



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20年3月
神奈川県立総合教育センター

はじめに

平成 19 年 4 月 1 日、「学校教育法等の一部を改正する法律」が施行され、それに合わせ、文部科学省の「特別支援教育の推進について」が通知されてから、「特別支援教育元年」と言われた一年がまもなく過ぎようとしています。

世界的な動きでも、平成 19 年 9 月、日本政府は国連本部で「障害者権利条約」に署名しました。「教育」に関する条項の中でインクルーシブな教育制度のあり方が提言されています。今後の正式な条約批准に向けて、国内の教育制度等の整備も推進されていくものと思われます。

神奈川県では、昭和 59 年 1 月の「総合福祉政策の推進のために」と題する提言以降、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」と位置づけ、神奈川県としての支援教育を形づくってきました。平成 14 年 3 月、「これからの支援教育の在り方（報告）」が出され、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、それぞれの子どもたちに応じた働きかけをする支援教育に取り組んできました。さらに平成 19 年 8 月には、すべての県民とともに、明日の神奈川を担う人づくりを進める総合的な指針となる「かながわ教育ビジョン」が策定され、支援教育は、集中的・横断的に進めていく必要のある今後の重点的な取り組みとなりました。

学校には、多様な「教育的ニーズ」に直面している子どもたちがいて、学習へのつまづき、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するには、周りからの適切な支援が必要となります。

このような状況と歴史的な流れをふまえ、本冊子では、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、よりよい教育の実現に資することを期待します。

平成 20 年 3 月

神奈川県立総合教育センター
所長 田邊克彦

I 「支援を必要とする子どもたち」とは	1
II すべての子どもたちのための教育	4
1 世界の動向	4
(1) 「児童の権利に関する条約」	4
(2) 「障害者の機会均等化に関する標準規則」	5
(3) 「サラマンカ宣言」	6
(4) 「国際生活機能分類」	7
(5) 「障害者の権利に関する条約」	7
2 国の動向	10
3 特別支援教育への道のり	11
(1) 盲・ろう・養護学校の義務化	11
(2) 「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）」	11
(3) 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」	13
(4) 「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」	14
(5) 「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）」	15
(6) 「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）」	16
(7) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」	17
(8) 教育基本法の改正	18
(9) 学校教育法等の一部改正	19
4 神奈川の支援教育	19
(1) 「共に学び共に育つ教育」	19
(2) 「これからの支援教育の在り方（報告）」	19
(3) 「かながわ教育ビジョン」	21
(4) 支援教育を推進する取り組み	21
ア 支援教育を推進する人材の養成	21
イ 「支援教育」の理解・啓発	22
ウ 地域の相談支援ネットワークづくり	22
III 支援教育のキーワード	22
1 個別の支援計画	22
(1) 学習指導要領	22
(2) 教育課程	25
(3) 個別の支援計画	27
ア 個別教育計画	27

イ	個別の支援計画	28
ウ	個別の支援計画、個別教育計画、個別の指導計画の関係	28
2	チーム支援	29
(1)	校内委員会の設置	29
(2)	ケース会議	30
(3)	外部資源との連携	30
(4)	ティームティーチング	30
(5)	交流及び共同学習	31
ア	居住地の学校における教育	31
イ	通常の学級との交流	31
ウ	その他の交流及び共同学習	32
(6)	小学校、中学校、高等学校の連携を図ること	32
(7)	保護者及び関係機関との協力	33
3	教育のユニバーサルデザイン	33
(1)	安全への配慮	33
(2)	教材教具の活用	34
(3)	教科用図書を活用	34
(4)	情報教育機器の活用	35
IV	教育資源の活用	35
1	支援を必要とする子どもたちの教育的資源	35
(1)	幼稚園、小・中・高等学校、中等教育学校	36
(2)	特別支援学級	36
(3)	通級による指導	36
(4)	特別支援学校	37
(5)	教育支援センター（適応指導教室）等	37
2	その他の社会資源	38
(1)	教育相談機関	38
(2)	福祉サービスに関する相談機関	38
(3)	医療機関	38
(4)	少年相談・保護センター	38
(5)	就労支援	39
V	障害のある子どもたちへの教育的支援	39
1	教育的支援を考えるために（教育計画に基づく支援）	39
2	視覚に障害のある子どもたちへの教育的支援	40
(1)	通常の学級における教育	41
(2)	特別支援学級（弱視）における教育	41
(3)	特別支援学校（視覚障害教育部門）における教育	41
3	聴覚に障害のある子どもたちへの教育的支援	41

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

I 「支援を必要とする子どもたち」とは

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」へ展開していくことが記されてから6年が経ちました。「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。

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、解決の糸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」、「算数、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。そうになると、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一つひとつ調べて、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、勉強についていけない、勉強についてい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・生徒は、「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ということとなります。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。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。クラスの友だちと関係を深めていくために、それぞれの子供たちが得意なこと、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し、かとい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。このような状況から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。平成 20 年 3 月 3 日取得)

「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。

II すべての子どもたちのための教育

1 世界の動向

(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。)

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的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する。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」より翻訳して引用しました。 <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm> 平成 19 年 12 月 18 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づけられ、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

前書き

（略）会議は、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動要綱」を採択した。これらの文書は、インクルージョン（inclusion）の原則、「万人のための学校」—すべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設に向けた活動の必要性の認識を表明している。こうして、これらの文書は、万人のための教育を達成するための、学校を教育的により効果的なものとするための課題にとって重要な貢献をおこなっている。

特別なニーズ教育—北および南の諸国にとって等しく関心のある問題—は孤立しては進展させられない。それは、全国的な教育方略（ストラテジー）の一部を形成するものであり、実際、新しい社会的・経済的政策の一部を形成するものである。それは、通常の学校の重要な改革を要求するものである。

2. われわれは以下を信じ、かつ宣言する。

- すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに到達し、かつ維持する機会が与えられなければならない、
- すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、
- 教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならない、
- 特別な教育的ニーズを持つ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で調整する、通常の学校にアクセスしなければならない、
- このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする。

(国立特殊教育総合研究所 特殊教育法令等データベースを基にしています。http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/toshokan.html 平成 20 年 3 月 3 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）「国際生活機能分類」

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）に改定されることになりました。

世界保健機構（WHO）により昭和 55 年（1980 年）に作られた国際障害分類（略称：ICIDH）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。健康状態を考えると、このような環境因子に光を当てていこうとする点が、今回の改訂で大きく変わったことです。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。

