教科学習においては、盲児は点字教科書を、弱視児は通常の教科書を使用していますが、必要に応じて拡大複写した拡大図書等も利用し学習を進めています。

これ以外にも、凸凹のある地図等の触覚教材、録音テープ、教材拡大映像設備、各種の弱視レンズ類等を利用し、感覚代行（視覚を触覚に置き換えること）を促したり、現在の視覚を最大限活用するための教育が実施されています。

(2) 聴覚に障害のある子どもたちへの教育的支援

聴覚障害とは、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）をいいます。

聞こえの程度は聴力レベルで示し、デシベル（dB）という単位で表します。一般にオーディオメーターを使用して検査測定しますが、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します。両耳の聴力レベルがおおむね60dB以上で、補聴器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 いいます。

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ますが、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ります。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」といいます。

聴覚障害は、相手の声が十分聞きとれないことに加えて、難聴に伴う発音の誤りや言葉の発達の遅れ等により、自分のいいたいことが相手に伝わらないため、コミュニケーションの面で大きな課題があります。

ア 通常の学級における教育

通常の学級では、言葉による指導が中心になるため、難聴児には可能な限り聞き取りやすくするための配慮が必要になります。なお、補聴器の活用には専門的な知識が必要なため、医師や専門機関、特別支援学校（聴覚障害教育部門）、特別支援学級（難聴）等と連携してより適切な方法を講ずる必要があります。

イ 特別支援学級（難聴）における教育

特別支援学級（難聴）は、各教科を中心にした指導を行いながら、できる限り誰とでも意思が通じるよう、コミュニケーション能力の指導が重点になっています。補聴器の装用指導、音や言葉を聞き取る指導、音の弁別の指導等、子どもたちのもつ聴力の活用及び発音発語指導、言語の表出の指導等がなされています。

ウ 特別支援学校（聴覚障害教育部門）の教育

特別支援学校（聴覚障害教育部門）では、コミュニケーション能力を育てることや日本語の獲得のために、残された聴力をいかしての指導（補聴器の活用や発音・発語指導等による聴覚口話法）や視覚をとおしての指導（身ぶり・手話・指文字・キューサイン）等、一人ひとり子どもたちに応じたあらゆる方法を使って指導を行っています。

(3) 知的障害のある子どもたちへの教育的支援

知的障害とは、先天的、後天的な様々な原因により知的な発達に遅れがあつて、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする状態をいいます。

す。また、社会生活への適応が著しく困難な状態も見られます。

知的な発達に遅れのある状態の基準を、従来は知能指数（IQ）に求め、IQ70～75を知的障害とする境界としていました。しかし、知能指数だけで判断することは、その検査結果の信頼性・客観性を含め、必ずしも正しいとはいえません。コミュニケーション、日常生活、社会生活等に関する適応機能の面を加えて総合的に判断することが適切です。

ア 通常の学級における教育

発達の遅れのある子どもたちが、多くの子どもたちとともに学ぶことでよい影響を受け、その発達が総合的に支援されるように、学級の一員としてゆるやかに包み込み、見守る雰囲気づくりをしていくことが大切です。その上で、個々に応じた学習面の援助の方法を講じていきます。

ここでは、学級における生活面と学習面のバランスが大切になります。発達の違いがいじめや差別の対象になったりしないような配慮も重要です。

発達の状態といっても個々に見ると様々な領域があり、どの部分が遅れているのか、どこは一緒に指導できるのかななどの総合的な判断をしていく必要があります。決して子どもたちを一面的に、例えば、学習面からのみ判断したりしてはいけません。その状態によっては専門機関や医師等のアドバイスを受けることも必要な場合があります。

イ 特別支援学級（知的障害）における教育

小学校の特別支援学級（知的障害）では、健康な体づくり、基本的生活習慣の確立、社会生活に必要な言語の理解や表現、集団生活に必要なルール等が指導の目標になっています。また、通常の学級の子どもたちと活動をともにする交流の機会を多く設けて、集団生活への参加が円滑に行われるよう配慮されています。

中学校の特別支援学級（知的障害）では、対人関係や集団参加のための指導や職業生活・家庭生活に必要な知識、技能、態度を身につけるための指導、ライフステージを見すえた進路指導に重点をおいています。

