

公 用 保 存

特別支援教育ガイドブック

平成 26 年(2014 年)3 月 : 改訂版

滋賀県教育委員会

はじめに

平成 19 年 4 月に学校教育法の一部改正が施行され、「特殊教育」は「特別支援教育」へと転換しました。大きなポイントは、幼児児童生徒が在籍する学級を問わず、教育上特別の支援を要する子どもに対して、障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うことが規定されたことです。

このことは、「特別支援教育」が、今後も「特別なもの」でありつづけるのではなく、「あたりまえの教育」になっていくべき方向性を示している、といえるでしょう。

本県では、特別な教育的支援を要する子どもたちへの教育が「あたりまえの教育」となるよう、体制推進にあたっている各市町や学校を支援するべく、これまでもガイドブックやリーフレットを作成してきました。この度、小学校・中学校学習指導要領および特別支援学校学習指導要領の改訂により、特別支援学級・通級指導教室に係る『教育課程実施計画書作成の手引き』を改訂することにしました。そこで今一度、特殊教育から特別支援教育への流れを見通すとともに、これまでに作成した、

○『めくばり てくばり こころくばり LD, ADHD, 高機能自閉症支援ガイドブック（改訂版）：平成 22 年 3 月』

○『中学校・高等学校における発達障害の子どもたちへの支援ガイドブック：平成 20 年 3 月』

○リーフレット『この子らしさをのばす 気づき、支え、つなぐ教育：平成 21 年 3 月』

を合冊し、文部科学省「平成 21 年度発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」の一環として、特別支援教育の包括的・総合的なガイドブックを作成しました。

なお、編集にあたっては、平成 21 年度発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業専門家チームの方々に様々なご意見をいただきました。

本ガイドブックが、特別支援学級や通級指導教室担当者の専門性の向上のみならず、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を要する幼児児童生徒への、より適切な支援のために活用されることを願っています。

改訂によせて

特別支援教育を取り巻く状況は、大きな変化の中にあります。平成23年8月に「障害者基本法」の改正、平成25年12月には国会において「障害者権利条約」の批准が承認され、批准書の国連への寄託により、平成26年2月より効力が発生しています。

文部科学省においては、平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会において、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」がまとめられ、平成25年9月には学校教育法施行令の一部改正が行われました。

このように共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築が益々推進されています。本県といたしましては、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、可能な限り、障害のある子どもが障害のない子どもとともに教育を受けられるよう配慮し、発達障害を含む障害のある子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を克服するための適切な指導と必要な支援を行ってまいります。

今回、こうした情勢の変化を踏まえて本特別支援教育ハンドブックを改訂するものです。

本ガイドブックがすべての子ども達の適切な指導や教育的支援のために積極的に活用されることを願っています。

平成26年3月

滋賀県教育委員会事務局学校支援課
管理監 勝身真理子

～活用の手引～

☆特別支援教育への経緯を概観する

第1部 特別支援教育について：p1～

☆校内の体制整備を推進する

第2部 特別支援教育における体制整備：p6～

第3部 「個別の教育支援計画」と
「個別の指導計画」の作成と活用：p15～

☆個別の教育支援計画を作成する

第3部 「個別の教育支援計画」と
「個別の指導計画」の作成と活用：p15～

第4部 障害の理解と支援について：p38～

☆個別の指導計画を作成する

第3部 「個別の教育支援計画」と
「個別の指導計画」の作成と活用：p15～

第4部 障害の理解と支援について：p38～

☆特別支援学級の教育課程を編成する

第4部 障害の理解と支援について：p38～

第5部 特別支援学級：p54～

第7部 特別支援学級・
通級指導教室教育課程実施計画：p96～

☆通級指導教室の教育課程を編成する

第4部 障害の理解と支援について：p38～

第6部 通級指導教室：p90～

第7部 特別支援学級・
通級指導教室教育課程実施計画：p96～

目 次

第1部 特別支援教育について

第1章 特別支援教育への流れ

- 1 特別支援教育とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
- 2 特別支援教育に係る法的根拠・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3

第2章 特別支援教育の対象となる児童生徒の学ぶ場

- 1 通常の学級・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4
- 2 通級による指導・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5
- 3 特別支援学級・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5
- 4 特別支援学校・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5

第2部 特別支援教育における体制整備

第1章 特別支援教育を視野に入れた学校（園）経営

- 1 学校（園）経営計画への明確な位置づけ・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6
- 2 校長の指導性の発揮・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6
- 3 学校経営上の留意点・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
- 4 校内支援体制の構築・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
- 5 校内就学相談のあり方・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 8
- 6 保護者や地域への周知・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 9

第2章 特別支援教育コーディネーターの役割

- 1 特別支援教育コーディネーターとしての責務・・・・・・・・・・・・・・・・ 9
- 2 校内外の資源を生かす・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 10

第3章 校内委員会の活用

- 1 校内委員会の役割・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 11
- 2 校内委員会の開催・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 12
 - (1) 構成員・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 12
 - (2) 開催の工夫・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13

第4章 教育委員会における支援

- 1 教育委員会における特別支援教育体制整備・・・・・・・・・・・・・・・・ 13
- 2 就学指導について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 14
- 3 教育課程編成における指導助言・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15

第3部 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の作成と活用

第1章 個別の教育支援計画

- 1 個別の教育支援計画とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15
 - (1) 個別の教育支援計画とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15
 - (2) 個別の支援計画との関連・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 16
 - (3) 「相談支援ファイル」との関連・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 16

2	個別の教育支援計画の有効性	17
3	個別の教育支援計画の作成	17
(1)	個別の教育支援計画の様式	17
(2)	保護者の参画	18
(3)	作成および活用の手順	18
(4)	計画の引き継ぎ～個別の移行支援計画	19
(5)	活用例	20

第2章 個別の指導計画

1	個別の指導計画とは	20
2	個別の教育支援計画との関連	21
3	個別の指導計画の有効性	21
4	個別の指導計画の作成	22
(1)	基本的な考え方として	22
(2)	本人の視点で理解する	23
(3)	個別の指導計画の様式	24
(4)	保護者の参画	24
(5)	関係機関との連携・活用	24
(6)	作成者および作成時期	26
(7)	作成および活用手順	27
5	個別の指導計画作成に係る留意事項	28
(1)	実態把握：ベーシックアセスメント	28
(2)	目標の設定	29
(3)	支援方法の検討	30
(4)	評価について	36
(5)	組織的対応の必要性	36
(6)	特別支援教育支援員について	36

第4部 障害の理解と支援について

第1章 知的障害のある子どもたち

1	知的障害とは	38
2	知的障害のある子どもの特性と教育的対応	38

第2章 肢体不自由のある子どもたち

1	肢体不自由とは	39
2	肢体不自由のある子どもの特性と教育的対応	39

第3章 病弱・身体虚弱の子どもたち

1	病弱・身体虚弱とは	40
2	病弱・身体虚弱の子どもたちの特性と教育的対応	41

第4章 視覚障害のある子どもたち

1	視覚障害とは	41
2	視覚障害のある子どもたちの特性と教育的対応	42

第5章 聴覚障害のある子どもたち	
1 聴覚障害とは	43
2 聴覚障害のある子どもの特性と教育的対応	43
第6章 自閉症またはそれに類する障害のある子どもたち	
1 自閉症またはそれに類する障害とは	44
2 自閉症またはそれに類する障害のある子どもの特性と教育的対応	45
第7章 情緒障害のある子どもたち	
1 情緒障害とは	47
2 情緒障害のある子どもの特性と教育的対応	47
第8章 言語障害のある子どもたち	
1 言語障害とは	49
2 言語障害のある子どもの特性と教育的対応	49
第9章 発達障害のある子どもたち	
1 発達障害とは	51
2 発達障害のある子どもの特性と教育的対応	51

第5部 特別支援学級

第1章 特別支援学級の学級編制について	
1 特別支援学級に関する法令上の規定	54
(1) 特別支援学級の設置	54
(2) 特別支援学級の対象	55
(3) 県内の特別支援学級	58
第2章 教育課程の編成について	
1 基本的な考え方	59
2 教育課程編成の手順	64
(1) 実態把握	64
(2) 教育目標の設定	64
(3) 教育内容の組織化、指導の形態の工夫	64
(4) 指導計画の作成	65
3 教育課程の構造と適用	65
(1) 知的障害のない児童生徒の教育課程	65
(2) 知的障害のある児童生徒の教育課程	65
(3) 道徳	72
(4) 外国語活動（小学校）	73
(5) 総合的な学習の時間	73
(6) 特別活動	74
(7) 自立活動	75
(8) 特別支援学級の授業時数等	77
4 教科用図書	78
(1) 特別支援学級における教科用図書の取り扱い	78

(2) 拡大教科書等について	78
第3章 交流及び共同学習について	
1 交流及び共同学習とは	79
2 交流及び共同学習の実施にあたって	80
3 交流及び共同学習の実際	80
4 交流及び共同学習の進め方	81
(1) ねらいの焦点化	81
(2) 効果的な学習の形態の設定や内容の工夫	81
(3) 指導形態の工夫	81
(4) 適切な支援の工夫	81
(5) 通常の学級の児童生徒への配慮	81
5 交流及び共同学習等を活用した「特別支援学級の弾力的運用」	82
(1) 交流及び共同学習等を利用した弾力的運用の工夫	82
(2) 弾力的運用の留意点	82
第4章 キャリア教育と進路指導について	
1 キャリア教育と職業教育	83
2 キャリア教育の法的根拠	83
3 特別支援教育とキャリア教育	83
4 キャリア教育の基本的方向性	84
5 特別支援学級におけるキャリア教育	87
6 キャリア教育と進路指導	88
第6部 通級指導教室	
第1章 通級による指導について	
1 通級による指導とは	90
2 通級による指導の対象となる児童生徒	91
3 通級による指導を行うにあたって	93
(1) 通級による指導を行う判断について	93
(2) 通級指導教室における障害種別について	93
(3) 各学校等における支援体制の活用について	93
(4) 医学的な診断の取扱いについて	93
(5) 学習障害または注意欠陥多動性障害の児童生徒について	93
第2章 教育課程の編成と授業時間について	
1 通級による指導における特別な教育課程	94
2 指導時間について	94
第3章 在籍する学校および学級との連携について	
1 通級による指導の成果を通常の学級で生かすために	95
2 通級による指導の記録について	96
3 指導要録の記載について	96

第7部 特別支援学級・通級指導教室教育課程実施計画	
第1章 法令上の規定と届け出について	96
第2章 「特別支援学級教育課程実施計画書」記入上の注意事項	97
1 学級の種別	97
2 学級の名称	97
3 学級担任	97
4 在籍児童生徒	97
5 校長の特別支援教育方針	98
6 学級担任の学級経営方針	98
7 特別支援学級経営上の重点事項	98
8 交流及び共同学習について	99
9 個別の指導計画（概要版）について	99
10 教育課程の編成	99
☆ 特別支援学級教育課程実施計画書様式	101
第3章 「通級指導教室教育課程実施計画書」記入上の注意事項	107
1 教室の種別	107
2 教室の名称	107
3 担当者	107
4 通級児童生徒	107
5 校長の特別支援教育方針	108
6 教室担当の教室経営方針	108
7 通級指導教室経営上の重点事項	108
8 個別の指導計画（概要版）について	108
☆ 通級指導教室教育課程実施計画書様式	110
☆ 個別の教育支援計画（概要版）様式	114
特別支援教育の関係法令等（条項の抜粋）	116
特別支援教育の関係通知	121
参考・引用文献	182

資料集

- 資料1：『めくばり てくばり こころくばり
LD, ADHD, 高機能自閉症支援ガイドブック（改訂版）』
- 資料2：『中学校・高等学校における
発達障害の子どもたちへの支援ガイドブック』
- 資料3：『個別の教育支援計画（A様式・B様式）』
（平成19年度滋賀県総合教育センター）
- 資料4：『この子らしさをのばす 気づき、支え、つなぐ教育』（リーフレット）

第1部 特別支援教育について

第1章 特別支援教育への流れ

1 特別支援教育とは [資1;p1 資2;p2~4]

平成13年10月より、文部科学省初等中等教育局により設置された「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が調査研究を始め、平成15年3月には同会議より『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』が示されました。これにより、障害の種類や程度に応じて特別の場で指導を行う「特殊教育」から、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒も含め、障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることが示されました。その背景には、障害のとらえ方の変化（資2;p2）、ノーマライゼーションの進展や障害の重度・重複化および多様化、本人や保護者の教育に対するニーズの高まりなどがあります。基本的な考え方として、関係者・機関との連携による適切な教育的支援を効果的に行うために「個別の教育支援計画」の策定・実施・評価、「特別支援教育コーディネーター」の指名など校内支援体制の整備、地域における質の高い教育支援を支えるネットワークとして「広域特別支援連携協議会等」の設置などが提言されました。

平成17年12月には『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）』（中央教育審議会）が示されました。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、それまでの「盲・聾・養護学校」を、障害種をこえた学校制度「特別支援学校」に転換し、特別支援学校の機能として小・中学校等に対する支援を行う地域のセンター的機能を明確に位置づけること、さらに、LD・ADHDの児童生徒を新たに「通級による指導」の対象者とするなど提言されました。