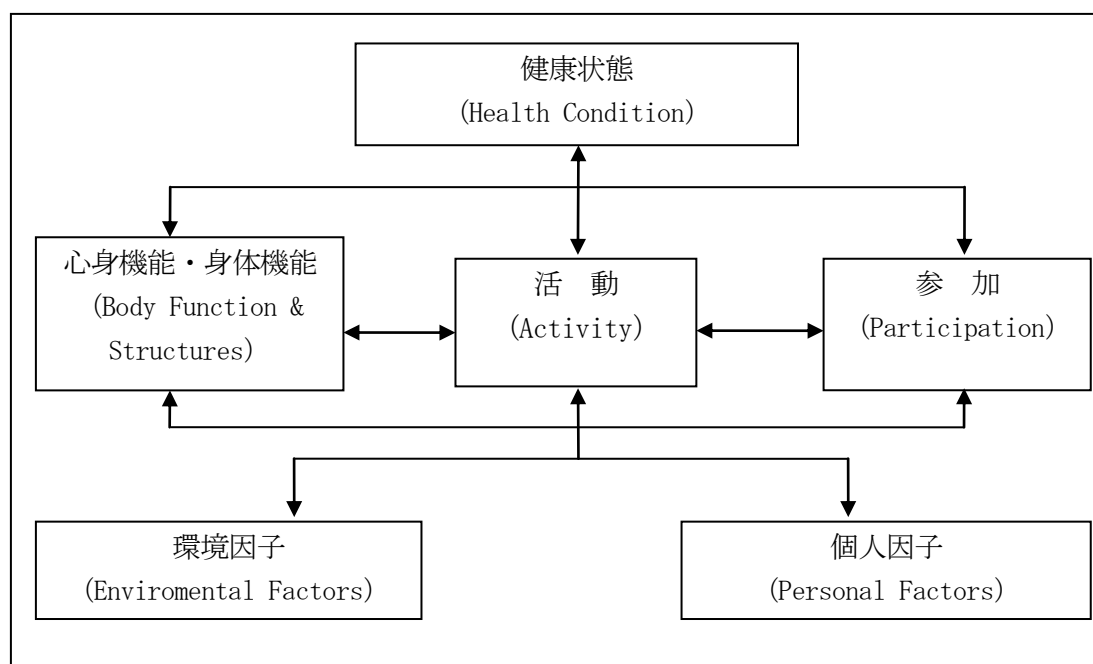


図 「国際生活機能分類」(ICF)

（５）「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 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、政府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。「障害者の権利に関する条約」の趣旨及び教育に関する記述は以下の通りです。

障害者の権利に関する条約 政府仮訳（抄）

第一条 目的

この条約は、すべての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享有を促進し、保護し、及び確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的とする。

障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な障害を有する者であつて、様々な障壁との相互作用により他の者と平等に社会に完全かつ効果的に参加することを妨げられることのあるものを含む。

第二条 定義

この条約の適用上、（中略）

「障害を理由とする差別」とは、障害を理由とするあらゆる区別、排除又は制限であつて、政治的、経済的、社会的、文化的、市民的その他のあらゆる分野において、他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を認識し、享有し、又は行使することを害し、又は妨げる目的又は効果を有するものをいう。障害を理由とする差別には、あらゆる形態の差別（合理的配慮の否定を含む。）を含む。

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

「ユニバーサルデザイン」とは、調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲ですべての人が使用することのできる製品、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は、特定の障害者の集団のための支援装置が必要な場合には、これを排除するものではない。

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、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度及び生涯学習を確保する。

- (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) 障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと及び障害のあ

- る児童が障害を理由とし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、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること。
 - (c) 個人に必要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教育制度一般の下で受けること。
 - (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を確保すること。
- 3 締約国は、障害者が地域社会の構成員として教育に完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得することを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。
- (a) 点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに適応及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援及び助言を容易にすること。
 - (b) 手話の習得及び聴覚障害者の社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。
 - (c) 視覚障害若しくは聴覚障害又はこれらの重複障害のある者（特に児童）の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。
- 4 締約国は、1 の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育のすべての段階に従事する専門家及び職員に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れるものとする。
- 5 締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者と平等に高等教育一般、職業訓練、成人教育及び生涯学習の機会を与えられることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。

(外務省ホームページにある障害者の権利に関する条約・和文テキスト（仮訳文）より抜粋しました。

http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei_32b.html 平成 19 年 12 月 18 日取得)

今後は正式な批准に向けて、国内の関係制度等の整備がより進められていくこととなります。

2 国の動向

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えます。

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。

平成 14 年、国は、「リハビリテーション」及び「ノーマライゼーション」の理念を継承するとともに、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ため、平成 15（2003）年度から 24（2012）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「障害者基本計画」を定めました。この計画では、「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。

この平成 20 年 3 月に終わる前期 5 年の施策は、「重点施策実施 5 か年計画（新障害者プラン）」に基づいて進められましたが、この間に、発達障害者の支援の促進等を図る発達障害者支援法の制定（平成 16 年）、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等を目的とした障害者自立支援法の制定（平成 17 年）、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（平成 18 年）、公共交通機関、建築物等の一体的・総合的なバリアフリー化の促進等を内容とするバリアフリー新法の制定（平成 18 年）などの法制度の改正が行われ、障害者の権利及び尊厳を保護し、促進するための包括的かつ総合的な国際条約である障害者権利条約への署名（平成 19 年）も行われました。

具体的には、児童・生徒の学習や生活、進路にかかわりの深いところでは、福祉、医療、教育、労働等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、ジョブコーチ等就労支援機関やサービスの整備等が進められ、神奈川県の特設支援学校高等部卒業生の就職率も向上しました。

そして、平成 19 年 12 月には、これらの法制度の施行状況等を踏まえ、共に生きる社会へのさらなる取り組みとして、地域での自立生活を基本に、身体障害、知的障害、精神障害、発達障害等の障害の特性に応じ、障害者のライフサイクルの全段階を通じた切れ目のない総合的な利用者本位の支援を行うことなどを施策の重点とし、数値目標と達

成期間を定めた後期(平成 20 年度以降)の重点施策実施 5 か年計画を策定しています。

3 特別支援教育への道のり

(1) 盲・ろう・養護学校の義務化

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る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、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) 「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)」

「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ョンの理念の実現に向けた取り組み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。

(文部科学省ホームページにある「21 世紀の特殊教育の在り方について(最終報告) 概要」より抜粋しました。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/gaiyou/010101.htm 平成 20 年 3 月 3 日取得)

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、神奈川県においては、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。

（３）「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（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、①特殊教育を受ける児童・生徒の比率が増加している、②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、③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た、④一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、⑤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種にとらわれない「特別支援学校」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」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提案されました。

文部科学省は、特別支援教育を推進するために、「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のあり方等の実践的調査研究を行いました。

（４）「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」

「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、不登校に関する取り組み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、家庭、地域の連携（ネットワーク）が重要である。
- ・学校教育充実のための取り組み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体制の充実や、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。

神奈川県では、これらの具体的な取り組みを支援するために教育支援センター

(適応指導教室) や各市町村の教育相談機関のサポートとして、平成 19 年度は国の事業である「問題を抱える子ども等の自立支援事業」を活用し、教育相談機関連絡会議を年間 4 回開催しています。この会議は不登校傾向にある子どもたちの早期発見・早期対応等、より一層きめ細やかな支援を行うために、教育相談機関・学校・教育支援センター・NPO の効果的な連携や専任教諭や相談員のスキルアップにつながる内容となっています。