ウ 特別支援学校（知的障害教育部門）の教育

特別支援学校（知的障害教育部門）では、次のような指導形態によって教育が行なわれます。

（ア）特別支援学校（知的障害教育部門）の各教科を中心にした指導

（イ）領域別の指導

（ウ）領域・教科を合わせた指導

小・中学部では生活中心の指導が多くの学校で取り入れられています。例えば、砂遊びや水遊び等の遊びの中で、生活、国語、音楽、自立活動等の内容を指導する「遊びの指導」、衣服の着脱、持ち物の整理等の日常生活の基本的な活動の中で、生活、道徳等の内容を指導する「日常生活の指導」、学校行事等の準備や実施段階の具体的な活

動をとおして、各教科や領域にかかわる広範囲の内容を扱う「生活単元学習」等の、領域・教科を合わせた指導の形態で授業が行われています。もちろん、障害の状態に応じて、国語、算数（数学）等の教科指導も行われています。

高等部では、教科指導等に加え、木工、窯業、農園芸、手芸、紙漉き等の作業活動をとおして、国語、数学、職業、家庭、自立活動等の内容を指導する「作業学習」や、卒業後の自立と社会参加に向けた作業学習の発展である「産業現場等における実習（現場実習）」等が中心的な指導として実施されています。

また、特別支援学校（知的障害教育部門）では、知的障害児だけでなく、自閉症児等の指導も行われています。

（４）肢体不自由の子どもたちへの教育的支援

肢体不自由とは、大脳の運動中枢や神経、あるいは筋肉、骨・関節等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等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います。また、常に医学的観察指導が必要な状態も含まれます。

原因となる疾患は脳性まひ（Cerebral Paralysis）、進行性筋ジストロフィー症等、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等、様々です。

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等により激減した疾患も多く、現在の肢体不自由養護学校等では、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ます。

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・動作の不自由をいいます。随意動作がうまくできなかつたり、不随意の運動が起こったり、筋緊張の高まりがみられたりします。脳の病変の位置によっては、感覚・認知面等の障害があることもあります。

ア 通常の学級における教育

肢体に不自由のある子どもたちのためには、まず安全な移動ができるような環境整備と施設・設備面の配慮が必要になります。具体的には、廊下・階段等の危険物の撤去や手すりの設置、段差の解消、トイレの改修、特に車椅子を使用する場合には、階段昇降等の垂直方向の移動への配慮等が必要になります。

こうした設備的な配慮とともに、その移動を級友が援助したり、機能的な不利を補ったりするなど、学級集団としての助け合いや励まし合いが自然に生まれるような雰囲気を引き出すような教育が大切です。

また、機能的な不利を補うような教材等の工夫をするとともに、まひの進行を抑えたり、運動機能を維持したりするような指導が行われることが欠かせません。専門機関や医師、特別支援学校（肢体不自由教育部門）等との連携や通級指導教室の活用等も大切になります。

イ 特別支援学級（肢体不自由）における教育

特別支援学級（肢体不自由）では、各教科等の指導のほか、運動・動作や認知能力等の向上をめざした指導も行われています。また、一人ひとりの障害の状態に応じて、特別支援学校（肢体不自由教育部門）と同様に、自立活動中心の指導が展開されている場合もあります。

いずれの場合においても、できるだけ多くの機会を通じて、通常の学級の子どもたちとふれ合う時間を多くもつことにより、社会性や集団への参加能力を高めるための指導が行われています。

ウ 特別支援学校（肢体不自由教育部門）の教育

特別支援学校（肢体不自由教育部門）では、在籍する子どもたちの多様な状態に応じて、次のような教育課程を工夫して編成・実施しています。

- （ア）小・中・高等学校の各教科を中心とした教育課程
- （イ）小・中・高等学校の下学年（下学部）の各教科を中心とした教育課程
- （ウ）特別支援学校（知的障害教育部門）の各教科を中心とした教育課程
- （エ）自立活動を中心とした教育課程