こうした流れを受け、平成18年4月には学校教育法施行規則の一部改正が施行され、通常の学級に在籍し、一部特別な教育課程による指導を必要とする児童生徒への適切な支援および指導の充実を図るため、LDおよびADHDの児童生徒にも「通級による指導」が行えるようになりました。

また、平成19年4月には学校教育法の一部改正が施行され、「特殊教育」から「特別支援教育」への名称変更とともに、「特別支援学校」「特別支援学級」への変更、小・中学校等の通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への指導・支援の条文化等がなされ、本格的に「特別支援教育」が実施されることとなりました。特別支援教育にかかる基本的な考え方や留意事項等は、「特別支援教育の推進について（通知）」平成19年4月1日付け19文科初発第125号（本書p130）に示されています。

さらに、平成23年8月には障害者基本法の一部が改正され、第16条第1項で「国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び

方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。」と規定されました。文部科学省においては、中央教育審議会初等中等教育分科会において、今後の特別支援教育のあり方等についての議論が進められ、平成 24 年 7 月に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」としてまとめられました。また、これに伴い平成 25 年 9 月 1 日から「学校教育法施行令の一部を改正する政令」が施行され、障害のある児童生徒の就学決定の考え方が改められました。（本書 p160）共生社会の形成に向けた教育分野の取り組みであるインクルーシブ教育システム構築の視点は、これからの特別支援教育に必要な不可欠なものであり、子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、適切な指導および必要な支援を行う特別支援教育を推進していくことは、障害のある子どもにも、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子どもにも、更にはすべての子どもにとっても、良い効果をもたらすことができるものと考えられます。

「特別支援教育の推進について（通知）」より

（平成 19 年 4 月 1 日付け 19 文科初第 125 号）

1. 特別支援教育の理念

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

（本書 p130）

2 特別支援教育に係る法的根拠 [本書 p116]

障害のある児童生徒への教育は、日本国憲法をはじめとして、次のような法令等に規定されています。指導にあたっては、これらを踏まえて適切に行う必要があります。

(抄出)

○日本国憲法

第26条

すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

○教育基本法

第4条

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。

○障害者基本法

第16条

国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

2 国及び地方公共団体は、前項の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならない。

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

4 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関し、調査及び研究並びに人材の確保及び資質の向上、適切な教材等の提供、学校施設の整備その他の環境の整備を促進しなければならない。

○学校教育法

第81条

幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

○小学校学習指導要領（平成 20 年 3 月告示） ※中学校は同様のため省略

第 1 章 総則

第 4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

2 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

- (7)障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。
- (12)学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。

上記学習指導要領の内容についての解説は、「小学校学習指導要領解説 総則編」（平成 20 年 8 月）〈※中学校学習指導要領解説 総則編（平成 20 年 9 月）も同様〉に、教育課程実施上の配慮事項として、「個別の教育支援計画」および「個別の指導計画」の作成、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名等、学校全体の支援体制の整備などが明記されています。

第 2 章 特別支援教育の対象となる児童生徒の学ぶ場

1 通常の学級

通常の学級では、発達障害等、比較的軽度の障害のある児童生徒に対して、通常の学級の教育課程に基づきながら、障害による一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導を行います。学校教育法第 81 条中、「その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする」とあるように、「その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒」とは、通常の学級に在籍する特別の支援を要する幼児児童生徒を指しています。つまり、幼児児童生徒が在籍する学級を問わず、教育上特別の支援を必要とする子どもに対しては、障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うことが規定されたのです。

従来の「特殊教育」では対象とされなかった幼児児童生徒も含めて支援を行う「特別支援教育」転換への趣旨から考えると、最も大きく、かつ広く、特別支援教育に係る教員の意識転換、資質向上が求められる学級、ともいえます。障害のある幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、適切な教育的支援を行うために、「個々の学び方に応じた支援を行う」という視点で日常の指導を見つ

め直し、個別の指導計画等に基づく授業改善や指導力向上の積み上げが求められています。

2 通級による指導 [本書 p90]

小・中学校における通級による指導とは、主として各教科等の指導を通常の学級で行いながら、児童生徒の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）で行う教育形態です。特別の指導とは、自立活動を中心とした特別な教育課程による指導のことを指し、対象児童生徒は、必要に応じて月に1単位時間～週に数単位時間程度、通級指導教室において指導を受けています（本書 p126）。通級による指導の対象となる障害の種類および程度については、「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成25年10月4日付け25文科初第756号：本書 p163）および「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）」（平成18年3月31日付け文科初発第1178号：本書 p127）に示されています。

3 特別支援学級 [本書 p54]

県内の小・中学校には、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、自閉症・情緒障害といった障害のある児童生徒を対象とした特別支援学級が設置されています。対象となる障害の種類および程度については、「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成25年10月4日付け25文科初第756号：本書 p163）に示されています。

特別支援学級については、特別の教育課程を編成することが認められています。特別の教育課程を編成する場合には、学級の実態や児童生徒の障害の程度等を考慮の上、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考にして自立活動を取り入れたり、各教科の目標・内容を下学年のものに替えたりすることができます。

4 特別支援学校

障害のある幼児児童生徒の教育を行うために、県立の特別支援学校[視覚障害1校、聴覚障害1校、知的障害と肢体不自由8校、知的障害3校（高等養護学校）、病弱2校]を設置しており、国立1校の特別支援学校（知的障害）を合わせると、県内の特別支援学校は16校となっています（平成25年度現在）。いずれも、特別支援学校幼稚部教育要領（幼稚部設置の学校のみ）、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、特別支援学校高等部学習指導要領（高等部設置の学校および高等養護学校）に基づいて教育課程が編成されています。

本県では、養護学校の義務制実施の昭和54年より、児童生徒が地域から通えることを前提として、知的障害と肢体不自由の複数の障害に対応する併置化（知肢併置化）をすすめてきました。知肢併置の特別支援学校8校には、自宅から学校に通学する児童生徒のためにスクールバスを運行し、通学の安全確保に努めています。この知肢併置校と、視覚障害、聴覚障害、病弱に対応した特別支援学校の対象となる障害の種類および程度については学校教育法施行令第22条の3（本書 p117）に示されています。

また、高等部段階の軽度知的障害生徒の卒業後の職業的自立をめざし、長浜高等学校の敷地内に長浜高等養護学校を、甲南高等学校の敷地内に甲南高等養護学校を、愛知高等学校の敷地内に愛知高等養護学校を開設しています。3校では、一人ひとりの違いを認識し、一般の高校生と交流することで、それぞれが育ち合う学校生活を実現しています。

なお、学校教育法の一部改正により、法的には「特別支援学校」という名称になっていますが、本県では、対象とする障害種別を明らかにした上で、当面はこれまでの盲学校、聾話学校、養護学校、高等養護学校といった各校の名称を引き続き使用することとしています。

第2部 特別支援教育における体制整備

第1章 特別支援教育を視野に入れた学校（園）経営

1 学校（園）経営計画への明確な位置づけ [資2:p8~9]

各学校（園を含む。以下同じ。）が特別支援教育に組織として全体で取り組むためには、校長（園長を含む。以下同じ。）が作成する学校経営計画（学校経営方針）に特別支援教育についての基本的な考え方や方針を示すことが必要です。特別支援教育の視点から学校全体の組織や指導のあり方を見直し、工夫するということは、わかりやすい授業や、誰もが居心地のよい学級・学校を実現することにほかなりません。障害のある幼児児童生徒のみならず、障害のない幼児児童生徒にも、特別支援教育の視点は有効に機能すると思われまます。

また、学校生活において支援を要する幼児児童生徒は、障害に係る「特別な支援」を要する対象者のみではありませんから、広く支援を要する幼児児童生徒への支援について、組織全体として取り組むための明確な方針が求められます。そのビジョンのもと、支援を要する幼児児童生徒への指導を担任任せにするのではなく、校長が先頭に立って全教職員が協力し合い、学校としての対応を組織的、計画的に進めるということを確認に打ち出す必要があります。

2 校長の指導性の発揮

学校における様々な支援の推進は、校長の指導性の発揮いかんにかかっています。特別支援教育においては、校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、学校内外の人材活用、近隣の特別支援学校との連携等、様々な角度からの推進が求められます。特に、医療・福祉等、教育分野以外の関係機関との連携については、校長のリーダーシップおよび学校としての組織的判断に基づく円滑な推進が必要です。

また、校内支援体制の構築、校内委員会による幼児児童生徒の実態把握、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成、支援の実施、評価、改善（B-P-D-C-Aマネジメントサイクル：本書p27）のプロセスについて、校内全体で取り組めるよう、校長

がリーダーシップを発揮していくことが大切です。また、進学等に際して自校での支援・指導の積み上げを進路先にしっかり引き継ぐことも、就学前から卒業後まで一貫した支援の一部を担う学校としての責務であると認識する必要があります。

こうした特別支援教育に係る支援体制の構築は、その他の要因によって支援を要する幼児児童生徒への支援のために役立つヒントが多くあります。また、これまで校内の教育相談や生徒指導等で構築されてきた支援体制が、特別支援教育に役立つこともあります。障害に係る特別な支援のみならず、支援を要する幼児児童生徒はすべて、「何らかの支援を要する状態にある」という状態像の気づきに始まり、客観的な実態把握につながっていくものですから、校長には、広く支援を要する幼児児童生徒に対応した総合的支援体制の構築についてのリーダーシップが求められている、ともいえます。以下の説明事項についても、特別支援教育のみならず、様々な支援を要する幼児児童生徒のためにも役立つ事項としての理解および活用が望まれます。

さらに、学校における教育課程編成は、学校の長たる校長が責任者となって編成することになっています。これは権限と責任の所在を示したものであり、学校は組織体ですから、教育課程の編成作業は当然ながら全教職員の協力のもとに行われなければなりません。特に、対象となる児童生徒の実態に応じて特別の教育課程編成によることのできる特別支援学級および通級指導教室の教育課程編成については、適切な教育課程編成となっているかどうかについて校長が精査し、教員への明確な指導助言を行うことが求められます。

3 学校経営上の留意点

特別支援教育について、学校経営上、校長が念頭に置くべき事項には次のような内容がありますが、校内全体で組織的に取り組んでいくこととなります。

- 意識改革：教師一人による支援から学校全体での支援への意識の向上
- 組織改革：学級担任や幼児児童生徒本人を組織として支えるために必要な、校内支援組織の構築
- 資質向上：個々の幼児児童生徒の特性を理解し対応する教員の指導力の向上
- 指導改善：各教科・領域等の指導計画作成に当たっての配慮事項の検討と具体化
- 教育環境：すべての幼児児童生徒にとって「わかる」「できる」を実感できる教育環境の整備
- 理解推進：特別支援教育についての幼児児童生徒や保護者への理解推進
- 安全確保：幼児児童生徒の安全確保と対応方針の確立
- 地域連携：外部の専門機関等との連携の推進
- 引き継ぎ：一貫した支援を継続するための具体的な移行支援

4 校内支援体制の構築

校内の支援体制を構築するにあたっては、系統的な支援を行うための組織と仕組みを構築する必要があります。

先述のとおり、障害に係る特別な支援のみならず、支援を要する幼児児童生徒はすべて、「何らかの支援を要する状態にある」という状態像の気づきに始まります。

子どもが抱える心や体の健康問題により、養護教諭を中心として対応している過程で、障害との関連が明らかとなる場合があります。また、生徒指導上の課題として対応していた児童生徒の実態把握を進めるうちに、障害が背景としてあることがわかる場合もあります。さらに、障害のある幼児児童生徒がいじめや児童虐待を受けている場合や、二次的障害として不登校に至っている場合もあります。

したがって、例えば校内の養護教諭や生徒指導担当との連携を図ったり、様々な支援を要する幼児児童生徒への支援を総合的、包括的に円滑に行えるような体制を組んだりするなど、様々な工夫が望まれます。具体的には、次のような体制の整備が考えられます。

- 様々な支援を要する状態像の「気づき」を総合的・包括的に進め、校内組織のどこが中核を担うか検討し、さらに校内組織が相互連携可能な体制を整備する。
- 特別支援教育に係る校内委員会（本書 p11）を設置して、校内全体で支援する体制を整備する。
- 特別支援教育コーディネーター（本書 p9）を指名し、校内の教職員や、校外の専門家・関係機関との連絡調整にあたる仕組を整備する。
- 当該学級の学級担任だけでなく、同学年の担当教員、専科担当教員、その他チームティーチング担当教員、少人数指導担当教員、特別支援教育支援員（本書 p36）等、学校内外の人材を活用して個別や小集団での指導体制を整備する。
- 必要に応じて特別支援学級の弾力的運用を行う（本書 p82）。
- 巡回相談員（本書 p25）、特別支援学校教員（センター的機能：本書 p25）など専門知識を有する教員、心理学の専門家等による支援体制を整備する。

5 校内就学相談のあり方

校（園を含む。以下同じ。）内には就学（就園を含む。以下同じ。）指導委員会を組織している学校も多くあります。特別支援教育の体制整備を進める中で、この組織は特別支援教育の校内委員会の機能に包括される場合が多いと考えられます。組織としてのあり方は変わっても、就学前から卒業後までの一貫した支援を行うために、校内での検討を進めていく場を持つことはこれからも必要なことです。