また、平成 18 年度から、「神奈川県学校・フリースクール連絡協議会」を開催して、学校・教育委員会・フリースクール等が連携をして不登校の子どもたちを支援していくための取り組みを進めています。

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Ⅱ チームで取り組む日々の実践と不登校への対応」(Ⅶ 関係資料参照) を参考にしてください。

(5) 「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)」

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。①概要(導入編)、②教育行政担当者用、③学校用(校長用、特別支援教育コーディネーター用、教員用)、④専門家用(巡回相談員用、専門家チーム用)、⑤保護者・本人用、の 5 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づ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。

（６）「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づけること。

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づけること。
- ・「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、

- ① 小・中学校における総合的な体制整備
 - ② LD・ADHD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
 - ③ 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・ADHD・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。

（文部科学省ホームページにある「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）の概要」より抜粋しました。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/g001.htm 平成 20 年 3 月 3 日取得）

また、現行制度の弾力化として、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通級による指導の拡大によるLD・ADHD等の児童・生徒への支援等があげられています。

（7）「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、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・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。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。

主な改正点は次のとおりです。

	改正前	改正後
対象者	言語障害者、情緒障害者、弱視者、難聴者、 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	言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、 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
授業時間	<ul style="list-style-type: none"> 心身の故障に応じた特別の指導 年間 35 単位時間～105 単位時間 各教科の内容を補充するための特別の指導は、心身の故障に応じた特別の指導と合わせておおむね 280 単位時間まで) 	<ul style="list-style-type: none"> 心身の故障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） 年間 35 単位時間～280 単位時間 ただし、学習障害や注意欠陥多動性障害の児童生徒の場合、年間 10 単位時間以上とすることができる。

(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 19 年 12 月 18 日取得)

(8) 教育基本法の改正

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「教育基本法案（骨子）と現行教育基本法の比較」を基にして作成しました。平成 19 年 12 月 18 日取得)

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。

(9) 学校教育法等の一部改正

そして、平成 19 年 4 月 1 日に学校教育法が一部改正され施行されました。学校教育法に「特別支援教育」が位置づけられたのです。今回の改正の概要は次の通りです。

- 地域のニーズに応じて、設置者（都道府県など）の判断で、一つの障害種に対応した特別支援学校だけではなく、複数の障害種に対応した特別支援学校のいずれもが設置可能になった。
- 重複障害のある子どもに、より適切に対応できるようになった。
- 幼稚園・小学校・中学校・高等学校・中等教育学校においても、通常の学級も含め、特別支援教育を行うことが明示された。
- 特別支援学校は、地域の特別支援教育のセンターとして、近隣の小・中学校などからの求めに応じて助言・援助をおこなう。

(文部科学省パンフレット「特別支援教育」を基にしています。平成 20 年 3 月 3 日取得)

4 神奈川の支援教育

(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、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り組み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、神奈川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かかわらず、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。

(2) 「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が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。

①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づけ、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）」より抜粋しました。平成 20 年 3 月 3 日取得)

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。

(3) 「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、明日のかながわを担う人づくりを進めるため」、平成 19 年 8 月、教育委員会は神奈川県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、これから 20 年間を見すえた施策として検討、策定されたものです。「第 5 章 重点的な取組み」の中では、「障害の有無にかかわらず、すべての人を包括して、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」インクルージョンの考え方を踏まえた次のような取り組み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、障害があることや国籍が違うことなどで、学ぶことに支障が生じないように、必要な環境を整えます。そして、子どもたちが成長の過程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 19 年 8 月神奈川県教育委員会「かながわ教育ビジョン」より抜粋しました。平成 20 年 3 月 3 日取得)

「かながわ教育ビジョン」の策定により、神奈川県の教育の在り方は新たな展開を迎えています。その中で、「誰をも包み込む、インクルージョン教育」を「重点的な取組み」としてあ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、さらなる充実にむけた取り組みが進められていきます。

(4) 支援教育を推進する取り組み

ア 支援教育を推進する人材の養成

神奈川県は、支援教育を推進するキーパーソンとして、全校に教育相談コーディネーター（国の特別支援教育においては、特別支援教育コーディネーター）の指名を求めています。そして、全ての小・中・高等学校に、教育相談コーディネーター養成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、総合教育センターで養成講座を行っています。また、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高い専門性を持ち、今後市町村レベルで位置づけられる「相談支援チーム」等の地域の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（小・中の特別支援学級担任と特別支援学校教員を対象に

行う「支援教育推進者養成講座」と「相談支援チーム研修講座」。

イ 「支援教育」の理解・啓発

支援教育は、障害の有無にかかわらず全ての子どもの教育的ニーズが対象になりますから、全ての教員が、教育的ニーズを理解し、校内支援体制の下、チーム支援に取り組むこととなります。総合教育センターでは、基本研修、学校経営研修、学校運営研修の全ての講座に、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」にかかわる内容を扱っています。支援教育においては、校内ケース会議が中心的な取り組みとなることから、教育相談コーディネーターが養成講座で研修しているケース会議運営の仕方と連動する形で、模擬事例でケース会議の進め方について演習を行っています。

ウ 地域の相談支援ネットワークづくり

神奈川県は、教育相談担当者の養成（支援教育推進者養成講座：平成 18 年まではスクールサイコロジスト養成講座）など特別支援学校の地域センター機能の開発に早くから取り組んできました。特別支援学校地域支援センター協議会では、教育相談機能、公開研修会、ボランティア養成講座など、特別支援学校の持つ支援資源を地域に提供する上での現状や課題を共有しながらセンター機能の展開を推進しています。平成 20 年度には、特別支援学校に理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理士などの専門職が配置され、センター機能の向上が期待されます。

各市町村で展開している「特別支援教育体制推進事業」は文部科学省の委嘱事業です。この事業は、学校をサポートする地域の支援ネットワークづくりを目的としています。指定をうけた市町村が相談支援チームを立ち上げ、各学校への巡回相談を実施し、一人ひとりの教育的ニーズの把握と、適切な支援方策を検討する取り組みが行われています。相談支援チームの構成メンバーは各市町村によって異なりますが、児童精神科医、児童相談所、教育委員会、特別支援学校地域支援担当、市町村の教育相談機関、療育機関、それに学校の支援委員会メンバーなどが加わっています。また、平成 19 年度、県立高等学校 4 校が指定を受けて「特別支援教育体制推進事業」に取り組んでいます。

小中学校における支援教育や地域の相談ネットワークづくりは着実に進んできました。今後は高等学校での取り組みへの支援が必要になります。

Ⅲ 支援教育のキーワード

1 個別の支援計画

(1) 学習指導要領

現行の学習指導要領では、特別支援学校の教育課程は、幼稚園、小学校、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、障害に基づく種々の困難の改善・克服を目的とした領域である「自立活動」で編成