さらに、領域・教科を合わせた授業時間を時間割に設定することもあります。

指導にあたっては、コンピューターをはじめとする意思表示や学習活動を補助する機器や座位の姿勢保持装置等の教材・教具・補助具を活用しています。

自立活動を中心とした指導では、子どもたちが主体的に周囲の人や物とかかわることを援助しています。そのために、子どもたちの自発的な動きを待つこと、わずかな動きも見逃さないこと、子どもたちの気持ちを理解すること等を心がけています。そのような主体的な動きを促すために、緊張を緩める援助や姿勢の保持や変換に関する指導も併せて行っています。

また、健康の維持・増進も中心的な指導の一つとなっています。家庭と協力して生活リズムの確立を図ったり、マッサージや日光浴等を利用した体力づくりをしたりしています。

さらに、健康面での課題を解決するために医療ケア等が必要な場合もあります。咽頭部の痰や唾液を処理しきれない時の吸引や、口から栄養がとれない場合、鼻などからチューブで栄養や水分を摂取する経鼻経管栄養法の実施等です。本県の医療ケア等は、「養護学校医療ケア等支援事業実施要綱」にしたがい、保護者、担当医、主治医、担当教員、看護師との協力、連携のもと実施されています。

（５）病弱・身体虚弱の子どもたちへの教育的支援

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・改善等を図るために、病院に入院しての治療や、身体活動、食事等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います。

こうした障害の状態の子どもたちの病気の種類は、気管支喘息、腎炎・ネフローゼ等の腎臓病、肥満、精神疾患、悪性新生物、小児アレルギー等、多様化していま

す。

また、身体虚弱とは、これといった診断名はないにもかかわらず、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、こうした現象をおこしやすかったりする状態をいいます。したがって、身体虚弱の子どもたちは、健康状態の改善や体力を高めるため、継続して生活規制が必要となります。

ア 通常の学級における教育

通常の学級には、地域医療の考え方や医学の進歩によって在宅介護が可能になったことや、アレルギー性疾患等、子どもたちの疾病の種類が広がったりしたこと等によって、様々な医療的な課題をもった子どもたちが増えています。

こうした子どもたちの教育にあたっては、小・中・高等学校の各教科を中心とした指導を行いながら、医師との密接な連携、疾病に対する正確な知識に基づく配慮が必要となります。

てんかん等、発作を伴うこともある疾病の場合には、周囲の理解とともに、発作時の緊急的な対応についても体制を整えておく必要があります。また、必要以上に特別扱いをすることで、過保護になったり、いじめの対象になったりしないような配慮も大切です。

イ 特別支援学級（病弱・身体虚弱）における教育

特別支援学級（病弱・身体虚弱）には、入院を必要としない病弱・身体虚弱児を対象として、小・中学校に設置されている学級と、入院中の病弱児を対象として病院内に設置されている院内学級とがあります。

小・中学校の中に設置されている特別支援学級（病弱・身体虚弱）では、通常の学級とほぼ同様の授業時数を定めて各教科を中心にした指導が行われていますが、子どもたちの健康状態に応じて授業時数を調節したり、体育等の教科を他の教科等にふりかえたりするなどの措置がとられることもあります。

また、院内学級では、病院との連携を密接に図りながら、健康状態の維持・改善を図るための指導を行うとともに、各教科の指導にあたっては、内容の精選と併せて身体活動を伴う学習については指導方法を工夫するなど、特別支援学校（病弱・身体虚弱教育部門）と同様、様々な配慮のもとで指導がなされています。

ウ 特別支援学校（病弱・身体虚弱教育部門）の教育

特別支援学校（病弱・身体虚弱教育部門）では、子どもたちの病状により、治療や生活規制等のため授業時間の制約や身体活動の制限等がありますが、基本的には、小学校、中学校、高等学校に準じた各教科を中心にした指導が行われています。また、在籍する子どもたちの中には、重症心身障害児と呼ばれる最重度の子どもたちもおり、こうした子どもたちに対しては、自立活動を中心とした、感覚・運動・言語等、様々な側面についての指導が総合的に行われています。

病院に入院してからはもちろんのこと、入院する以前も病気のため行動できる範囲が狭く、直接体験が不足しがちであることにも配慮しながら、各教科等を中心にした

指導が行われています。また、長期間一人で自宅を離れ入院生活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も重要な指導の一つとなっています。