校内就学相談を進めるにあたっては、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室など、特別支援教育の場の特色や、それぞれの対象となる障害の種類および程度、さらに各市町における就学相談システムを熟知した上で進める必要があります。

また、安易に対象となる幼児児童生徒の就学相談を進めてはならないことは言うまでもありません。特別支援教育は在籍する学級を問わず、教育上特別に支援を必要とする子どもに対して、障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うことが法令上で規定されています。したがって教育的支援は、就学相談の必要性の有無を問わず、特別な支援を要する子どもに対して、現在籍の学校園や学級で行われていなければなりません。校内外の人材活用や関係機関との連携、保護者との連携協力を得ながら、どのような支援がどの程度必要なのかを明らかにし、まずは現在、在籍する学級および学校において、個別の指導計画（本書 p20）に基づく支援をできる限り行う必要があります。こうした積み上げの上に、「学び方に応じた教育的支援

を十分に継続して行うためには、現在の教育課程や教育環境が適切か。今後どのような支援が必要か。」の検討があります。さらに、本人の将来への見通しを展望した個別の教育支援計画（本書 p15）と照らしあわせ、「学び方に応じた学級や学校」の変更について検討を行う必要があると組織的に判断した場合に、具体的な就学相談につなげていく必要が生じるのです。こうした一連の流れを考慮すると、校内就学指導委員会の機能は、特別支援教育の校内委員会の機能に包括される関連性や必要性が明らかになると思います。

障害のある児童生徒の学びの場に関しては、市町の就学指導委員会等において、教育学・医学・心理学等の専門家の意見を聴取し、さらにその障害に応じた教育内容等について保護者に対する十分な情報提供と意見聴取を行った上で、総合的な見地から判断することが大切です。

就学相談に係る詳細については、冊子『障害のある子どもの就学指導の手引』：滋賀県教育委員会（平成 23 年 3 月発行、滋賀県教育委員会 Web ページに掲載）に詳述し、併せて就学事務手続についても記載していますので参照してください。

(URL;http://www.pref.shiga.jp/edu/content/06_education/tokubetu_shien/index.html)

6 保護者や地域への周知

特別支援教育を推進するために、全教職員があらゆる機会をとらえて当該幼児児童生徒自身の自己理解を図るとともに、すべての幼児児童生徒や保護者への正しい理解を広めていくことが重要です。中でも校長が先頭に立って理解を進める努力を行う機会としては、次のような場が考えられます。

- 幼児児童生徒向けには、儀式的行事でのあいさつ、全校朝会での講話等
- 保護者向けには、学校だよりやPTA総会、研修会等でのあいさつ等
- 地域向けには、学校評議員への教育方針や教育状況の説明の中でふれたり、学校保健委員会等での議題に取り上げたりする等

第2章 特別支援教育コーディネーターの役割

1 特別支援教育コーディネーターとしての責務 [資 2;p10]

特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターという。）は、校務分掌の一つとして位置づけ、担当者は校長が指名することになります。コーディネーターの役割を担う教職員の立場は様々ですが、他の仕事内容との両立や連携・相談ができること、異動等による後任への引き継ぎを円滑にすること等を目的に、本県では、各校におけるコーディネーターの複数指名を原則としています。

その素養や適性としては、次のようなことが大切になります。

- ・障害に係る一定の知識、経験を持っているか
- ・涉外、調整能力を持っているか
- ・教育分野のみならず、福祉や医療にも関心があるか
- ・教育相談に関する研修や経験があるか ……など

コーディネーターの基本的な役割について、「小・中学校におけるLD（学習障害）、

ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の幼児児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（平成16年1月文部科学省）（以下、「ガイドライン（試案）」という。）を参考に、以下のとおりまとめました。

特別支援教育コーディネーターは、学校内の関係者や外部の関係機関との連絡調整役、保護者に対する相談窓口、担任への支援、校内委員会（本書p11）の運営や推進役といった役割を担っています。具体的には次のような活動が考えられます。

〈校内における役割〉

- 校内委員会のための情報の収集・準備
- 担任への支援
- 校内研修の企画・運営

〈外部の関係機関との連絡調整などの役割〉

- 関係機関の情報収集・整理
- 専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整
- 専門家チーム（本書p12）、巡回相談員（本書p25）との連絡調整

〈保護者に対する相談窓口〉

- 保護者相談の窓口となるとともに、理解推進の中心となる。

コーディネーターの果たすべき校内における役割については、大きくは校内の特別支援教育全体に関する内容と、個別的な支援に関する内容にわけることができます。

校内の特別支援教育全体に関する具体的内容としては、特別支援教育の組織や運営計画の立案に関する事項、特別支援教育の理解啓発の推進に関する内容、校内の実態把握等に関するものがあげられます。個別的な支援に関する具体的内容としては、支援内容等を検討する校内委員会やケース検討会議の開催等の個別支援に関することです。各校のコーディネーターは、これらの事項を推進する役割があります。

さらに、特別支援学校のコーディネーターは、自校における上記役割に加えて、地域の幼稚園、小・中学校、高等学校に対するセンター的機能に関する内容と地域の支援ネットワークの形成に関わる内容が含まれています。

平成19年4月1日付け「特別支援教育の推進について」（19文科初発第125号：本書p130）では、幼稚園、小・中学校、高等学校における「特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組」として、「特別支援教育に関する校内委員会の設置」「実態把握」「特別支援教育コーディネーターの指名」「関係機関との連携を図った『個別の教育支援計画』の策定と活用」「『個別の指導計画』の作成」「教員の専門性の向上」について述べています。これらの体制整備および必要な取組を行うこと目的は、障害のある幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、適切な指導および必要な支援を行うものであることはいまでもありません。目的を達成するための推進役という重要な役割を担うことが、コーディネーターの大きな責務です。

2 校内外の資源を生かす

先述したとおり、コーディネーターは校内における特別支援教育の中心的な存在となることが求められています。しかし、校内で何らかの支援を要する対象者は、障害

に係る要因によるものとは限りません。幼児児童生徒の実態把握から支援を要する課題の背景・要因を見立て、課題を明らかにしていくアセスメント段階で、時には教育相談担当者や生徒指導担当者が中心となることがよい場合があったり、時にはそうした担当者と連携・協力して支援方策を考えたりする場合も少なくありません。「離席が多い」「落ち着けない」「気が散りやすい」といった現象面のみから、先入観に基づいて「障害に係る特別な支援が必要」と判断するのは早計です。B-P-D-C-A（実態把握－計画－実施－評価－改善：本書 p27）のマネジメントサイクルにおいて、特に「B：ベーシックアセスメント」（本書 p28）の段階では、できる限りの客観的実態把握を、校内で連携・協力して行う必要があります。

したがって、校内での可能な支援を考え、地域の関係機関との連携を図っていくためには、校内でできる支援体制など、具体的にどのような支援が可能なのかを十分に把握しておくことが必要です。さらに、特別支援教育支援員（本書 p36）や養護教諭、スクールカウンセラー等の活用可能な人的資源にも目を向ける必要があります。また、校内での支援を更に深めるため、特別支援学校のセンター的機能（本書 p25）や巡回相談（本書 p25）、専門家の活用等を検討することも重要です。

コーディネーターは地域の関係機関との連携に際して、子どもの学校生活を中心に家庭と地域とをつなぐ取組もその役割としては欠かせません。そのためには、地域の保健や福祉部局の業務内容も把握し、どのような場合にどこに連携を求めればよいのか判断する必要があります。

このように、特別支援教育を推進する中で、コーディネーターは校内外にどのような連携ができる資源があるのかを整理し、適切な支援を行うための連携を日頃から考えておかななくてはなりません。

第3章 校内委員会の活用

1 校内委員会の役割

校内委員会は、校内の特別支援教育の中心となって支援を推進していくことを目的としている組織です。具体的な役割については、次のような事項が考えられます。

〈校内委員会の役割〉

- 学習面や行動面で特別な教育的支援が必要な児童生徒に早期に気づく。
- 就学前の相談システムや前在籍校園と連携し、個別の支援計画（本書 p16）や個別の教育支援計画を受け継ぎ、支援に生かす。
- 特別な教育的支援が必要な児童生徒の実態把握を行い、学級担任の指導への支援方策を具体化する。
- 保護者や関係機関と連携して、特別な教育的支援を必要とする個別の教育支援計画（本書 p15）を作成する。
- 校内関係者と連携して、特別な教育的支援を必要とする個別の指導計画（本書 p20）を作成する。
- 特別な教育的支援が必要な児童生徒への指導とその保護者との連携について、全教職員の共通理解を図る。また、そのための校内研修を推進する。

○ 専門家チーム（注※）に判断を求めるかどうかを検討する。また、発達障害か否かの判断を教員が行うものではないことに十分注意する。

※ 専門家チームとは（「ガイドライン（試案）」より）

専門家チームは、学校からの申し出に応じて、発達障害か否かの判断と、対象となる児童生徒への望ましい教育的対応について専門的な意見の提示や助言を行うことを目的として教育委員会に設置されるものです。発達障害ではないと判断された場合、あるいは他の障害を併せ有するような場合にも、どのような障害あるいは困難さを有する児童生徒であるかを示し、望ましい教育的対応について専門的な意見を述べることができます。

〈障害の判断と教育的対応〉

発達障害を含む特別な支援を要する幼児児童生徒については、必ずしも明確に障害種別を判断できるとは限りません。また、発達障害であると判断された幼児児童生徒は、同じ診断名であっても、その困難さは一人ひとり異なります。その点について、平成19年4月1日付け「特別支援教育の推進について」（19文科初発第125号：本書 p130）には、下記のように「障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。」と述べられていることに留意が必要です。

「特別支援教育の推進について」（19文科初発第125号）

7. 教育活動等を行う際の留意事項等

(1) 障害種別と指導上の留意事項

障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。

また、医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること。（本書 p13）

2 校内委員会の開催

(1) 構成員

先述した「特別支援教育の推進について」（19文科初発第125号：本書 p130）では、構成員について「校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特別支援学級教員、養護教諭、対象の幼児児童生徒の学級担任、学年主任、その他必要と思われる者などで構成すること」とされています。したがって、各校の構成員は、校内委員会にどんな役割を期待するかによって決まってきます。構成員の数が多いと情報も支援方策も多く集まりますが、反面、委員会の開催日を設定することが困難になり、機動性が低くなることもありますから、内容によっては全員が参加したり、一部が参加したりするなど、各

校の実情に合わせて考えることも大切です。

また、養護教諭の参加により学校保健との連携を図り、生徒指導主事の参加により校内生徒指導との連携を図る等、総合的・包括的な取組を円滑に行えるような体制を組むことが大切です。

(2) 開催の工夫

校内委員会は、常に幼児児童生徒や学級の状況を把握して、必要な対策を検討することが大切です。そのために、工夫して時間を生み出し、定期的で開催することや、各月の行事予定に組み込むことが望ましいといえます。また、定期的な個別の指導計画の評価・改善のためには、年間活動計画を作成し、開催時期と内容を全教職員に周知しておくことが大切です。

また、支援に苦慮している担任等の悩みに即時に応えるため、コーディネーター等が中心となってその日に参加できるメンバーを招集し、担任の相談に応じて支援方策を検討するケース検討会や小委員会を開催するなど、教職員の相互支援の関係を高める取組が大切です。こうした機動性の高いケース検討会や小委員会を頻繁に行うことによって、支援を必要としている教職員が孤立せず、支援を要する幼児児童生徒への支援も円滑に進むことにつながり、さらに学校としての組織力向上につながるものと期待されます。ただし、支援の進捗状況は全構成員参加のもとで定期的で開催される校内委員会や職員会議等で報告し、共通理解を図ることが必要です。

一人ひとりの子どもや担任等への具体的な支援につなげていくためには、「気軽に相談でき、共に支え合える、持続可能な校内委員会」にしていくことが必要です。

第4章 教育委員会における支援

1 教育委員会における特別支援教育体制整備

各学校の設置者である教育委員会においては、特別支援教育に係る体制推進を行う各校を支えるため、以下の事項等による部局横断的で総合的な体制整備が求められています。

- 特別支援教育を推進するための基本的な計画の策定
- 学校関係者、保護者、市民等に対する特別支援教育に関する理解啓発の促進
- 指導主事等の専門性の向上
- 教育、医療、保健、福祉、労働等の関係部局、大学、保護者、NPO等の関係者からなる連携協議会の設置
- 障害の有無の判断や望ましい教育的対応について専門的な意見等を各学校に提示するため、教育委員会の職員、教員、心理学の専門家、医師等から構成される「専門家チーム」の設置
- 各学校を巡回して教員等に指導内容や方法に関する指導や助言を行う巡回相談の実施(障害のある幼児児童生徒について個別の指導計画および個別の教育支援計画に関する助言を含む)

2 就学指導について

障害のある児童生徒の就学指導については、平成12年4月1日に施行された、いわゆる地方分権一括法において、就学に関する事務が国の機関委任事務から地方の自治事務に変更され、法令に基づき、市町村教育委員会の判断と責任で行うことになっています。一人ひとりの特別な教育的ニーズに応じた教育を行うためには、児童生徒の障害の状態および地域や学校の状況を最もよく把握でき、就学関係事務の権限と責任を有する市町教育委員会が、障害の種類や程度の判断だけでなく、その地域や学校の状況、児童生徒への支援の内容、本人や保護者等の意見等を踏まえて総合的な判断を行う必要があります。