しています。さらに、障害の状態等に応じた教育を行うため、種々の教育課程の特例が設けられています。

小・中学校の特別支援学級の教育課程は、小・中学校の学習指導要領によることとなりますが、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ることとなります。その場合は、特別支援学校の学習指導要領を参考として、実情に合った教育課程を編成することができます。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）を特別の指導の場（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ることとなります。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ができます。幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等の通常の学級に在籍する障害のある子どもについては、その実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫することとしています。

現在文部科学省は、現行の学習指導要領の改訂を検討しています。平成 20 年（2008 年）1 月 17 日に、中央教育審議会が「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）をまとめました。そこで示された基本的な改訂の考え方は以下の通りです。

学習指導要領改訂のポイント

- ・ 改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- ・ 「生きる力」という理念の共有
- ・ 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ・ 思考力・判断力・表現力等の育成
- ・ 確かな学力を確立するために必要な時間の確保
- ・ 学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ・ 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実

(中央教育審議会答申の審議をまとめた『「答申」パンフレット（教師用）』より抜粋しました。www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/20080117/001-008.pdf 平成 20 年 3 月 3 日取得)

特別支援教育に関する事項を見ていきます。学校教育法における特別支援学校の目的の改正を踏まえ、特別支援学校の学習指導要領等の目標を見直すことが明示されました。ここで、中央教育審議会の「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）から、新しい学習指導要領における特別支援教育についての内容を取り上げていきます。答申では、現在の特別支援教育における課題を次のようにあげています。

- ・ 特別支援学校の小・中学部では、平成 18 年度において、42.8%（肢体不自由者を教育する特別支援学校では 75.3%）の子どもが重複障害学級に在籍するなど、障害の重度・重複化、多様化が進んでおり、複数の障害を教育の対象とすることができる「特別支援学校」の制度を生かし、一人一人に応じたきめ細かな指導が一層求められている。
- ・ 地域における特別支援教育を推進する上で、「特別支援学校」がその専門性を生かしながら、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等の要請に応じて支援などを行う特別支援教育のセンター的機能を果たすことが求められている。
- ・ 特別支援学校卒業者の企業等への就職は依然として厳しい状況にあり、障害者の自立と社会参加を促進するため、企業や労働関係機関等との連携を図った職業教育や進路指導の一層の改善が求められている。
- ・ 特別支援学校では、福祉、医療、保健、労働等の関係機関等との連携を図り、障害のある子ども一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画（個別の教育支援計画）を策定することとされており、その効果的な活用が課題となっている。
- ・ 小・中学校の通常の学級において、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）等の子どもが約 6%程度の割合で存在する可能性が示されている。これらの子どもも含め、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等における障害のある子どもに対し、適切な指導及び必要な支援を行うことが求められている。
- ・ 障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習について、今後一層の促進を図るとともに、その効果的な実施が求められている。

（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について（答申）より抜粋しました。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf 平成 20 年 3 月 3 日取得）

これらの特別支援教育における課題を踏まえ、次のように改善の基本方針があげられました。

（i）改善の基本方針

- ① 社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、多様化
- ② 複数の障害種別に対応した教育を行うことのできる特別支援学校制度の創設
- ③ 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等における特別支援教育の制度化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育や必要な支援を行う観点から、教育課程の基準の改善を図る

（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について（答申）より抜粋しました。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf 平成 20 年 3 月 3 日取得）

では、それぞれの課題について、改善していくための展開を見てみましょう。
障害の重複化に対応した適切な教育を行うため、平成 19 年度から、従前の盲・

ろう・養護学校は、複数の障害種別を教育の対象とすることのできる「特別支援学校」に転換されました。

特別支援学校が地域の特別支援教育のセンターとしての機能を生かし、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等の要請に応じて支援などを行うことは、子どものニーズに応じた教育を進めていく上で、大きな効果が期待されます。幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等においても、特別支援学校のセンター的機能等を活用し、障害のある子どもへの適切な指導及び必要な支援を行うための校内支援体制の整備に努めていく必要があります。

高等部において、生徒の実態や卒業後の就労の状況等を踏まえた職業教育を一層進める観点から、福祉に関する基礎的・基本的な内容で構成する新たな専門教科として「福祉」が新設されることになりました。

個別の教育支援計画については後の部分で触れることにします。

小・中学校の通常の学級において、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）等の子どもたちへの適切な指導及び必要な支援については、次の改善点があげられます。

- ・ 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等の通常の学級に在籍する障害のある子どもに対し、必要に応じて、個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定を行うこと、特別支援学校や特別支援学級における指導方法を参考とした指導を行うようにすることなど、個々の障害に応じて必要な配慮が適切に行われるようにすることを明確にする。
- ・ 早期からの適切な指導を実施することは、その後の教育を進めていく上で大きな効果が期待できることから、認定こども園制度の創設なども考慮しつつ、障害のある子どもが在籍する幼稚園に対する支援の充実を図る。また、幼稚園段階における障害の状態に応じた指導の充実方策について、更に検討する。
- ・ 後期中等教育段階において、障害のある生徒に対する適切な教育や必要な支援を行うことは重要な課題であることから、高等学校等における障害の状態に応じた指導の充実方策について、更に検討する。

（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について（答申）より抜粋しました。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf 平成 20 年 3 月 3 日取得）

障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習については、双方の子どもたちの教育的ニーズに対応した内容・方法をじゅうぶん検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施するよう努めるべきであり、障害のない子どもが、障害のある子どもについての理解と認識を深めることが重要であることから、理解と認識を深めるための指導を充実することとされています。

（２）教育課程

特別支援教育のねらいとは、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校に準ずる教育

とともに、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な教育を行い、一人ひとりの能力と可能性を最大限に伸ばし、可能な限り積極的に社会参加・自立する人間を育成することです。特別支援学校においては、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教科及びその目標・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、肢体不自由教育及び病弱教育部門の教科の構成及び目標・内容は、小・中・高等学校に準じています。

知的障害教育部門の特別支援学校における教科の構成等については、下のようになります。

		各教科の構成
小学部		国語、算数、音楽、図画工作、体育、 <u>生活</u> (1～6年)
小学校		国語、算数、音楽、図画工作、体育、 <u>生活</u> (1～2年)、 <u>社会</u> (3～6年)、 <u>理科</u> (3～6年)、 <u>家庭</u> (5、6年)
中学部	必修	必修：国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、 <u>職業</u> 、 <u>家庭</u>
	選択	外国語、その他特に必要な教科
中学校	必修	国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、 <u>技術</u> 、 <u>家庭</u> 、 <u>外国語</u>
	選択	<u>上記教科</u> 、その他特に必要な教科
高等部	普通教科	国語、数学、理科、保健体育、 <u>社会</u> 、 <u>音楽</u> 、 <u>美術</u> 、 <u>職業</u> 、 <u>家庭</u> 、 <u>外国語</u> 、 <u>情報</u> (外国語及び情報は選択)
	専門教科	農業、工業、 <u>家政</u> 、 <u>流通</u> 、 <u>サービス</u>
	学校設定教科	
高等学校	普通教科	国語、数学、理科、保健体育、 <u>地理歴史</u> 、 <u>公民</u> 、 <u>芸術</u> 、 <u>家庭</u> 、 <u>外国語</u> 、 <u>情報</u>
	専門教科	農業、工業、 <u>家庭</u> 、 <u>商業</u> 、 <u>水産</u> 、 <u>看護</u> 、 <u>情報</u> 、 <u>福祉</u> 、 <u>理数</u> 、 <u>体育</u> 、 <u>音楽</u> 、 <u>美術</u> 、 <u>英語</u>
	学校設定教科	