(6) 言語障害のある子どもたちへの教育的支援

言語障害とは、話し方や発音等において、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います。

言語障害には、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、音声障害等があります。

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す。例えば、「せんせい(先生)」を「テンテイ」というように他の音で置き換えたり、「さかな(魚)」を「サアナ」と子音を省略したり、「チーズ」が「キーズ」のように聞こえるひずみ音になったりすること等です。

こうした障害の原因は様々ありますが、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す。こうした子どもたちは、自分の話し方と他人の話し方の違いを意識するあまり、人前に出ることを避けるようになり、話さなくなったりすることもするため、言葉の機能の改善とともに心理面での援助も必要になります。

ア 特別支援学級(言語障害)における教育

言語に障害のある子どもたちの多くは、自己の意思の表出がうまくいかず、人とのかわりに消極的になることがあります。遊び等を取り入れながら担当者との好ましい関係をつくり上げ、気持ちをときほぐすことから指導をはじめることもあります。その上で、特定の音声の正しい出し方や楽に話す方法や、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。

イ 通級による指導(言語障害)

言語障害のある子どもたちで、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする子どもたちを対象にしています。したがって、小・中学校の各教科を中心にした指導を在籍する学級で受けながら、障害に基づく様々な困難の改善・克服に関する指導を特別な場で週に数時間受けることとなります。

通常の学級に、コミュニケーションや社会性に支援を必要とする児童・生徒が増えている状況で、言語障害の指導を行ってきた通級指導教室は、それまでの指導の実績を活かして、学級で過ごす際に必要となるコミュニケーションや社会性を育てることに大きく貢献しています。

(7) 情緒障害のある子どもたちへの教育的支援

情緒障害とは、主として、心理的な要因による選択性かん黙等があり、社会生活への適応が困難な状態をいいます。また、自閉症やそれに類する原因で、他人との意思疎通や対人関係の形成に困難がある場合も情緒障害としています。

このうち、選択性かん黙は、一般に発声器官等に器質的・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、学業等に支障のある状態をいいます。

ア 特別支援学級（情緒障害）における教育

特別支援学級（情緒障害）での指導内容は、生活習慣を身につけること、感覚機能や運動機能の調和的発達を図ること、社会生活に必要な知識・技能、ルールの学習、コミュニケーションの指導等、一人ひとりの障害の状態に応じて多種多様です。

（８）不登校となっている子どもたちへの教育的支援

不登校そのものは、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いますが、その要因・背景は、多様なもので、中には、怠学や登校しぶり等もあり、従来は、児童・生徒指導の一環として考えられてきました。しかし、心因性の不適應等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ります。

ア 情緒的な原因により不登校となっている子どもたちの教育

不登校となっている子どもたちの指導では、その表面的な行動だけを見て無理に登校を促したり、叱責してかえって登校できなくしてしまったりすることがないように、その要因・背景をよく把握して適切な対応を講じなければなりません。

特に、情緒的な不適應症状や、チック、拒食等、行動面のアンバランスがある場合は、早急に専門機関や医師と連携して適切な対応や治療にあたる必要があります。不登校そのものは障害名ではありませんし、不登校を起こしているからといって、すぐ特別視してしまうようなことは最も避けなければなりません。それこそが不登校を固着化させ、改善をはばんでしまうことになるからです。

情緒的な原因により不登校となっている子どもたちは、受容的な心理アプローチや専門知識に裏づけられた的確な対応が必要とされる子どもたちであり、適切な教育が必要です。不登校の子どもたちへの教育の形態としては、「教育支援センター（適応指導教室）」（市町村によって名称が違ふことがあります）が設置されています。ここでは、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等のための、相談・適応指導（学習指導を含む）が行われています。

イ 不登校との関連で新たに指摘されている課題

後述のLD、AD/H D、高機能自閉症等の子どもたちについては、周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまずきが克服できないといった状況が進み、不登校に至る事例が少なくないとの指摘もあります。

LD、AD/H D等の発達障害のある子どもたちが、直ちに不登校になるということではありませんが、これらの課題に適切な対応をとることは、不登校への対応において、重要な意味をもっています。