○学校教育法施行令 第18条の2

市町村の教育委員会は、児童生徒等のうち視覚障害者等について、第5条（第6条（第2号を除く。）において準用する場合を含む。）又は第11条第1項（第11条の2、第11条の3、第12条第2項及び第12条の2第2項において準用する場合を含む。）の通知をしようとするときは、その保護者及び教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒等の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聴くものとする。

障害のある児童生徒の就学すべき学校の決定およびその障害の判断にあたっては、学校教育法施行令で上記のように示されているほか、小中学校特別支援学級の対象となる児童生徒についても「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成25年10月4日付け25文科初第756号：本書p163）において、「障害の判断にあたっては、障害のある児童生徒の教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。」とされています。また、通級による指導の対象となる児童生徒の障害の判断についても、756号通知において「障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。その際、通級による指導に要する適正な時間等を十分考慮すること。」とされ、専門的な調査検討が求められています。

このことから市町教育委員会は、適切な就学指導を行うために設置している市町就学指導委員会等において、専門的立場から調査・審議を行うことが必要です。本県では本書p57、p92に示す「障害の種類および程度の区分表」、「通級による指導の対象となる児童生徒」に基づき、小中学校特別支援学級への入級対象、通級指導教室への通級対象、特別支援学校への就学対象となる障害の種類、程度等の判断について調査・審議を行うこととしています。市町教育委員会は、障害のある児童生徒等およびその保護者に対し就学に関する手続等についての十分な情報の提供を行うことや保護者の意見については可能な限りその意向を尊重することが大切です。また、就学前の相談システムや校内就学指導（本書p8）との十分な連絡連携に基づき、障害のある児童生徒に最もふさわしい教育を行うという視点に立って総合的かつ慎重に就学指導を行うことが大切です。

さらに児童生徒の就学後においても、障害の状態の変化等に応じて適切な教育が行われることが大切であり、校内就学指導委員会や就学指導委員会等により就学指導のフォローアップが適切に行われることが重要です。

就学指導に係る市町教育委員会の役割や就学指導委員会の位置づけ等、詳細については、冊子『障害のある子どもの就学指導の手引』：滋賀県教育委員会（平成 26 年 3 月（改訂版）：滋賀県教育委員会 Web ページに掲載）に詳述し、併せて就学事務手続についても記載していますので参照してください。

(URL:http://www.pref.shiga.lg.jp/edu/content/06_education/tokubetu_shien/index.html)

3 教育課程編成における指導助言

学校における教育課程編成については、学校教育法第 37 条第 4 項において「校長は、校務をつかさどり、所属職員を監督する。」と規定されていることから、学校の長たる校長が責任者となって編成することになります。これは権限と責任の所在を示したものであり、学校は組織体ですから、教育課程の編成作業は当然ながら全教職員の協力のもとに行われなければなりません。

さらに各学校の設置者である教育委員会においては、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の規定により、「教育委員会が学校の教育課程に関する事務を管理、執行し（第 23 条第 5 号）、法令又は条例に違反しない限度において教育課程について必要な教育委員会規則を定めるものとする（第 33 条第 1 項）」とされており、市町立学校の場合、各校において編成された教育課程は、「学校の管理運営規則」などの市町教育委員会規則に基づき、市町教育委員会に届け出ることになっています。

したがって、市町教育委員会は、通常の学級における教育課程編成はもとより、児童生徒の障害の特性等に応じて「特別の教育課程編成」ができる特別支援学級および通級指導教室の教育課程編成について、対象となる児童生徒の実態に応じた適切な編成となっているかを精査し、必要に応じて校長に指導助言を行う必要があります。

第 3 部 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の作成と活用

第 1 章 個別の教育支援計画

1 個別の教育支援計画とは

(1) 個別の教育支援計画とは

個別の教育支援計画とは、障害のある幼児児童生徒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方のもとに、福祉、医療、労働等の関係機関との連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業後までの長期的視点に立って一貫した的確な教育的支援を行うために、障害のある幼児児童生徒一人ひとりについて作成した支援計画のことです。障害のある幼児児童生徒の多くは、教育機関のみならず、その他の関係機関において相談や支援を既に受けていたり、今後、受ける必要があったりします。現在籍校園のみならず、関係する機関が相互の

支援目標や支援内容を明らかにして連携協力することによって、各機関における支援の重点が明らかとなり、さらに有効な支援に結び付けることができます。

平成 21 年 3 月に告示された「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」では、次のとおり、個別の教育支援計画の作成が義務づけられました。

○特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 21 年 3 月告示）

第 1 章 総則 第 2 節 第 4 の 2

(14) 家庭及び地域や医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童又は生徒への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成すること。

また、平成 20 年 3 月に告示された「小学校・中学校学習指導要領」では、障害のある児童生徒などについては「指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関との連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより」として、「個別の指導計画」（本書 p20）および「個別の教育支援計画」の作成について明記されました。なお、ここでいう障害のある児童生徒とは、特別支援学級在籍児童生徒および通級による指導対象児童生徒のみならず、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒を含むことに留意が必要です。

○小学校学習指導要領（平成 20 年 3 月告示） ※中学校も同様のため省略

第 1 章 総則 第 4 の 2

(7) 障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

(2) 個別の支援計画との関連

平成 15 年度から平成 24 年度までの 10 年間に講ずべき障害者施策の基本的方向について国が定めた障害者基本計画（本書 p119）において、障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担のもとに、一人ひとりのニーズに対応して適切な計画を行う「個別の支援計画」を策定して効果的な支援を行うことが示されました。主として学齢児の場合、「個別の支援計画」は、学校等の教育機関が中心になって作成することになるため、特に「個別の教育支援計画」と呼びます。

(3) 「相談支援ファイル」との関連

障害に係る「早期発見・早期支援」を実現するためには、保護者や本人を支援する医療、保健、福祉、保育、教育等の関係者がバラバラに対応するのではなく、連携して行う必要がありますが、情報の共有面で保護者の理解を得ることが必要です。そこで、早期から就労に至る一貫した支援のために、市町が保護者に配付し、保護者が記入、所持して主体的に活用するファイルが「相談支援ファイル」です。内容としては、対象児童生徒のプロフィール、子どもの成長の様子、関係機関に関する記録、相談記録等のほか、個別の教育支援計画の内容が含まれることもあります。保護者が所持し、活用することで一貫した支援の推進、保護者が関係機関に説明する際の援助、保護者への情報提供、情報の共有・保持等の効果が期待されています。

本県では、文部科学省による「平成 21 年度発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」において「特別支援教育グランドモデル地域」に指定された下記の 2 つの保健福祉圏域で既に作成・活用しており、さらに他の市町でも作成への取組が始まっています。

○『ここあいパスポート』－甲賀保健福祉圏域（甲賀市・湖南市）

○『サポートファイル』－東近江保健福祉圏域（近江八幡市・東近江市・安土町・日野町・竜王町）

2 個別の教育支援計画の有効性

個別の教育支援計画は、乳幼児期から学校卒業後までの長期的視点に立って一貫した教育的支援を具体化して行うためのツールとして、その役割が期待されています。作成および活用によるメリットをまとめると次のようなことが挙げられます。

〔学校・担任〕

- ・ 将来を見通した支援を行うことができる。
- ・ 学校の役割や支援内容が明確になる。
- ・ 保護者に対する説明責任を果たすことができる。

〔関係機関〕

- ・ 学校での様子を知り、関係機関で行う支援内容が明確になる。

〔保護者〕

- ・ 支援の具体的な内容がわかる。
- ・ 将来的な支援の見通しを持つことができる。
- ・ 学校と関係機関との連携に基づく支援を受けることができる。

3 個別の教育支援計画の作成

（1）個別の教育支援計画の様式

個別の教育支援計画は、県下で統一した様式はありません。これは、地域によって医療、福祉等の業務を行う関係機関等の実情や支援体制の実態が異なるからです。したがって、地域の実情に応じて、必要にして十分な内容が記載できる様式とすることが必要です。各市町や福祉圏域ごとに統一様式がある場合は、その様式に基づいて作成することになります。記入すべき内容については、先述したとおり地域により異なりますが、

- ①一人ひとりのニーズの内容
- ②支援の目標
- ③支援の内容
- ④支援を行う者、機関等
- ⑤その他、評価・改善、引き継ぎの内容等

が考えられます。詳細については、次頁に示す作成手順を参照してください。

なお、特別支援学級・通級指導教室の教育課程編成に資するため、「個別の教育支援計画（概要版）」を本書 p114, 115 に掲載しています。

また、総合教育センターの研究による様式例を資料 3 に掲載しています。これは、平成 19 年度(2007 年度) 特別支援教育に関する研究Ⅱ「特別支援教育コーディネーターの新たな役割を探る－『個別の教育支援計画』策定を進めるため－」において、研究協力校 2 校の実態に応じた個別の教育支援計画の様式を作成したもので、2 種類の様式があります。なお、先述のとおり平成 20 年 3 月に告示された「小学校・中学校学習指導要領」において、個別の教育支援計画の作成について明記されたことから、「策定」は「作成」と読み替えてください。2 種類の様式の特徴については、次のとおりです。

- ・ A 様式：本人の将来や目標を重視した様式
- ・ B 様式：本人・保護者の希望と長期的な支援目標、各関係機関の役割がはっきりわかる様式(本児の実態は学校既存のアセスメント票に記載)

※これらは、滋賀県総合教育センター Web ページからダウンロードできます。

(<http://www.shiga-ec.ed.jp/soudan/kyouikusoudan.htm>)

(2) 保護者の参画 [資 2:p16~17]

適切な教育支援を計画するためには、保護者も重要な支援者として位置づけることが大切です。したがって、個別の教育支援計画の作成にあたっては、保護者にその作成の意義について十分な理解を得ることはもちろん、一緒に話し合うなど積極的な参画、協力を得ながら作成、実施、評価することが重要です。また、内容については個人情報の記載があることから、十分説明した上で、作成、活用、引き継ぎ等について同意を得る必要があります。

(3) 作成および活用の手順 [資 2:p18~21]

個別の教育支援計画の作成および活用手順例を以下に示します。

① **気づき、計画作成の開始**

特別な教育的支援が必要と判断される場合、個別の教育支援計画作成の必要性について校内委員会等で検討します。作成を開始するにあたっては、保護者や、可能な限り本人への趣旨説明を行い、作成についての同意のもとに、関係機関との連携についても検討します。

② 障害のある幼児児童生徒の事態把握

保護者や本人、関係機関とともに実態把握のための情報を整理し、記入します。

- ・ 障害や発達の状態等
 - ・ 本人を取り巻く環境（家族や支援者の状況）
 - ・ 本人および周辺の課題
 - ・ 現在および将来の生活についての希望
 - ・ 援助資源の整理
 - ・ 支援マップ 等
- ◇ 学級担任や特別支援教育コーディネーターを中心に記入します。
- ◇ 就学前の個別の支援計画等、引き継ぎ資料がある場合は、それを活用します。

③ 支援目標、内容および担当機関等の明確化

支援の目標を設定し、必要な支援について、教育・医療・保健・福祉・労働・家庭等の各支援者および機関の役割と支援内容の調整を図ります。

④ 支援の実施

計画に基づき、支援を行います。

- ・ 保護者や関係機関と連携し、学級担任が中心となり、特別支援教育コーディネーター等の助言を得て、具体的支援を行います。
- ・ 学校での具体的な指導および支援については、個別の教育支援計画に基づいて作成された個別の指導計画等により行います。

⑤ 評価

支援の目標に基づき、支援の成果について評価を行います。

- ・ 保護者や本人、関係機関とともに、学級担任が中心となり、特別支援教育コーディネーター等の助言を得て、評価を行います。
- ・ 関係機関等の役割に応じて、評価の内容、時期、評価者を明確にしておきます。
- ・ 評価の時期については、個々の課題や目標等によって異なるので、個別に設定します。
- ・ B-P-D-C-Aのマネジメントサイクル（実態把握－計画－実施－評価－改善：本書 p27）において、随時評価を行い、見直し・修正・改善を行います。

（４）計画の引き継ぎ～個別の移行支援計画 [資 2:p36～41]

対象幼児児童生徒の就学や進学、転学等により、主な支援者（機関）が変更となる場合には、継続して適切な支援が行われるように、保護者や本人の同意を得て、次の主な支援者（機関）に個別の教育支援計画の管理を引き継ぎます。

中学校や高等学校では、社会への移行を間近に控えた段階であることから、在学中から卒業後の進学や就労、福祉施設の利用等の進路全体を視野に入れた進路指導

を充実させ、卒業後の社会へのスムーズな移行を図ることが求められています。

また、卒業後の進路先は、個々の希望や適性等によって様々なので、一人ひとりに合った具体的な計画を用意する必要があります。そこで、在学中の生徒一人ひとりの進路指導と学校卒業後の支援の充実のため、進路希望先等との連携を図り、個別の教育支援計画に反映させていくことが大切です。さらに必要に応じて、移行に向けた具体的な指導目標や内容等が詳細に示された「個別の移行支援計画」を作成し、引き継いでいくことが望まれます。