(注1) 上段は知的障害特別支援学校、下段は小・中学校等の教科

(注2) 〃は、知的障害特別支援学校と小・中学校等で構成の異なるもの

(中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 特別支援教育専門部会 (第1回・平成18年3月14日) 議事録・配付資料より抜粋して引用しました。平成20年3月3日取得)

また、特別の教育課程として、重複障害や障害の状態により学習が困難な児童生徒については、以下のような教育課程編成の特例が設けられており、よりきめ細かな指導が行われています。

- ・ 各教科の目標・内容の一部を取り扱わないことができる。
- ・ 下学年、下学部の教科の目標・内容の全部又は一部と代替ができる。
- ・ 重複障害者については、各教科・領域を合わせた指導ができる。

- ・ 知的障害を併せ有する重複障害者については、知的障害教育部門特別支援学校の教科の全部又は一部と代替ができる。
- ・ 学習が著しく困難な重複障害者については、自立活動を主とした指導ができる。
- ・ 訪問教育においても、重複障害の特例によることができる。

再び新しい学習指導要領に目を移してみましょう。先に学習指導要領の部分で取り上げたように、新しい学習指導要領では、特別支援学級、通級による指導に係る特別の教育課程の編成に当たっては、特別支援学校学習指導要領に定める事項を取り入れた教育課程を編成できることが明示されるようです。また、自立活動については5区分（健康の保持、心理的な安定、環境の把握、身体の動き、コミュニケーション）の内容の下に22項目が示されていますが、社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、自閉症、LD、AD/HD等も含む多様な障害に応じた適切な指導を一層充実させるため、他者とのかかわり、他者の意図や感情の理解、自己理解と行動の調整、集団への参加、感覚や認知の特性への対応などに関する内容を内容の項目に盛り込むこととなります。

（3）個別の支援計画

ア 個別教育計画

個別教育計画は、神奈川県が特別支援学校で取り組んできた計画です。平成11年の学習指導要領の改訂に際して、盲・ろう・養護学校における自立活動および重複障害児の指導にあたり作成が義務づけられた「個別の指導計画」よりも以前から作成されてきました。個別教育計画の作成は、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であり、個別の指導計画の内容を包含しながら、次のような性格を持つものとして取り組まれてきました。子どもたちの実態・ニーズの把握、また指導目標や方法の策定は関係する複数の者によるチームで行うこと、保護者の意向を取り入れて同意を得ること、一定期間の評価と再計画というサイクルを持つことなどです。

方法 ○子どもの実態及びニーズの把握 視点 ○地域生活とライフステージの考慮
 ○チームによる取り組み
 ○計画—評価—再計画のサイクルをもつ
 ＊保護者の意向を取り入れて同意を得る

（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 神奈川県教育委員会より引用しました。平成20年3月3日取得）

平成11年（1999年）3月に改訂された学習指導要領を見てみると、「（ア）長期的及び短期的視点から指導の目標を設定し、それらを達成するために、必要な内容を取り上げる、（イ）興味を持って主体的に取り組み、成就感を味わうことが可能な内容を取り上げる、（ウ）障害に基づく種々の困難を改善、克服しようとする意欲を高める内容を取り上げる、（エ）発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによ

って、遅れている面を補うことができる内容を取り上げる」とあり、個別の指導計画の作成の義務化とその方向性が示されました。この個別の指導計画を包含し、より子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに即した支援の方向を具体的に明らかにするのが個別教育計画であると言えます。

イ 個別の支援計画

平成14年（2002年）12月、内閣に置かれた障害者施策推進本部が決定した「新障害者プラン」（障害者基本計画の重点施策実施5か年計画）の教育・育成の条項の中で、盲・聾・養護学校において「個別の支援計画」を平成17年度までに策定することが義務づけられました。文部科学省の言う「個別の教育支援計画」とは、「個別の支援計画」を関係機関等が連携協力して策定するときに、学校や教育委員会などの教育機関等が中心になる場合に、「個別の教育支援計画」と呼称しているもので、概念としては同じものであるということが出来ます。障害のある幼児児童生徒の一人ひとりのニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な支援を行うことを目的として策定されるものであり、教育のみならず、福祉、医療、労働等のさまざまな側面からの取り組みを含め、関係機関等の密接な連携協力を確保することが不可欠です。

ウ 個別の支援計画、個別教育計画、個別の指導計画の関係

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すえた教育、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「新障害者プラン」の中で、養護学校においては平成17年度までに作成することとされました。神奈川県ではさらに、小・中学校においても平成19年度までに通常の学級に在籍する支援の必要な児童生徒について作成することが進められてきました。

個別の支援計画と個別教育計画との関係

個別教育計画は、学齢期における子どもたちの教育計画ですが、「個別の支援計画」は学齢期そして卒業後までをトータルにとらえた子どもたちの生活全般に関する支援についての計画です。まず、「個別の支援計画」という生活全体に関する計画があり、その全体計画にそって、学校における教育の計画をたてることとなります。関係を図に示すと次のようになります。

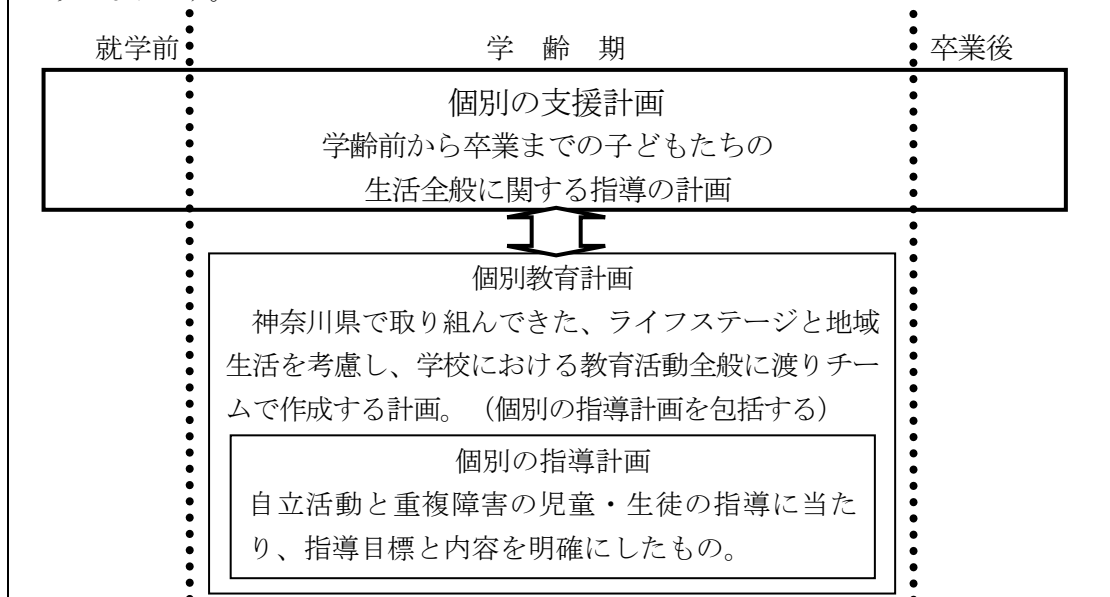


図 個別の支援計画、個別教育計画、個別の指導計画の関係図（平成 18 年 3 月神奈川県教育委員会支援が必要な子どものための『個別の支援計画』～『支援シート』を活用した『関係者の連携』の推進～（改訂版）」を基にしています。）