(9) 自閉症の子どもたちへの教育的支援

世界的な診断基準として活用されているアメリカ精神医学会 (American Psychiatric Association 略称: APA) が編集した「精神疾患の診断と統計マニュアル第4版修正テキスト」(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition Text Revision 略称: DSM-TR) や世界保健機関 (World Health Organization 略称: 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 Problems 10. Revision 略称: ICD-10) によると、自閉症は広汎性発達障害に含まれる障害で、診断基準の主な柱となっているのは次のとおりです。

人への反応やかかわりの乏しさなど、社会性の障害(人とのかかわりの質的障害)
言葉の発達の遅れや、コミュニケーションの障害

こだわりや興味・活動の幅の狭さ

これらの障害が、3歳以前に現れるとしています。

また、自閉症のうち、知的障害を伴わない自閉症を高機能自閉症と言い、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものをアスペルガー症候群といいます。

自閉症の子どもたち一人ひとりの状態像は、とても多様です。言語発達の問題は、自閉症では軽度から重度まで幅広いですが、アスペルガー症候群ではほとんど問題がみられない場合が多いようです。対人関係の問題は自閉症でもアスペルガー症候群でもみられます。イギリスの精神科医ローナ・ウィングは、さまざまな症例の研究から、自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群といった枠に完全に当てはまらないものの類似性のある症例に幾つか出会いました。そのことを通して、広汎性発達障害は自閉症やアスペルガー症候群などという個々の独立したものではなく、広い連続体(スペクトラム)の一部として捉えるべきものではないだろうかと考え、この連続体を「自閉症スペクトラム」と名付けました。

この章では、知的障害をともなう自閉症の子どもたちへの教育的支援についてまとめます。高機能自閉症、アスペルガー症候群の子どもたちへの教育的支援については、後の章でまとめます。

ア 特別支援学級(情緒障害)における教育

小・中学校における知的障害のある自閉症の子どもたちへの教育的支援は、主に特別支援学級(情緒障害)で行われています。

自閉症の子どもたちは、情報を処理するスタイルに特徴があるので、情報を整理して提示し、分かりやすく生活ができるように援助することが大切です。写真カード等の視覚教材を利用して、スケジュールを提示したり、刺激の少ない場所や教室を用意したりするなど、その特性に応じた工夫が必要です。

なお、先にも触れましたが学校教育法施行規則の一部改正により、自閉症の子どもたちで通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするよう

な場合には、通級による指導が行えるようになりました。

イ 特別支援学校（知的障害教育部門）の教育

特別支援学校（知的障害教育部門）では、知的障害を伴う自閉症の子どもたちが指導を受けています。その場合の指導の内容は、行動特性や興味関心、心理的状况に留意しながら進められています。情緒的な部分に課題をもつ自閉的傾向をもつ子どもたちに対する指導として、特に基本的な行動様式の確立、対人関係の形成・改善のためのコミュニケーションづくり等の指導も行われています。

（10）LD、AD/HD、高機能自閉症等の子どもたちへの教育的支援

平成17年「発達障害者支援法」が施行されました。ここにおける発達障害者とは「自閉症、アスペルガー症候群、その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢に発現するもの」とし、そのような発達障害者に対する国及び地方公共団体取り組むべき対応について規定しています。その中で、教育に関する内容は次のとおりです。

第八条（教育）

国及び地方公共団体は、発達障害（十八歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校、盲学校、聾学校及び養護学校に在学するものを含む。）がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする。

2 大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。

（「発達障害者支援法」（平成十七年法第百六十七号）より。）

内容にあるとおり、すべての学校において、発達障害の児童・生徒が十分な教育を受けられるように、適切な教育支援を講じなければならないことが記されています。

ここでは、発達障害について、その特性についての理解を深め、指導上の配慮事項について触れます。

ア LD（学習障害）の子どもたち

LDとは、「Learning Disabilities」の略で、我が国では学習障害と訳されています。平成11年（1999年）7月、文部省において、学習障害児に対する指導について（報告）」がまとめられました。この報告では、学習障害を次のように定義しています。

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

学習障害は、その背景として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定される

が、その障害に起因する学習上の特異な困難は、主として学齢期に顕在化するが、学齢期を過ぎるまで明らかにならないこともある。

学習障害は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの状態や、家庭、学校地域社会などの環境的な要因が直接の原因となるものではないが、そうした状態や要因と共に生じる可能性はある。また、行動の自己調整や対人関係などにおける問題が学習障害にもなう形で現れることもある。