(5) 活用例

個別の教育支援計画により、関係機関等と連携するための活用例を示します。

- ①転校先の学校への引き継ぎの際に、個別の教育支援計画を活用して一貫した支援の継続ができるようにします。
- ②特別支援学校、中学校や高等学校へ進学した際、個別の教育支援計画を活用して一貫した支援の継続ができるようにします。
- ③保護者を含め、関係機関との今後の進路や生活について話し合うための資料とし、共通理解を図るときに活用します。
- ④指導内容や方法を工夫し、授業の目標や内容を設定する際、保健・福祉・医療等の関係機関の助言や支援を得るときに活用します。
- ⑤地域での放課後支援指導員等と支援の配慮点等を共通理解する際に活用します。
- ⑥校内委員会等で教職員が共通理解するための資料とし、学校全体で一貫した取組を図るときに活用します。

第2章 個別の指導計画

1 個別の指導計画とは [資 1:p2~19 資 2:p12~13, p48~51]

個別の指導計画とは、児童生徒一人ひとりの障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、様々な関係機関による支援内容を含めて作成する個別の教育支援計画を踏まえて、より具体的に一人ひとりの教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法・配慮事項等を盛り込んだ指導計画のことです。

平成 21 年 3 月に告示された「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」では、次のとおり、個別の指導計画の作成が義務づけられました。

○特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 21 年 3 月告示）

第 1 章 総則 第 2 節 第 4 の 1

(5) 各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること。また、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること。

また、平成 20 年 3 月に告示された「小学校・中学校学習指導要領」では、先述の

とおり、障害のある児童生徒について、「個別の指導計画」および「個別の教育支援計画」の作成について明記されました。

2 個別の教育支援計画との関連

「個別の指導計画」の位置づけとしては、先述のとおり「個別の教育支援計画」を踏まえて作成するものです。したがって、前籍校等から「個別の教育支援計画」が引き継がれた場合は、それを踏まえて「個別の指導計画」を作成していくこととなります。

しかし、現在籍校において支援を要する状況が明らかになり、新たに「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」双方の作成を開始する場合があります。その場合、実態把握に基づく支援を即時に、継続して行うために、具体的な指導目標や指導内容・方法・配慮事項等を盛り込んで作成する「個別の指導計画」を先に作成することも考えられます。これは、「個別の指導計画」作成の過程を経て、ようやく保護者や本人の意向、連携すべき関係機関等が明らかになり、長期的視点で一貫した教育的支援を行うための「個別の教育支援計画」の全体像が見えてくることもあるからです。

また、「個別の指導計画」作成にあたって「個別の教育支援計画」は尊重すべきものですが、常に縛られるものではありません。日常の支援を「個別の指導計画」に基づいて行う中で、時には将来への見通しやニーズの内容、連携すべき関係機関等が変化する場合があります。その場合は、保護者や本人、関係機関等との連絡連携に基づき、必要に応じて「個別の教育支援計画」を見直し、修正する必要があります。つまり、どちらもB-PDCAマネジメントサイクル（本書 p27）において評価・改善を伴うものです。

「個別の教育支援計画」も「個別の指導計画」も、教育的ニーズに応じて支援を行うための「ツール＝道具」です。道具を有効に使うことも大切ですが、目的に合わない道具は必要に応じて柔軟に変えていく、という認識も大切です。

3 個別の指導計画の有効性

個別の指導計画は、個々のニーズに応じたきめ細かな指導のため、また、特別支援教育の特色を具体化するためのツールとして、その役割が期待されています。作成および活用によるメリットをまとめると次のようなことが挙げられます。

〔学校・担任〕

- ・ 指導の成果や課題が蓄積され、指導の評価に基づいた継続性・発展性のある指導や、将来を見通した指導の展開ができる。
- ・ 学習や指導の経過を振り返ることで、学び方に応じた教材・教具や指導方法を見直すことができる。
- ・ 指導の意図が担当者間で伝わりやすくなり、学校全体で計画的で組織的な指導ができる。
- ・ 学校と家庭で一貫した指導や支援を行うことができる。
- ・ 必要な支援が明確になり、保護者に対して、今後の指導方法、指導の見直し等について、具体的な説明ができる。

- ・ 学び方に応じた教育課程や教育方法を検討することで、必要に応じて「学び方に応じた学級および学校」の検討に生かすことができる。

[保 護 者]

- ・ 家庭での支援のヒントを得ることができる。
- ・ 保護者の希望や願いが反映され、よりよい指導に役立てられる。
- ・ 子どもの教育的ニーズに基づいた指導内容や指導方法などを具体的に理解することができる。
- ・ 子どもの教育的ニーズに合った学習の方法や場を検討することで、必要に応じて「学び方に応じた学級および学校」の検討に生かすことができる。

4 個別の指導計画の作成

(1) 基本的な考え方として

世界保健機関（WHO）は、生活機能分類を新たに提案しました（詳細は資 2;p2）。それまでの分類は「障害の結果として社会的不利益が生じるから、障害のマイナス部分を補っていく」という考え方でした。今回の新分類では、「障害の有無にかかわらず種々の活動参加が可能になるような環境的条件整備が必要である」という考え方に転換しています。障害者の活動や社会参加を制限する因子を、障害者個人の課題だけではなく、社会全体の課題としてとらえ、適切な支援を検討しようとする姿勢は、今後の特別支援教育に欠くことのできない基本的な考え方です。

こうした考え方を踏まえて、障害に係る特別な支援が必要な状態を考えてみましょう。障害のある幼児児童生徒は、知的発達が遅れがある、耳が聞こえにくい、視力が弱い、気が散りやすい等、それぞれの特性を抱えています。そうした特性を有しながら学校や社会における種々の環境と関わる時に、適応行動の問題が生じる状態が「障害」となって現れます。

○特性

- ・ 特定の脳機能特性
- ・ 特定の身体機能特性 など

○適応行動の問題を生じている状態

下記の行動・活動の習得や実行に制限や困難さのある状態

- ・ 概念的スキル
→言葉の理解や使用、文字の読み書き、計算 など
- ・ 社会的スキル
→対人関係の構築や維持、約束や規則を守る など
- ・ 実践的スキル
→食事、衣服着脱、排泄、清潔など日常生活動作、買い物、危険回避 など

対象となる幼児児童生徒が有する「困難さ」は、その特性のみから生じるのではなく、対象者と種々の環境との複合的な絡み合いによって生じています。つまり、「特性」に基づく障害状態として「適応行動の問題」が現れます。したがって、そ

それぞれの障害名のみで幼児児童生徒を理解しようとするのではなく、一人ひとりの「特性」と「適応行動の問題」について、詳細に実態把握を行うことが必要です。

「個別の指導計画」は、そうした詳細な実態把握に基づき、対象となる幼児児童生徒の「特性」に配慮した対応を具体的に考えていくツールです。「特性」に配慮した具体的な対応とは、子どもの「特性」や「適応行動の問題」を本人の視点で理解し、特性があっても本人の努力だけに任せないで、周囲もいろいろな工夫をすることにより、結果として本人の達成感や自己有能感のみならず周囲の人々の共同体としての適切なあり方も高めることである、といえます。

(2) 本人の視点で理解する (資1; p34)

① 「問題行動」の判断

適応行動が「問題行動」になるかどうかは、本人に関わる人の立場や考え方によって変わります。例えば、「電車の絵を描く」というこだわりがある場合、

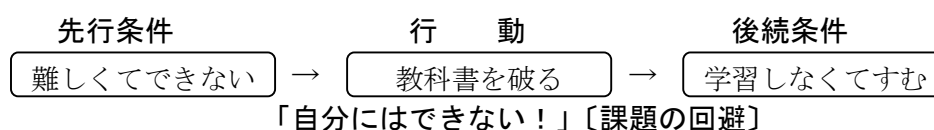
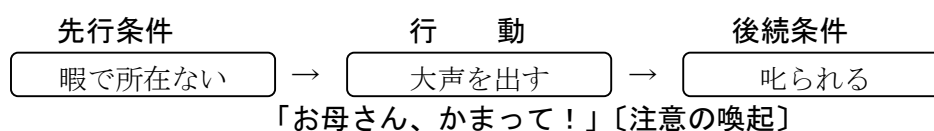
○教室では：課題ができない、指示に従えないために「問題行動」

○家庭では：絵を描いている間に家事ができるために「適切な行動」

と判断される場合があります。極端な例を挙げましたが、学校内でも教員の規範性の違いや置かれている立場などを背景に、個々の教員の意味づけによって「問題行動」と判断している場合もあることに留意が必要です。つまり、「問題行動」として判断するか否かから、ケース検討会等で検討し、共通理解する必要があります。

また、上記の例にあるように、学校では問題行動と判断していても家庭では問題と感じていない場合、保護者との連携協力はスタートからすれ違うこととなります。「問題行動」は、どこで、誰に対して、どのように問題なのか、多面的把握が必要です。次に、多面的把握の方法の一例として、応用行動分析について紹介します。

② 子どもの示す行動から流れを理解する



上記に2つの例を挙げましたが、問題行動を考えると、子どもの「行動」とその結果＝「後続条件」に目を奪われがちになります。しかし、「どのような先行条件が行動につながったのか」や、結果として得られた後続条件から、注意の喚起や課題の回避など「行動の目的は何か」について分析する視点を持つことが必要です。こうした分析力が、特別支援教育のみならず、様々な支援を要する幼児児童生徒のアセスメント＝実態把握にはとても重要です。

こうした考え方は、「応用行動分析」としてアメリカから導入され、我が国でも広く応用されるようになってきました。応用行動分析とは、望ましい行動を学ばせた

り、気になる行動を減らしたりする指導理論と技法のことです。子どもの行動は、状況要因や直前のきっかけなど行動を促す要因（先行条件）→行動→結果（後続条件）という流れがあります。なぜ、ある行動が多いのか、どんな刺激やきっかけが行動につながるのか、行動が現れたときに周囲はどのように対応しており、その対応が行動の継続・再発にどのように影響しているかなどを分析した上で指導方策を考えます。

子どもの実態把握および指導を考える理論や方策には様々なものがあります。その中の一例として応用行動分析を紹介しましたが、応用行動分析からは「子どもの目線で行動のストーリー（脈絡）を理解する」「起こってからではなく、起こさないうですむ予防的対応」「できて当たり前の行動も認めることで適切な行動を増やし、結果として不適切な行動が減る」など、個別の指導計画作成について多くのヒントが得られます。また、アセスメントのために行動をどのように記録するか、についても大切な視点が提供されています。

先述したとおり、対象となる幼児児童生徒の「特性」に、教員が直接的にアプローチすることは困難です。したがって「適応行動の問題」をどのように読み解き、支援につなげていくのかが、個別の指導計画作成の大切な「鍵」になるといえます。

（3）個別の指導計画の様式 [本書 p104, 資 2:p48~51]

個別の指導計画は、県下で統一した様式はありません。したがって、地域や学校の実情に応じて、必要にして十分な内容が記載できる様式とすることが必要です。各市町や福祉圏域ごとに統一様式が策定されている場合は、その様式に基づいて作成することになります。記入すべき内容については、本書 p27 に示す作成および活用手順を参照してください。

なお、特別支援学級における教育課程実施計画書の様式のひとつとして、「個別の指導計画（概要版）」を本書 p104 に添付しています。また、資料 2 : p48~51 にも参考となる様式を添付しています。特に資料 2 : p48~49 の様式は、中学校や高等学校における各教科の支援を明確にできる様式となっています。中学校、高等学校は教科ごとに異なる教員が指導することが多く、多面的な連携と日常の授業改善に役立てることを意図して作成されています。

（4）保護者の参画 [資 2:p16~17]

適切な指導計画を作成するためには、保護者も重要な支援者として位置づけることが大切です。したがって、個別の指導計画の作成にあたっては、保護者にその作成の意義について十分な理解を得ることはもちろん、積極的な参画、協力を得ながら作成、実施、評価することが重要です。また、内容については個人情報記載があることから、作成や活用目的等を十分説明した上で、他機関や進路先に引き継ぐ場合には同意を得る必要があります。

（5）関係機関との連携・活用 [資 1:p22, 33 資 2:p18~21]

個別の指導計画は、個別の教育支援計画と同じく「B-PDCAのマネジメント

サイクル（実態把握－計画－実施－評価－改善：本書 p27）」にしたがって作成・活用していきます。作成・活用にあたって、校内連携のみでは実態把握における情報が不足したり、支援方策の検討が難しかったりする場合もあると思われます。その場合は関係機関と連携協力することによって課題が明確になり、支援方策の検討が進むことがあります。また、特別支援学校のセンター的機能の活用や、特別支援教育に係る巡回相談等の活用も有効です。

しかし、互いに忙しい中での連携を度々行うことは難しいのが現状です。校外の機関等に協力を依頼する場合は、B－P D C Aのどの部分で依頼するのか、さらに、学校として具体的にどんな支援や助言を求めるのかを明確にし、連携の機会を有効に活用することが大切です。

連携可能な関係機関は、地域によって異なりますので、特に特別支援学校のセンター的機能と巡回相談について、下記に述べます。

① 特別支援学校のセンター的機能（資2；p18）

特別支援学校学習指導要領では、学校の要請により、障害のある幼児児童生徒や教育を担当する教師等に対して必要な助言または援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各特別支援学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域におけるセンターとしての役割を果たすよう努めることが明記されています。