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。また、神奈川県内で使用する統一した様式として『支援シート I, II』を提案しています。詳細については、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）」（VI 関係資料参照）を参考にしてください。

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。

2 チーム支援

(1) 校内委員会の設置

「特別支援教育の推進について」（平成 19 年 4 月文部科学省）では、校内に特別支援教育に関する委員会を設置することが求められています。委員会設置の目的は、

校長のリーダーシップの下、一人ひとりの教育的ニーズに、全校で取り組む体制を作ることにあります。

また、現在各校で運営組織の見直し（グループ制）が進んでいますが、教育相談コーディネーターや児童生徒指導担当、あるいは養護教諭などが協力して機能しやすい位置づけや組織作りが必要になります。

（２） ケース会議

特別支援学校や特別支援学級では、個別教育計画の作成やチームティーチングの実施のため、日常的にさまざまなケース会議が行われています。

通常の学級においても、一人ひとりの教育的ニーズの把握や、支援方策の検討は、関係者によるケース会議で行われます。子どもの不適応が大きくなり、学級内では支援しきれなくなった時このようなケース会議がもたれることが多いのですが、発達障害などは、できるだけ早期に教育的ニーズを把握し、支援を開始することが求められています。子どもの教育的ニーズに気づく感度、豊かで多様な支援を提供できる体制などは、日頃のケース会議で培うことができます。校内委員会で、このようなケース会議を支援教育推進の中核として年間運営計画などに位置づける学校も増えています。

（３） 外部資源との連携

教育的ニーズの把握や、支援方策の検討、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り組みが、教育相談コーディネーターを中心に進められています。

障害がある場合、療育・福祉・教育など、支援内容が多様で長期間にわたりますから、一貫した支援を継続するために、個別の支援計画（支援シート）等を活用し、関係機関が連携をはかる必要があります。

以前、学校は、保護者を教育相談機関に紹介することが多かったのですが、学校で行うケース会議に、教育相談機関のコンサルテーション機能を利用するようになってきました。その際、学校で子どもの様子を観察し、その後、関係者によるケース会議を行い、現場に即した支援方法や課題を検討するスタイルが多くなってきました。特別支援学校もセンター的機能の一環として学校に出向いてコンサルテーションを行っています。

（４） チームティーチング

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、教育的ニーズが異なる場合でも、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、ティ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、ティ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、ティームティーチングが有効な指導形態になります。

(5) 交流及び共同学習

ア 居住地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にし、交流を深めておく必要性がさらに高まっています。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。特別支援学校の担任と、交流先の学級の担任との間で、じゅうぶんな情報交換を行い、子どもにとって意義のある交流にしたいものです。

イ 通常の学級との交流

小・中学校においては、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）より引用しました。平成20年3月3日取得）

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（平成4年4月施行）、中学校学習指導要領（平成4年5月施行）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、平成14年4月施行の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、無目的に特別支援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

ウ その他の交流及び共同学習

交流及び共同学習は、障害のある子どもにとって有意義であるばかりではなく、小・中学校等の子どもたちや地域の人たちが、障害のある子どもとその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会でもあります。

これまで実施されてきた活動をみると、地域や学校の実態に応じて様々なものがあります。特別支援学校と小・中学校等との間では、学校行事や総合的な学習の時間、一部の教科で活動を共にする直接的にふれあう活動が行われてきましたが、最近、特別支援学校で展開しているボランティア養成講座などで、高校生とも交流が深まってきています。

（6）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上で、子どもたちのライフステージを踏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を引き継いでいく

ように進めましょう。神奈川県では、引き継ぎがスムーズに行えるように、「個別の支援計画」の作成を推進しています。

(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むためには、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。

3 教育のユニバーサルデザイン

支援を必要とする子どもたちの教育を進めるにあたって、学習環境を整え、教材教具を工夫することは、安心して学校生活をおくること、授業のわかりやすさ、子どもたちが自分の力を発揮する機会を作る上でもとても大切なことです。このことは、支援を必要とする子どもたちにとってだけでなく、すべての子どもたちの教育にとっても有効です。

(1) 安全への配慮

まず、教室環境ですが、何よりも安全に配慮した環境であることが大切です。そのためには、次の三点に配慮しましょう。

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になります。

二つ目は、環境整備です。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。

しかし、安全への配慮をしていたけれども事故が発生した場合には、落ち着いて対

応することが必要です。対応の手順については、次の内容を参照してください。

- ・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思わず、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ことが必要です。

（２）教材・教具の活用

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、子どもたちの可能性を広げていく上でも、障害のある子どもたちの障害の状態を改善する上でも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。

（３）教科用図書の活用

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付を受

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。

特別支援学校用の教科書は、言葉や数量等の基礎的な内容が充実しています。通常
の学級で学習のつまずきのある子どもの指導の資料として活用することができます。

（４）情報教育機器の活用

情報機器の活用は、子どもたちの学習の力だけではなく、コミュニケーションを助
け、様々な情報に触れて今まで知らなかった世界と出会う、生活世界を広げる道具と
してもとても有効な教材です。教材としての活用については、次のような様々な例が
あります。

- ・ 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）
- ・ 絵や写真、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

国際化・情報化という大きな社会の流れの中、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。

学習環境を整え、教材教具を工夫することについて見てきました。先にも触れまし
たが、これらの工夫は障害の有無に関係なく子どもたちの様々可能性を伸ばしていく
ことにほかなりません。

使う人に必要な情報がすぐにわかり、使い方が簡単にわかって使うことができ、少
ない力で効率的に楽に使える。このような、すべての人にとって、わかりやすい、使
いやすいデザインを「ユニバーサルデザイン」と言います。つまり、学習環境を整え、
教材教具を工夫することは、すべての子どもたちにとって役立つ学習環境のデザイン
であり、まさに教育のユニバーサルデザインを目指すものであるということができると
思います。