(平成 11 年 7 月 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議「学習障害児に対する指導について(報告)」より。「精神薄弱」という表記は「知的障害」に改めました。)

学習障害の子どもたちは、全般的な知的発達に遅れはなく、多くのことを他の子どもたちと同じようにできますが、ある特定のことができず、「聞く」などの一つの領域だけに困難を示す場合もあれば、「聞く」「話す」「計算する」などの複数の領域に著しい困難を示す場合もあります。

学習障害の直接の原因は、中枢神経系の何らかの機能障害によるものと推定されます。つまり、様々な感覚器官をとお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ます。

学習障害は、他の障害や子どもたちの生育の過程や現在の環境における様々な困難といった外的・内的な要因による学習上の困難とは異なり、また、ある教科に対する学習意欲の欠如や好き嫌いによるものでもありません。

学習障害児には、行動の自己調整や対人関係等に問題が見られる場合がかなりあります。例えば学校生活において、注意集中の難しさや多動、対人関係等の社会的適応性の問題が現れることもあります。このような問題は、一次的に学習障害と重複している場合と、学習障害による学習上の困難の結果、そのような問題が二次的に生じている場合とがあります。このような場合には、学習障害児に対する指導の中で、それらの問題の改善について配慮する必要があります。

イ AD / HD (注意欠陥 / 多動性障害) の子どもたち

AD / HDとは、「Attention-Deficit / Hyperactivity-Disorder」の診断名の略です。注意欠陥 / 多動性障害と訳されており、DSM - (アメリカ精神医学会の精神疾患の診断・統計マニュアル) という診断基準で示されています。

平成 15 年(2003 年) 3 月、文部科学省がまとめた「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」では、AD / HD(注意欠陥 / 多動性障害)を次のように定義しています。

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

また、7 歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

(平成 15 年 3 月 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方

について(最終報告)」より。)

AD/HDの子どもたちは、注意力・多動性・衝動性をコントロールすることが難しいという特徴をもっています。

AD/HDは、こうした集中困難や多動等の状態が幼児期から明らかであり、「性格の問題」ではなく、「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ものではありません。

AD/HDの子どもたちの行動は、問題行動ととらえられやすく、周囲の人から叱られることも多くなってしまいます。また、他の子どもたちが簡単にできることができなくて、自信を失うなど二次的な情緒の不安定さにつながる場合があります。

しかし、周囲で接する人たちの配慮で、本来もっている力を発揮しやすい環境に整えることが可能です。また、AD/HDといっても、その状態は一人ひとり異なっています。一人ひとりの状態を正しく理解し、その子どもたちに応じた援助を考えることが必要となります。

多動性	・じっとしてられない ・最後まで人の話を聞けない 等
衝動性	・順番が待てない ・考える前に行動してしまう 等
不注意	・いつもぼんやりしている ・忘れ物やなくし物が多い 等

ウ 高機能自閉症の子どもたち

自閉症は、医学でいう広汎性発達障害に含まれる障害のことをいいます。

文部科学省がまとめた「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」では、高機能自閉症を次のように定義しています。

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。
また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

(平成15年3月 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」より。)

高機能自閉症の「高機能」とは、「明らかな知的な遅れが見られない」という意味で、コミュニケーションや社会性については自閉症の子どもたちと同様に課題があります。

高機能自閉症の子どもたちも、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。また、言葉によるコミュニケーションに関しても、ある面では流暢に話しますが、ユーモアや皮肉等、言葉の裏側にある意味の理解が難しいので、誤解を招いて友だちとのいさかいを招いてしまうようなことがあり、配慮が必要になります。不適切な対応が繰り返されると、二次的な障害を招き、問題行動が出てきやすい子

もたちです。

また、文部科学省では、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものをアスペルガー症候群としています。しかし、高機能自閉症とアスペルガー症候群を厳密に区別することは難しく、先にも触れましたが「自閉症スペクトラム」というように連続体として捉えるのが現状です。アスペルガー症候群は、言語機能に大きな困難はありませんが、その他の行動特性は自閉症と同じであり、教育的対応上は高機能自閉症と同様に考えることができます。