通常の学級に在籍する発達障害等の児童生徒に係る活用も、もちろんできますが、各特別支援学校の専門性をさらに生かした活用もできます。つまり、県内の特別支援学校は、知肢併置校と、視覚障害、聴覚障害、病弱に対応した特別支援学校、さらに知的障害に対応した高等養護学校がありますので、特に特別支援学級における指導については、それぞれの学級の障害種別に応じた特別支援学校に指導助言を求めることで、さらに質の高い指導方法、指導内容のヒントがもらえます。

こうしたセンター的機能の活用の仕方については、各特別支援学校に問い合わせてください。特別支援学校の概要および連絡先は下記の本県特別支援教育室 Web ページを参照してください。

(URL:http://www.pref.shiga.jp/edu/content/06_education/tokubetu_shien/index.html)

② 巡回相談

巡回相談については、各市町によって若干システムが異なりますが、発達障害や特別支援教育に関する専門的知識をもった巡回相談員（教育委員会の指導主事、ことばの教室等の担当者、言語聴覚士、発達相談員など）が各学校を訪問し、学校のニーズにあわせた相談に応じます。巡回相談のメリットは、幼児児童生徒の学校での様子を実際に観察した上で、具体的な助言が得られる点にあります。また、特別支援学校の教員が教育委員会の委嘱を受けて巡回相談員となっている場合もあり、先に述べたとおり特別支援学級の指導力向上にも活用できます。

担任や学校だけで抱えてしまい、課題解決が困難な状況になってから訪問要請

をするのではなく、その前に要請して助言を得るなど、積極的な活用が望まれます。また、巡回相談を年間計画に位置づけて定期的に訪問要請し、子どもの変容に沿ってさらに助言を得る方法もあります。

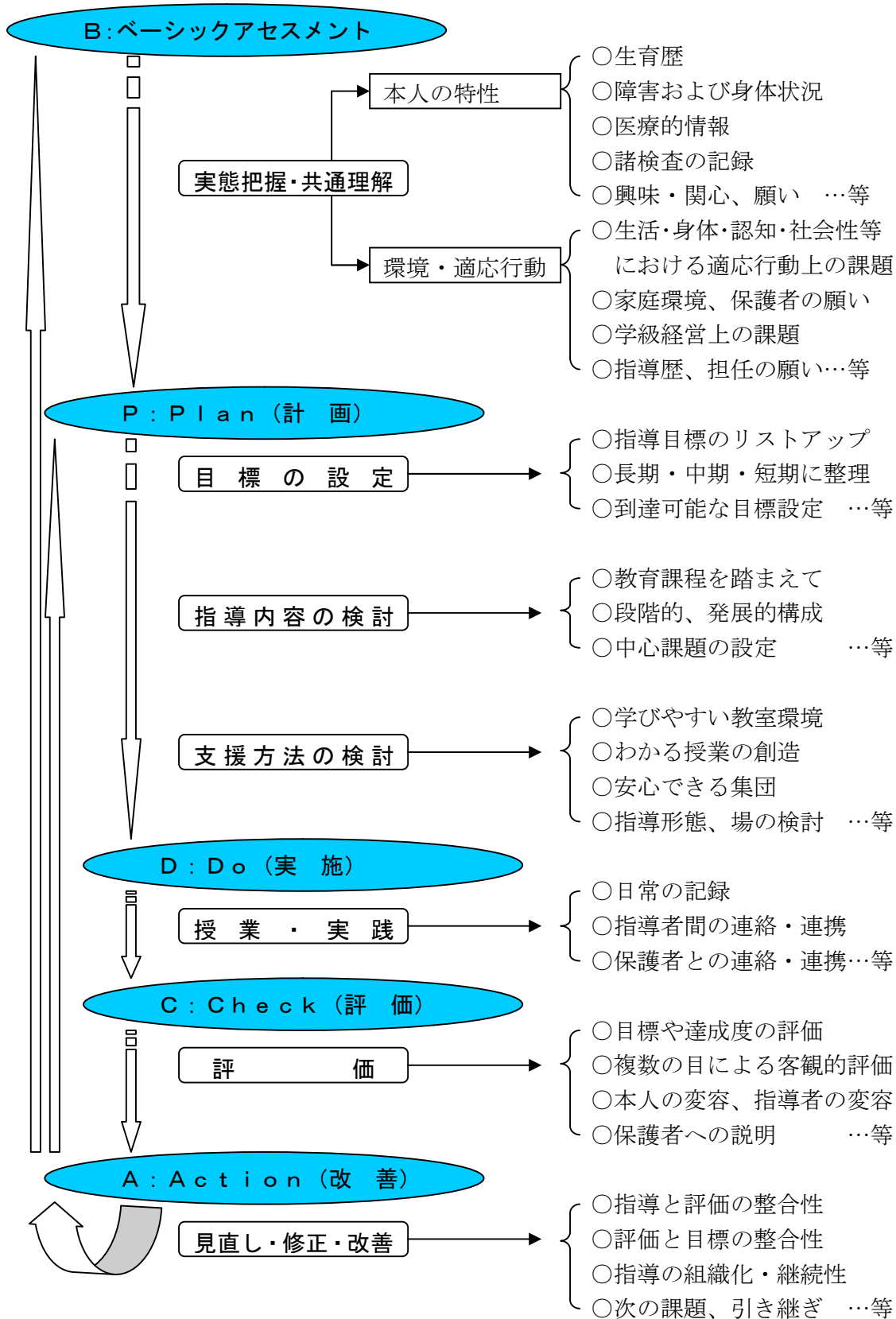
(6) 作成者および作成時期

基本的には、特別支援教育コーディネーターの助言や校内委員会等での協議をもとに、学級担任（通級による指導の場合は通級指導教室担当者）が作成します。中学校において教科担当が指導を行う場合は、学級担任と共通理解を図りながら教科担当者が目標の設定や評価に参画します。通級指導教室の場合は、保護者の同意を得て在籍学級と計画の写しを相互に保管し、指導の参考とすることも大切です。

新たに在籍（通級）する児童生徒の場合は実態把握が必要ですが、遅くとも5月末には作成したいものです。なお、作成にあたっては関係機関との連携や、特別支援学校のセンター的機能を活用した助言等を生かし、個に応じた指導計画となるよう、十分配慮する必要があります。

(7) 作成および活用手順

作成および活用手順を下記に示します。



5 個別の指導計画作成に係る留意事項

(1) 実態把握：ベーシックアセスメント [資 1:p24～32 資 2:p11, p42～47]

① 総合的で包括的な実態把握のために [資 2:p22～25]

個別の指導計画の作成は、児童生徒の的確な実態把握から始まります。的確な支援につなげるために、障害の状態、学習や生活の様子や課題に関して、本人や保護者、関係機関等から、できるだけ多様な情報を収集します。実態把握に基づき、指導の重点内容や支援の手がかりを得ます。

いうまでもなく、支援を要する対象者は、障害に係る支援を要する幼児児童生徒ばかりではありません。対象者によっては、教育相談担当者や生徒指導担当者等が中心となり、指導方策を模索する必要がある場合もあります。いずれにしても、まずは幼児児童生徒が学習や生活上で困難を抱えている実態をできる限り詳細に、客観的に把握する必要があります。また、教育相談担当者や生徒指導担当者の持つ視点や支援方法が、特別支援と共通していたり、参考となったりする場合があります。校内での適切な連携・協力のもと、まずは総合的で包括的な実態把握を行い、共によりよい指導・支援につなげていくことが大切です。

② アセスメントと目標設定

アセスメントとは、評価・査定という意味であり、必要な情報を収集し、幼児児童生徒の課題の背景や要因、言動の目的を明らかにすることです。先述のとおりアセスメントの目的は、対象者の特性を理解すること、適応行動の問題から対象者を取り巻く環境との関係性を理解することであるといえます。

特性理解のためには、必要な生育歴、障害および身体状況、服薬等医療の情報、諸検査の記録などの情報があります。適応行動の問題理解のためには、行動観察等に基づく生活面、学習面、認知面、対人関係面に関する具体的なエピソード記録、学級全体の雰囲気やつながりの様子、本人の興味や関心などの情報があります。また、各情報が特性および適応行動の問題理解の双方に役立つ場合もあります。

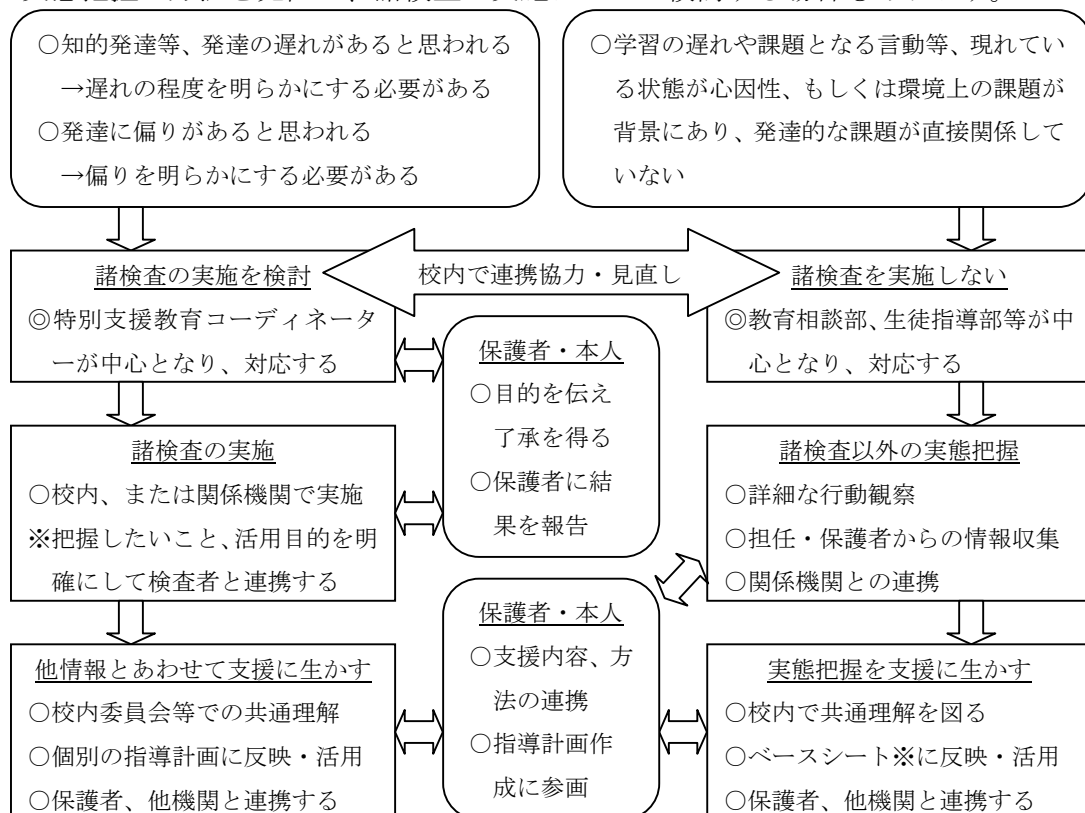
なお、実態把握にあたっては「学習に集中できず、立ち歩く」といった負の情報だけににならないよう、留意が必要です。負の情報だけでは具体的な目標設定や支援方針に結びつけることはできないからです。どのような教科や場面で学習に集中しにくいのか、学習に集中できる課題は何か、集中時間は何分程度か、集中を継続させる支援はどのような支援か、といった具体的な事実と現段階の支援を把握することが必要です。さらに教科等の学習については、生活の中でどのように生かされているかを把握することも大切です。例えば、ノートに計算することは苦手でも、金銭計算は日常生活でできる場合もあれば、九九は暗記していて筆算はできて、かけ算の概念を理解していない場合もあります。つまり、的確な目標設定と支援方針の決定に反映される実態把握を行うことが大切です。

このように、課題の背景や要因、言動の目的を明らかにするためには、多様な場面の具体的な情報を総合的に検討・分析する必要があります。したがって、学級担任が持つ情報だけではなく、本人や保護者、他の教師、関係機関等から情報を集約します。的確なアセスメントは、幼児児童生徒一人ひとりのニーズにあった目標設

定と適切な支援方針の決定につながります。

③ 諸検査実施上の留意点 [資 2:p11]

諸検査を実施する場合は、校務分掌等により異なりますが、概ね次の流れで行います。しかし、諸検査の必要性の有無は、明確に判断できるとは限りません。校内で連携協力し、心因性や環境上の課題のある幼児児童生徒についても必要に応じて実態把握の方法を見直し、諸検査の実施について検討する場合があります。



※ベースシート：資 2;p42～43 参照

(2) 目標の設定

① 実現および継続可能な目標設定

本人にとって取り組み易く、継続可能な目標設定をするため、日々の生活の中から本人の興味・関心を明確にし、可能な限り本人の意思を取り入れます。また、共感的な関係に基づいて保護者の願いにも耳をかたむけ、必要なことを目標設定に生かします。しかし、保護者や担任の思いや願いだけが強く反映され、それが幼児児童生徒の実態に合わない場合は、本人に大きな負担を強いることとなります。実態を客観的に把握し、実現可能な目標を立てることが大切です。