IV 教育資源の活用

1 支援を必要とする子どもたちの教育的資源

文部科学省から平成 19 年 4 月 1 日に示された「特別支援教育の推進について

(通知)」に、「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れをとまなわれない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。」とあります。つまり、支援を必要とする子どもたちの教育が、まずは子どもたちの在籍する学校の教育的資源を活用して進められることを示しています。ここでは、学校に関係した教育的資源について触れていきます。

(1) 幼稚園、小・中・高等学校、中等教育学校

幼稚園、小・中・高等学校、中等教育学校においては、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と全校的な支援体制を整えて、支援を必要とする子どもの支援に取り組むこととなります。全校的な支援体制とは、校内資源の活用を意味しています。担任だけでなく、ケース会議を行って支援を必要とする子どもの実態を把握して、校内の様々な人材の協力と活用を通して、教室環境の改善、授業方法の工夫等の支援を考え展開することです。

中等教育学校は、学校教育法で「小学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、義務教育として行われる普通教育並びに高度な普通教育及び専門教育を一貫して施すことを目的とする。」（第 63 条）とあるように、中・高の一貫した教育を行う学校です。その意味では、在籍する支援を必要とする子どもたちの教育に関しても、学校全体で一貫した支援を展開することが大切になります。

(2) 特別支援学級

場合によっては、通常の学級での支援よりも、障害の特性に応じた特別な支援が必要となることもあります。その際には、特別支援学級での教育が考えられます。

特別支援学級は、障害の比較的軽い子どものために小・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、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。特別支援学級の教育課程は、小・中学校の教育課程や授業時数等の規定をはずして特別な教育課程を編成することができます。つまり、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中心にした指導を展開するなど、子どもたちの障害の状態に応じて柔軟に対応しています。また、通常の学級との連携により、子どもたちの実態から学習効果や社会性の育ちのために、交流や共同学習を取り入れて指導の幅を広げる取り組みも行われています。

(3) 通級による指導

通級による指導は、小・中学校の通常の学級に在籍している障害の軽い子どもが、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）で受ける指導形態です。指導の対象となるのは、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、難聴などです。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、通級による指導の対象、指

導時間数について改正がなされました。それにより、LD（学習障害）、AD／HD（注意欠陥多動性障害）が通級による指導の対象となり、「情緒障害者」の中に含まれていた自閉症は障害の原因や指導方法が他の情緒障害とは異なることから「自閉症者」として通級による指導の対象として独立して規定されました。また、指導時間についても、「心身の故障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）」の指導時間枠の弾力化が図られました。これらの改正は、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、通級による指導が支援資源として重要な役割を果たしていることをあらわしています。

（４）特別支援学校

障害の状態が重く、特別な支援が必要な子どもたちの教育に対しては特別支援学校があります。特別支援学校は、幼児・児童・生徒の障害にもとづく種々の困難を改善・克服するために一人ひとりの教育的ニーズに応じた特別な支援を目標に教育を行っています。

特別支援学校には、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ります。しかし、国が示した特別支援教育に関する各種の報告、答申等では、これまで「盲・聾・養護学校」として蓄積してきた特別支援教育の取り組みをさらに進めて、様々な障害種に対応できる体制づくりをすることが触れられています。つまり、学校のある地域の様々な障害種の子どもたちに対して、それぞれ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特別支援学校が期待されているのです。

また、様々な障害種に対応できる専門性を活かして、地域の幼稚園、小・中・高等学校、中等教育学校の要請に応じて、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等を行う、地域の特別支援教育センター的機能の充実を図ることも触れられています。

神奈川県の特設支援学校は、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取り組んでいます。

（５）教育支援センター（適応指導教室）等

支援を必要とする子どもたちの中には、様々な理由から不登校の状態にある子どもたちも含まれます。不登校の状態にある子どもたちへの教育的資源として、教育支援センター（適応指導教室）があります。

教育支援センター（適応指導教室）は、「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等のために、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、もって不登校児童生徒の社会的自立に資すること」（平成 15 年 3 月「今後の不登校への対応の在り方」の「適応指導教室整備指針（試案）」より）が目的として支援を行っています。しかし、不登校の状態にある子どもたちの状況を改善するためには、教育支援センター（適応指導教室）に任せきりにせず、不登校の状態にある子どもたちの在籍す

る学校の担任、保護者、教育相談コーディネーターが教育支援センター（適応指導教室）に赴き、情報交換、教育相談等を行って連携を深めることが大切です。

また、不登校の状態にある子どもたちの支援については、民間施設やNPO等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ます。

2 その他の社会資源

一人ひとりの教育的ニーズの把握や、必要な支援を構築する際、地域にあるさまざまな資源と連携することにより、学校での支援がさらに充実したものになります。子どもの教育的ニーズを中心に、保護者、学校、地域資源を効果的に結びつけた支援体制づくりは、教育相談コーディネーターの大切な役割です。以下に地域の相談窓口の例をあげましたが、このような地域資源情報を、教育相談コーディネーターはもとよりすべての教員が知っておくことが重要です。

（１）教育相談機関

教育相談機関では、本人や保護者及び担任の相談を受けて、学習面や学校生活全般にかかわる教育的ニーズの把握、支援方法の方向性や具体的な検討を行います。

「県立総合教育センター」、市町村教育委員会が設置する教育相談機関の他、特別支援学校が地域センター機能として教育相談を受けています。心理や医療の専門家を含んだ相談支援チームを立ち上げ、学校を支援する市町村教育委員会も増えています。

その他、主に不登校・ひきこもりの相談に対応する「青少年サポートプラザ」、外国籍の子どもに関する相談に対応する「あーすプラザ外国人教育相談」等があります。

（２）福祉サービスに関する相談機関

療育や生活支援（虐待も含む）にかかわるアドバイスや行政サービスを求めたい場合、児童相談所や市町村の福祉事務所が相談窓口になります。障害のある子の通学や学童保育、余暇支援などのサービスを提供する機関も増えてきました。

（３）医療機関

子どもの健康をサポートする医療機関との連携も大事です。発達障害の児童・生徒、情緒面で不安定さのある生徒などで医療的なサポートを受けている場合、保護者を通じて、あるいは教員に直接、学校での支援についてアドバイスを伝えてくれる医師も多いようです。

（４）少年相談・保護センター

子どもの非行、犯罪やいじめの被害などに関する相談窓口です。子どもの立ち直りを支援する際、的確な指導・助言を提供してもらえます。

(5) 就労支援

就労にかかわる相談はハローワークが窓口になりますが、長期不登校、高等中途退等の背景に発達障害が疑われる場合など、ハローワークに専門援助部門があり、利用できます。また、発達障害援助センターや特別支援学校で相談することができます。

V 障害のある子どもたちへの教育的支援

1 教育的支援を考えるために（教育計画に基づく支援）

障害のある子どもたちへの教育的支援を行うには、しっかりした教育計画の立案が不可欠です。ここでは神奈川県が推進してきた、個別教育計画を元に、教育的計画に基づく支援のあり方についてふれていきます。個別教育計画とは、子どもたち一人ひとりを理解し、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、その子どものもつ教育的ニーズに対して個別の支援や指導内容を盛り込んだ計画が、個別教育計画です。