エ LD、AD/HD、高機能自閉症の関係

LD、AD/HD、高機能自閉症は、その原因として中枢神経系に何らかの機能不全が推定されるという点が共通しています。すなわち、いずれも軽度の発達障害ということが出来ます。また、LD、AD/HD、高機能自閉症の状態像は重なり合うことが多く、LDとAD/HDを併せもっている子どもたちもいます。さらに、学習や行動等の困難の原因として、軽度の知的障害や環境的な要因が含まれていることも考えられます。

こうした子どもたちへの支援は、判断や診断があって、はじめて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もちろん大切なことですが、診断名によって教育や指導の在り方が決まるのではないということです。医学的な診断を性急に求めるのではなく、一人ひとりの教育的ニーズを的確に把握し、必要な支援を考えていくことが大切です。

オ 通常の学級における教育

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、LD、AD/HD、高機能自閉症により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする子どもたちについて、医師等の診断を経たものではないので、直ちにこれらの障害と判断することはできないものの、約6%の割合で通常の学級に在籍している可能性を示しています。このような子どもたちに対する教育的支援を適切に行うことは、緊急かつ重要な課題です。小・中・高等学校においては、LD、AD/HD、高機能自閉症等の子どもたちの理解や指導上の専門性を高めること、学校全体で取り組む体制を構築すること、関係機関との連携協力を図ること等、総合的な支援体制の整備を進めていく必要があります。

なお、LD、AD/HD、高機能自閉症については、総合教育センター刊行の「LD、AD/HD、高機能自閉症の理解と支援のためのティチャーズ・ガイド（改訂版）」（関係資料参照）等を参考にしてください。

カ 通級による指導（情緒障害、言語障害、自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害）

先にも触れましたが、学校教育法施行規則の一部改正により、通常の学級に在籍するLD、AD/HD等の子どもたちへの適切な支援及び支援の充実を図るため、通級による指導が平成18年4月1日より行えるようになりました。実際には、これ

までも情緒障害の通級指導教室、言語障害の通級指導教室等で指導が行われてきました。情緒障害の通級指導教室では、個別学習で学習に関するスキルの習得を、小集団での学習で場面や状況に合わせた行動のコントロール、集団のルールを理解、人との関わり方やコミュニケーションのはかり方などの社会的なスキルの習得を図る指導を行っています。言語障害の通級指導教室では、社会生活上大切なコミュニケーションの力を育む指導を中心に取り組んでいます。

支援を必要とする子どもたちの教育の今後

国の「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について（報告）」や県の研究・研修事業の取組から、今後の支援を必要とする子どもたちの教育の在り方について共通の方向性が見えてきます。それは、次の三つに集約されます。

- ・一人ひとりの教育的ニーズを共通理解するためのアセスメントの実施と、それに基づく支援の計画と実施、評価の必要性
- ・校内支援システムの確立・充実とコーディネーター的役割の教員の必要性
- ・特別支援学校を含めた地域や関係機関との連携・ネットワークの必要性

子どもたち一人ひとりの多様な教育的ニーズを把握するには、子どもたちの実態を的確に把握する必要があります。子どもたちの実態は、読み、書き、計算等の学習面、指示理解や気持ちの伝達等のコミュニケーション面、注意集中や集団行動等の行動面、さらに、健康面や心理面等、多方面からとらえる必要があり、担任一人だけではなく、子どもたちにかかわる様々な関係者が情報を提供し合い、共有することが大切です。

その上で、支援の目的や内容、関係者の役割分担等について計画を作成することになります。この計画の作成、実施、評価を通して、支援をよりよいものに改善していくことができます。

また、一人ひとりの教育的ニーズに基づき、適切な支援を行うためには、校長を中心とした全教職員の理解のもと、校内支援システムを構築し、学校全体で対応することが大切です。そのためには、校内委員会を設置したり、児童・生徒指導部や就学指導委員会等、既存の校内組織を活用したりするなど、組織的な支援体制を整備していく必要があります。

そして、校内支援システムを効果的・効率的に運営していくためには、学校内の関係者や外部の関係機関との連絡調整、保護者に対する相談窓口、担任への支援、校内委員会等の運営や推進といった役割を担うコーディネーターを置くことが有効です（前に述べたように、本県においては、教育相談コーディネーターの養成に取り組んでいます）。