② 長期・中期・短期目標

〈長期目標〉

学校卒業後の生活を見通して、将来の社会参加や自立につながる目標を設定し

ます。年間目標として、ある程度の幅を持たせ、具体的な中期・短期目標が想定できる目標にすることが大切です。

〈中期目標〉

学期ごと、または前・後期ごとに設定し、年間目標よりも具体的にします。その期間に行われる学校行事や学年行事などを盛りこんだ目標も設定することができます。教科や領域の年間指導計画との関連を考えながら、日々の指導と密接に結び付いた目標を設定します。

〈短期目標〉

記入様式により異なりますが、個々の幼児児童生徒の障害の状態等によって項目名は変わります。「国語」「算数」といった教科ごとに目標を設定する対象者もいれば、「衣服の着脱」「排泄」といった指導内容をより具体的にした項目になる対象者もいます。変容を期待する対象者の具体的な様子について、アセスメントにより、その要因や課題、行動の目的は何か等を分析した上で、達成可能な目標を設定し、同時に指導の手だてや場、配慮事項を明確にします。

(3) 支援方法の検討 [資 1;p6~19, p29~36 資 2;p26~35]

上記のとおり、変容を期待する幼児児童生徒の具体的な様子について、本人が困っている気持ちに寄り添い、その要因や課題、行動の目的は何か等、背景を分析しなければ具体的な支援の方法は見えてきません。十分な分析のうえに、指導の手だてがあるのです。手だての視点の例としては次のような点があります。こうした視点で支援方法を検討し、「誰が、いつ、どの場で、どのように…」等、具体的な支援方法を共通理解します。

- ・教材、教具の工夫
- ・学習集団の構成の工夫
- ・働きかけ、言葉かけ、示範等の支援の工夫
- ・指導体制の工夫
- ・学習環境の工夫
- ・見通しが持てる工夫
- ・成果、伸び、変容がわかる工夫
- ・周囲の幼児児童生徒とのつながり、所属感を高める工夫

こうした視点で支援の工夫が必要な状態とは、言い換えれば現状の支援では十分ではなく、新たな分析や支援方法の模索が必要な状態であるといえます。その際、担任任せにするのではなく、組織的な協力関係に基づき、担任・対象者・学級を支援していくことが必要となります。組織的な協力関係が培われることによって、各教職員の課題解決能力の向上および学校の組織力向上につながると考えられます。

そのため、各校において具体的事例を積極的に出し合って検討し合う機会があり、その機会が有効に機能していることが有効な支援を行う前提条件として必要です。機会がない、または機能していない要因としては、「時間がない」「資料作成に手間がかかる」「自分のことで精一杯」「自分の指導力を問われるのが不安」など、様々なことが考えられます。手間がかからず短時間で検討できるとともに、悩

んでいる担任に、支援対象の幼児児童生徒に、さらに他の教職員等の関係者にもプラスに働く、いわゆる「三方よし」の検討会議を工夫することが必要です。

協力して新たな発想による目標や手だてを考える方法の例を以下に述べます。ベーシックな方法を記載しますので、各校の実態に合わせて簡略化するなど、工夫して取り組むことが望まれます。

① インシデント・プロセス法 [資 2;p14~15]

インシデント・プロセス法とは、マサチューセッツ工科大学のピコーズ教授夫妻により考案された事例研究法のひとつです。事例として実際に起こった出来事（インシデント）をもとに、参加者は出来事の背景にある事実を収集しながら、問題解決の方策を考えていきます。その過程で、参加者の分析力、判断力、問題解決能力、職務遂行能力を養うことにつながります。

この方法では、参加者それぞれが事例について考え、自分が実行しなければならないことに気づき、実行できるようになることを目指しています。つまり、参加者に問題解決過程の理解と共有化が促されやすいといわれています。

〈個別の指導計画の作成で期待される効果〉

個別の指導計画の作成に関わる担任や関係者等がインシデント・プロセス法により事例研究をすることで、次のような効果が期待できます。

- ・ 個別の指導計画の作成のために必要な情報のとらえ方や収集・分析の考え方（＝実践的な判断力）を学び、高め合うことができる。
- ・ 指導方針や指導目標・方法の決定のプロセス（＝会議）の重要性を理解できる。
- ・ 柔軟で実践的な指導方法を創造する力を養うことができる。
- ・ 参加者が互いの意見を傾聴し、話し合い、共に考えることの重要性が理解でき、実際的な協力関係を構築できる。

手順を次に示します。各校で工夫し、簡略化した手順を考えてもよいでしょう。

〈インシデント・プロセス法の手順〉

第1ステップ：インシデントを提示し、調べる。

○発表者

自分の仕事における問題で解決に苦労している事例を選び、その中で起こった出来事（インシデント）を具体的に提示する。

○司会者

参加者全員がその場面を具体的にイメージできるように質問をする。

第2ステップ：出来事の背景となっている事実を集め、まとめる。

○司会者

参加者に次の留意点を説明する。

- ・ 簡潔に、具体的に質問する
- ・ 質問を独占しない
- ・ 他の参加者と協力して関連した質問をする

- ・ 重複した質問を避ける
- ・ 発表者の推測、感想、意見を求めない
- ・ 質問者が偏らないようにする
- ・ 回答中に割り込んで質問しないようコントロールする
- ・ 質問内容の分散や偏りを是正する
- ・ 必要があれば質問されていないことに気づくよう促したり、発表者に補足を求めたりする

○参加者

発表者に質問し、解決に関係があると思われる事実を集める。司会者の説明した留意点に注意し、自分なりに出来事の全体像を組み立てながら質問するが、今後の対応は質問しない。

○発表者

事実を簡潔に回答する。

- ・ 質問からそれたことは回答しない
- ・ 推測、意見は原則として言わない
- ・ 推測を答える場合、その根拠となる事実や理由を簡潔に説明する
- ・ 今後の対応は言わない

第3ステップ：問題点を探り、しぼる。

○司会者

問題点を自由に話し合ってもらう。次に、今後の対応について参加者に「具体案」を書いてもらう。

具体案：自分ならこうするという具体的な内容

理由：そうする理由、根拠

具体案を回収し、休憩する。休憩中に内容を分類する。

○参加者

出来事と集めた事実を総合する。自分なりの事例の全体像を明確にする。

問題点をひとつにしぼり、自分なりの意見を言う。

自分なりの「具体案」を書く。

○発表者

参加者が出した問題点と自分が考えている問題点を比較検討する。

第4ステップ：グループに分かれて対応策と理由を話し合う。

○司会者

分類した内容を提示し、参加者をグループ分けし、リーダーを決めて自由に問題点を話し合ってもらう。

- ・ グループごとに「具体案」を決め、内容と理由を話し合う
- ・ 発表者に実際の対応とその後の経過を発表してもらう

○参加者

グループのリーダーを決め、「具体案」について話し合い、グループとし

ての内容と理由を固める。グループごとに内容と理由を発表する。

○発表者

参加者が考えた対応と自分の実際の対応を比較検討する。グループに入る
が自分がとった実際の対応は話さない。最後に、実際の対応とその後の経
過を発表する。

第5ステップ：学んだことの検討をする。

○司会者

参加者に何を学んだかを問う。何を学んだかの話し合いに時間をかけるよ
うにする。発表者に補足や感想を問う。

○参加者

全体を振り返って、この事例と参加者相互から何を教訓として学んだかを
話す。

○発表者

言い残したことや事例研究の経過について感想を述べる。

② ブレーン・ライティング法 [資 2;p14~15]

ブレーン・ライティング法とは、アメリカで開発されたブレーン・ストーミング
法をヒントに、ドイツの形態分析技法の専門家ホリゲルにより考案された自由連想
法のひとつです。ブレーン・ストーミング法 [ブレーン(脳)で、ストーム(突撃)
する]と同じように、問題ないしは目標が設定され、それらに対しての分析もなさ
れた後に、問題解決もしくは目標達成に向けての可能性のある方針等をいろいろ出
すステップとして用いられます。

ブレーン・ライティング法は、「沈黙のブレーン・ストーミング法」とも言われ、
紙に書き出すことによって個人の思考を最大限に発揮させることに特徴がありま
す。個人のアイデアや意見を一枚ずつ小さなカード(紙切れ)に書き込み、それら
のカードの中から近い感じのするもの同士を2, 3枚ずつ集めてグループ化してい
き、これらを小グループから中グループ、大グループへと組み立てて図解してい
きます。こうした作業の中から、テーマの解決に役立つヒントやひらめきを生み出
していこうとするものです。

〈個別の指導計画の作成で期待される効果〉

個別の指導計画の作成に関わる担任や関係者等がブレーン・ライティング法によ
り事例研究をすることで、次のような効果が期待できます。

- ・個別の指導計画の作成にあたって中心となる目標や課題を、より明確な妥当性のあるものにすることができる。
- ・全員の意見が出されることで、個別の指導計画に関係者それぞれのアイデアを反映することができる。また、周辺情報を幅広く収集することができる。
- ・お互いの意見を否定することなく尊重することで、様々なアイデアの重要性が理解でき、協力関係を構築することができる。

手順を次に示します。各校で工夫し、簡略化した手順を考えてもよいでしょう。

〈ブレイン・ライティング法の手順〉

第1ステップ：テーマの決定

- ・なるべく具体的でわかりやすいテーマを設定する。
- ・テーマが決定したら、全員が周知してブレイン・ライティング法をスタートする。

第2ステップ：各自でカードづくり

- ・ブレイン・ストーミング法のように各自が言うかわりに書く。各自にA4サイズの用紙なら八等分に切ったくらいのカード（貼り剥がしのできるもの）を配り、テーマに沿って、ひとつのカードにひとつのアイデアをできるだけ簡潔に書く。書き方は統一する（例えば、横長において横書きにするなど）。

第3ステップ：グループ編成

- ・時間を区切るか、もうこれ以上アイデアが出ないというところまで書いた上で、4～6人が1グループになる。（始めからグループ編成し、活動を始める場合もある。）

第4ステップ：大きな紙に貼り出す

①カードを貼り出す

模造紙などの大きな紙に、カードを分類しながら貼り出していく。その際、一人ひとりが1枚ずつ順番に発表して、自分の一番しっくりくるところに貼るようにする。1枚ずつのカードに書かれた内容を丹念に読みとっていくことが大切である。

②カードを付け加える

他の人の書いたものを見て、アイデアが生まれたらさらに書き加えてもよい。

第5ステップ：カードを分類する

①カード集め

全部貼り出したら、内容の近い感じのカードを集める。はじめは2、3枚ずつから集める。全員で話し合いながら分類上の位置関係を修正する。あわてず、ゆっくり、根気よく。位置関係がほぼ固まったら、分類する。離れたカード、分類しにくいカードは無理に入れない。

②表札（タイトル）づくり

カードのグループに「表札（タイトル）」をつける。集まったカードの主旨をぴたりと言い表す、ソフトでスバリの表現を探し出すことが望ましい。

第6ステップ：文章化してみる

- ・カードのグループは、まず小グループを作り、次に小グループ同士で中グループを、そして中グループ同士で大グループを作っていく。このグループが完成したら、問題解決ないし目標達成に向けての方針をできる限り文章化してみる。

③ ケース検討会での活用例

日常の短時間でのケース検討を想定して、上記方法を簡略化した活用例を下記に示します。実際は各校の実情に応じてさらに工夫した活用が望まれます。

〈ケース検討会開催決定、参加の呼びかけ〉

- ・開催の検討、相談
支援者（担任等）と特別支援教育コーディネーターが相談し、開催の必要性の有無を検討した上で、参加者に助言を求める事項の明確化、開催日、時間、参加者の範囲を明らかにする。
- ・コーディネーターは管理職に開催内容、開催日等を報告し、朝の打合せ等で教職員に参加を呼びかける。対象幼児児童生徒の事前観察が望ましい場合は、授業参観等の時間も知らせ、参加者が短時間でも様子を観察できるよう配慮する。

〈ケース検討会の実施〉

- ・司会はコーディネーターが行う。
- ・支援者は個別の指導計画に基づき、これまでの支援の概略と、現在困っている事項およびその事項に関する短期目標、解決イメージについて短時間で伝える。
- ・参加者は支援方法を助言するために必要となる情報について支援者に質問する。支援者は質問された事項にのみ答える。
- ・参加者は各自、自分なりの助言を考える。その際、助言内容をメモする、小グループで課題別に討議するなど、効率的な検討となるようコーディネーター主導により進める。参加者はできる限り多様な助言を行うよう心がける。
- ・助言内容を発表し、協議する。
- ・支援者は助言内容のうち、取り組んでみようと思う助言を選び、助言に基づく支援を現状に応じてさらに具体化して発表し、ケース検討会を終了する。

〈実施期間、評価の方法、次回開催の計画〉

- ・支援者はコーディネーターとケース検討会で討議された内容を振り返り、支援方法をより具体化、明確化するとともに、支援の実施期間、評価の方法、次回開催等今後の計画について話し合い、決定する。また、支援方法を個別の指導計画に記入する。
- ・コーディネーターは必要に応じて検討内容を管理職および次回校内委員会全体会等で報告し、共通理解を図る。