日常の指導を通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。

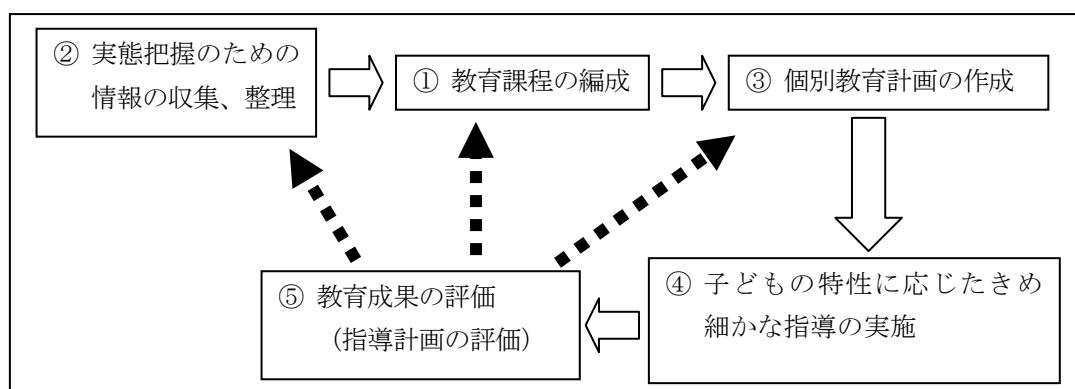


図 個別教育計画の作成から指導、評価の流れの一例

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。

② 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。

③ 個別教育計画の作成

教育課程と子どもの教育的ニーズを照らし合わせ、個々の子ども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。

④ 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。指導目標や内容によって、集団やグループあるいは個別という指導形態を考えます。指導形態により複数の教員が指導に関わる場合には、子どもの実態や指導目標など、教員同士で共通理解を持ち指導に当たることが大切です。

⑤ 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、県教育委員会刊行の「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」（Ⅶ関係資料参照）等を参考にしてください。

2 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。

(1) 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、視覚に障害のある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）等の助言を受けることができます。

(2) 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、各教科を中心と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。

(3) 特別支援学校（視覚障害教育部門）における教育

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。

3 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。一般にオージ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。

(1) 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のため、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。

(2) 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。

(3) 特別支援学校（聴覚障害教育部門）における教育

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、一人ひとりの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。

4 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。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。

(1) 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。

(2) 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、基本的な生活習慣の確立、日常生活に必要な言語や数量の理解や表現、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及び共同学習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社会生活・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。

(3) 特別支援学校（知的障害教育部門）における教育

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、障害の状態に応じて、国語、算数（数学）等の教科指導や、生活中心の指導等が行われています。生活中心の指導の例としては、次のようなものがあります。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」があります。また、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」等があります。このような工夫を、領域・教科を合わせた指導と言います。高等部では、教科指導等に加え、「作業学習（木工、窯業、農園芸、手芸、紙漉き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）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。

5 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 Palsy）、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。

（１）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、自分でできることについては、じっくりと取り組める時間を持つことも大切です。自分の力を発揮すること、または工夫された教材を利用して自分の力を発揮できるようにすることは、まひの進行を抑えたり、運動機能を維持することにつながるからです。そのような指導について、専門的な情報が必要な場合は専門機関や医師、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。

（２）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、様々な機会を通じて、通常の学級の子どもたちとの交流及び共同学習を積極的に行っていきます。

(3) 特別支援学校（肢体不自由教育部門）における教育

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。

自立活動を中心にした指導では、子ども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。神奈川県の実療ケア等は、「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。

6 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としては、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。

(1) 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。

(2) 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とした指導が行われていますが、子ども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。

(3) 特別支援学校（病弱教育部門）における教育

特別支援学校（病弱教育部門）では、子どもの病状により、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と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、各教科等を中心と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。

7 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っていたり、話さなくなったりすることもあるため、言葉の機能の改善とともに心理面での援助も必要になります。

（１）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は少なからず、自己の意思の表出がうまくいかないことで、人とのかかわりが消極的になる場合があります。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、困難さを感じていた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。

（２）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になります。

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。

8 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。

（１）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。

9 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。

(1) 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うことがあります）が設置されています。そこでは、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。

(2) 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/HD、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/HD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。

10 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-IV-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。

- ①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）
- ②言葉の発達の遅れや、コミュニケーションの障害
- ③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。

（１）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。

（２）特別支援学校（知的障害教育部門）における教育

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。

11 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。平成 20 年 3 月 3 日取得）

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・生徒が十分な教育が受けられるように、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。

（1）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と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。平成 20 年 3 月 3 日取得 ※「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。そのため、特定の学習活動に困難さがあり、教科や単元に対する取り組みにばらつきが見られたりします。

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。

(2) 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-IV (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。平成 20 年 3 月 3 日取得)

AD/HDの子どもたちは、注意力、多動性あるいは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

(3) 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、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。
また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

（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。平成20年3月3日取得）

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せん。

高機能自閉症の子どもたちは、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。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どもたちです。

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。

(4) 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。

(5) 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ーチャーズ・ガイド（改訂版）」（VI 関係資料参照）等を参考にしてください。

(6) 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。

VI 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）」や神奈川県の研究・研修事業の取り組みから、

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ます。担任一人だけではなく、子ども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、神奈川県においては、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。

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。

Ⅶ 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。

また、表中の※については、「神奈川県立総合教育センター支援教育」のホームページ(<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/sien/index.html>)より、電子データのダウンロードが可能です。

	名 称	発行年月	発 行
1	自閉症児の理解と支援ガイドブック	平成 19 年 3 月	県立総合教育センター
2	子どものニーズの解決に向けた多職種協働チームの行動連携の在り方	平成 19 年 3 月	県立総合教育センター
3	アセスメントハンドブック ー評価の手引きー ※	平成 19 年 3 月	県立総合教育センター
4	インクルージョン教育具体化の取組～市教育委員会が核となる地域支援ネットワークシステムに基づく「支援教育」の取組と、高等学校における「特別支援教育」の視点を持った取組から～	平成 19 年 3 月	県立総合教育センター
5	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
6	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
7	支援教育 事例資料集 vol. 2	平成 18 年 3 月	県教育委員会
8	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&ネットワークハンドブック（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
9	地域における支援をすすめるための支援アイデア集「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
10	支援教育 事例資料集 vol. 1	平成 17 年 3 月	県教育委員会
11	ティーチャーズ・ガイドⅡ 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

	名 称	発行年月	発 行
12	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
13	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
14	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
15	一人ひとりを大切にした教育課程の編成に向け て[Ⅱ]	平成 12 年 7 月	県立第二教育センター
16	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
17	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
18	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
19	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
20	一人ひとりを大切にした教育課程の編成に向け て[Ⅰ]	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 20 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 (0466) 81-8521
(ホームページ) <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

この冊子は再生紙を利用しています

 神奈川県



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