さらに、校内だけでなく、校外の様々な支援資源を活用していくことも大切です。具体的には、特別支援学校をはじめ、県立総合教育センターや児童相談所等の相談機関、教育、福祉、医療、労働等の関係機関との連携・ネットワークを構築していく必要があります。

ます。

これらに共通することは、チームアプローチ（複数のメンバーでチームを組んで子どもたちの支援にあたること）とネットワークです。各学校・地域の資源を有効に組み合わせ、チームとネットワークを構築することにより、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに応える豊富な支援の内容・方法の創出が望まれます。

関係資料

支援を必要とする児童・生徒の教育については、本冊子のほか、県教育委員会や県立総合教育センター、旧第二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。

以下の資料は、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。

	名 称	発行年月	発 行
1	自閉症児の支援ガイドブック	平成 19 年 3 月	県立総合教育センター
2	校内支援体制及び相談支援ネットワーク構築に向けた提言と事例集	平成 19 年 3 月	県立総合教育センター
3	多職種協働チームの行動連携による問題解決に関する研究報告書	平成 19 年 3 月	県立総合教育センター
4	アセスメントハンドブック 評価の手引き	平成 19 年 3 月	県立総合教育センター
5	支援教育 事例資料集 vol. 2	平成 18 年 3 月	県教育委員会
6	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
7	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 18 年 3 月	県立総合教育センター
8	インクルージョンの視点に立った学校教育システムの具現化に向けて ～教育相談コーディネーターを核とした校内支援体制と地域支援ネットワークに焦点を当てて～	平成 18 年 3 月	県立総合教育センター
9	教育相談コーディネーターハンドブック「チームアプローチ&ネットワーキングハンドブック（教育相談コーディネーターのためのQ&A集）」改訂版	平成 18 年 3 月	県立総合教育センター
10	支援アイデア集 ～地域支援ネットワークの構築をめざして～	平成 18 年 3 月	県立総合教育センター
11	支援教育 事例資料集 vol. 1	平成 17 年 3 月	県立総合教育センター
12	ティーチャーズ・ガイド チームで取り組む日々の実践と不登校への対応	平成 17 年 3 月	県立総合教育センター
13	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～	平成 16 年 12 月	県教育委員会
14	教師用指導資料 「不登校の未然防止・早期解決のために」	平成 16 年 8 月	県教育委員会

	名 称	発行年月	発 行
15	一人ひとりのニーズに応える学校づくり 「教育相談コーディネーター」を核とした協働 チーム支援	平成 16 年 3 月	県教育委員会
16	一人ひとりの個性を生かした教育課程の編成 に向けて～自立活動・総合的な学習の時間・地 域交流の展開～	平成 14 年 3 月	県立第二教育センター
17	盲学校、ろう学校及び養護学校高等部新教育 課程編成のために Q & A	平成 13 年 9 月	県教育委員会
18	一人ひとりを大切にしたい教育課程の編成に向け て[]	平成 12 年 7 月	県立第二教育センター
19	盲学校、ろう学校及び養護学校幼稚部、小学 部及び中学部教育課程編成のために Q & A	平成 12 年 3 月	県教育委員会
20	自閉症の子どもたちへのよりよい支援をめざ して	平成 12 年 3 月	県立第二教育センター
21	養護学校等の地域障害児教育支援機能のあり 方に関する研究委員会報告書	平成 12 年 3 月	県立第二教育センター
22	特殊学級指導ハンドブック ～新担任者のた めに～	平成 11 年 3 月	県立第二教育センター
23	一人ひとりを大切にしたい教育課程の編成に向け て[]	平成 10 年 3 月	県教育委員会

支援を必要とする児童・生徒の教育のために

発行日 平成 19 年 3 月
発行者 田邊 克彦
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 2 5 4 7 - 4
電話 （ 0 4 6 6 ） 8 1 - 8 5 2 1
（ホームページ） <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>



古紙配合率100%再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター

カリキュラムセンター（善行庁舎）

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

TEL (0466)81-0188

FAX (0466)84-2040

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

教育相談センター（亀井野庁舎）

〒252-0813 藤沢市亀井野2547 - 4

TEL (0466)81-8521

FAX (0466)83-4500