④ 支援方法・目標の再構築から実行可能な支援へ

上記の方法等によって、様々なアイデアを得て支援方策を改善したり、時には目標から見直して計画を再構築したりする場合もあると思われます。

しかし、「わかる」と「できる」は異なる、ということに留意する必要があります。目標や支援方策が明確になり、主たる支援者（担任など）が「わかった」と思っても、すぐに「できる」とは限りません。主たる支援者の現段階での力量、心理状態、今までの指導方針との整合性等によって、すぐに支援方策が「できる」状態ではない場合も考えられます。

その場合には、具体的目標や様々な支援法策について、優先順位をつけて整理したり、主たる支援者が簡単だと思える支援方策からはじめて徐々に高度な支援方策につなげたりするなど、スモールステップで支援者側の状況に応じたケース・ワークを行う視点も必要です。

また、支援者が「難しい」と感じている支援方策をどのように周囲の関係者が支えるか、について共に考えることも、支援者への過度な負担を避け、適用可能で実地的な支援のために大切です。

（４）評価について

評価については基本的に、幼児児童生徒の目標達成についての客観的評価や変容の様子など、「何を学んだか」という幼児児童生徒側の視点と、指導や支援、指導形態の工夫など、「指導は効果的であったか」という教師側の視点の両面の評価があります。一定期間の継続した実践を行った後で評価をすることも大切ですが、日常の指導の中で評価を行い、効果がないばかりか逆効果の指導である場合は、随時、柔軟に計画修正を行うことが大切です。B-P-D-C-Aマネジメントサイクル（実態把握－計画－実施－評価－改善：本書 p27）において、個別の指導計画を作成するのみならず、活用し、成果を積み上げていく日常の取組が求められます。

（５）組織的対応の必要性

個別の指導計画に基づく支援を効果的に行うためには、組織として取り組む必要があります。B-P-D-C-Aマネジメントサイクル（本書 p27）において、B～P（実態把握から計画へ）の過程では、個々の教師が持つ様々な情報を収集・共有し、的確なアセスメントから支援方策を協議して決定することが必要です。また、C～A（評価から改善へ）の過程でも、多くの目で幼児児童生徒の状態の変化を確認し、指導の有効性を評価・分析することで、よりの確な支援を行う必要があります。どちらの過程も、校内委員会の開催が望ましいですが、多くのケースについてメンバーの全員を招集することは困難なことです。先述した「第2部 第3章：校内委員会の活用」（本書 p11）やインシデント・プロセス法等の検討会議の技法を参考に、ケース検討会や小委員会を開催するなど、招集メンバーや開催時間、方法等の工夫が望まれます。

（６）特別支援教育支援員について

国では、発達障害を含む様々な障害のある児童生徒に対する学校生活上の介助や学習活動上の支援などを行う「特別支援教育支援員」の計画的配置が可能となるよう、その配置に要する経費について地方財政措置が講じられています。平成 23 年

5月1日現在の公立小・中学校において、全国では約36,500人、本県では456人が特別支援教育支援員（介助員および学習支援員等）として活躍しています。

文部科学省では、平成19年6月にパンフレット『「特別支援教育支援員」を活用するために』（文科省 Web ページからダウンロード可）を作成して、先行事例等をまとめています。パンフレットでは、特別支援教育支援員は、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任教師と連携の上、次のような役割が想定されるとしていますが、実際の業務内容は各市町等で定められた要綱等で異なります。

- ①基本的な生活習慣確立のための日常生活上の介助
- ②発達障害の児童生徒に対する学習支援
- ③学習活動、教室間移動等における介助
- ④児童生徒の健康・安全確保関係
- ⑤運動会（体育大会）、学習発表会、修学旅行等の学校行事における介助
- ⑥周囲の児童生徒の障害理解促進

特別な支援が必要な児童生徒への支援について責任を負っているのは、あくまでも学級担任等であり、その補助をすることが特別支援教育支援員の基本的な役割です。特別な支援が必要な児童生徒に対する適切で丁寧な対応がなされなければ、学習上・生活上の困難が増大し、場合によっては、二次的な障害を引き起こすこともあります。したがって、その役割を果たすためには、教室における学習や生活をはじめとして、障害の状態を踏まえた支援に関する理解が必要であることは言うまでもありません。一方、特定の児童生徒の単なる世話役としてだけ、特別支援教育支援員を活用すると、学校全体の対応とかけ離れがちになり、効果的な支援ができなくなる場合もあるので、学級担任等との連携した取組が重要です。こうした意味からも、特別支援教育支援員には研修および連絡・連携の機会がとても重要になります。

校内委員会等において、学級担任や特別支援教育コーディネーター等と支援員が、対象児童生徒の個別の指導計画をもとにねらいを一致させ、どのような支援をどの程度行うのか、具体的に決めておくことが必要です。さらに、学級における他の児童生徒への対応上の留意点等についても学級担任等と共通理解を図ることが大切です。

第4部 障害の理解と支援について

第4部では、障害に係る特別な支援を行う際に必要となる「障害の理解と支援」について、その概略を述べます。教育的対応に関する留意事項等は、主に学齢期の児童生徒を対象とし、特別支援学級および通級による指導における特別な教育課程編成に役立つことを想定して記載していますが、幼児および高等学校の生徒についても、各対象者の個別の指導計画作成等の参考として活用してください。

第1章 知的障害のある子どもたち

1 知的障害とは

知的障害とは、知的機能の発達に明らかな遅れがあつて、適応行動の困難性を伴う状態をいいます。知的機能の発達に明らかな遅れがあるということは、精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の子の平均的水準よりも明らかに有意な遅れがあるということです。また、適応行動の困難性があるということは、適応能力が十分に育っていないために、他人との意思疎通、日常生活や社会生活などの適応能力について、その年齢段階までには至っていないということです。

こうした障害の状態は、教育的対応を含む広い意味での環境条件を整備することによって、障害の状態はある程度軽減されたり、知的発達の遅れがあまり目立たなくなったりする場合があります。つまり、知的障害は個人の条件だけでなく、環境的・社会的条件との関係で、その障害の状態が変わり得る場合があるということです。

2 知的障害のある子どもの特性と教育的対応

知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられます。また、実際的な生活経験が不足しがちです。したがって、知的障害のある児童生徒への指導は、単に当該学年の教科書に書かれている内容を易しくして指導したり下学年の指導内容に基づいてゆっくり指導したりすればよいというものではありません。一人ひとりの実態を踏まえながら、生活に結びついた具体的な学習活動を中心に据え、実際的な状況下で指導することが大切です。特に視覚障害や聴覚障害、肢体不自由など、他の障害を併せ有する場合は、より一層のきめ細かな配慮が必要となります。

さらに、教材・教具や補助用具を含めた学習環境の効果的な設定をはじめとして、児童生徒へのかかわり方の一貫性や継続性の確保、在籍する児童生徒に関する周囲の理解などの環境条件も整え、知的障害のある児童生徒の学習活動への主体的な参加や経験の拡大を促していくことも大切です。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

- ・児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織しましょう。
- ・児童生徒が、自ら見通しをもって行動できるよう、日課や学習環境などを分かりや

すくし、規則的でまとまりのある学校生活が送れるようにしましょう。

- ・望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に必要な技能や習慣が身に付くように指導しましょう。
- ・職業教育（本書 p83）を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能および態度が育つように指導しましょう。
- ・生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で指導しましょう。
- ・生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるように指導しましょう。
- ・児童生徒の興味・関心や得意な面を考慮し、教材・教具等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、学習活動への意欲が育つように指導しましょう。
- ・できる限り成功経験を豊富にするとともに、自発的・自主的な活動を大切にし、主体的活動を促すように指導しましょう。
- ・児童生徒一人ひとりが集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるように指導しましょう。
- ・児童生徒一人ひとりの発達の不均衡な面や情緒の不安定さなどの課題に応じて指導を徹底するようにしましょう。

第2章 肢体不自由のある子どもたち

1 肢体不自由とは

肢体不自由とは、発生原因を問わず、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、四肢体幹に永続的な運動機能の障害がある状態をいいます。先天性のものと、事故などの後天性のものがあります。原因となる疾患としては、脳性まひ、進行性筋ジストロフィー、先天性股関節脱臼、骨形成不全症、二分脊椎など様々です。

2 肢体不自由のある子どもの特性と教育的対応

肢体不自由のある児童生徒は、上肢、下肢または体幹の運動・動作の障害のため、日常生活や学習上の運動・動作の全部または一部に困難があります。これらの運動・動作には、起立や歩行のように、主に下肢や平衡反応にかかわるもの、書字や食事のように、主に上肢や目と手の協応動作にかかわるもの、物の持ち運び、衣服の着脱、用便のように、肢体全体にかかわるものがあります。このような困難は、姿勢保持の工夫と運動・動作の補助的手段の活用によって軽減されることが少なくありません。しかし、知的障害や言語障害、また感覚障害のある児童生徒もあり、障害の状態や程度は一人ひとり異なっているので、その把握にあたっては日常生活や学習上どのような困難があるのか、補助的手段によってどの程度軽減されるのか、といった観点など多面的に行う必要があります。

肢体不自由のある子どもたちは、運動・動作の制限による直接的経験の不足に伴い、

社会や事物・事象等に対する理解が不十分になることがあります。そのため、表現する意欲に欠けたり、表現することを苦手としたりすることも少なくありません。また、周囲の人々から支援を受ける場面が多く、結果として受動的で自発性が乏しくなることもあります。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

- ・医療機関で診療や療育を受けている児童生徒が多いので、連携を密にして禁止事項や運動制限、留意事項などを聴取し、指導に生かしましょう。
- ・トイレ、廊下、階段の手すりなど、可能な限り安全な環境を整えましょう。
- ・体験的な活動を通して表現する意欲を高めるために、日常生活や学習活動において不思議なことや面白いことに気付いたり、美しいものに感動したりする機会を設定しましょう。
- ・自分の手で触れたり、実際の場面を見たり、具体物を操作したり、いろいろな素材に親しみ作品を作ったりする体験的な活動を計画的に確保しましょう。
- ・表現する意欲を高めながら、言語発達の程度や身体の動きに応じて、表現するために必要な知識、技能、態度および習慣の育成に努めましょう。
- ・各教科において実践的・体験的な活動を展開する際には、自立活動の時間との密接な関連を図りましょう。
- ・障害の状態等によって学習に時間がかかること、自立活動の時間があること、医療機関での治療や機能訓練等が行われるなどの関係から授業時間が制約される場合は、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどして指導内容を適切に精選しましょう。
- ・学習活動に応じて適切な姿勢を保持できるように適切ないすや机を用意し、教材・教具を工夫しましょう。
- ・脳性疾患等の児童生徒は、見て理解したり聞いて理解したりすることに困難がある場合があります。課題を提示するときに注目すべきところを強調したり、視覚・聴覚の両方を活用できるようにしたりするなど、指導方法を工夫しましょう。
- ・身体の動きや意思の表出の状態等に応じて、適切な補助用具や補助的手段を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めましょう。
- ・車いすや歩行器などを使用している児童生徒については、障害の状態に応じて可能な限り自分で操作できるようにするとともに、移動支援の際には安全に留意し、児童生徒が怖がらないよう支援しましょう。
- ・日常生活でできることを増やし、自信や自立心を養いましょう。

第3章 病弱・身体虚弱の子どもたち

1 病弱・身体虚弱とは

病弱とは、病気にかかっているため、体力が弱っている状態をいいます。病弱という言葉は医学用語ではなく、一般に学校教育の立場から、病気が長期にわたっているもの、または長期にわたる見込みのあるもので、その間、継続して医療または生活規制を必要とする状態を指します。身体虚弱とは、身体が弱いという状態をいい、先天

的もしくは後天的原因により身体機能の異常を示したり、疾病に対する抵抗力が低下したりする状態を指します。原因となる疾患としては、呼吸器疾患、腎臓病、悪性新生物、心臓病、糖尿病など様々です。

2 病弱・身体虚弱の子どもの特性と教育的対応

病弱・身体虚弱の状態や生活環境などに応じた適切な教育を行うことは、生活を充実させ、心理的な安定を促すとともに心身の成長・発達に好ましい影響を与え、情緒の安定や意欲の向上が治療効果を高めたり、健康状態の回復・改善を促したりすることもあります。病弱・身体虚弱に係る教育は、病気に対する自己管理能力を育成する指導が必要です。このことから、病弱・身体虚弱に係る「生活規制」は、「生活の自己管理」と考えることが大切です。健康の維持や回復・改善のために必要な運動、食事、安静、服薬等に関して守らなければならない様々な生活規制や病気の特性は、疾患によって異なりますから、家庭や医療機関との連携により、十分把握に努めて指導することが大切です。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

- ・医療機関との連携を密にして、禁止事項、活動時間や活動量等の運動制限、食物や環境等についての留意事項などを聴取し、養護教諭と連携した指導に努めましょう。
- ・種々の要因により、一般に学習時間に制約があったり、学習の空白や遅れ、身体活動の制限等をともなったりする場合があります。病気の状態や特性などを十分考慮し、指導内容を精選して基礎的・基本的な事項に重点を置きましょう。
- ・病弱（院内）学級において短期間の入院や入退院を繰り返す児童生徒については、前籍校での指導内容や学習進度を踏まえて指導の連続性に配慮しましょう。
- ・各教科の指導内容で、特に心身の活動にかかわる内容については、自立活動との関連を図り、学習効果を一層高めるようにしましょう。
- ・病気による種々の制限があることから、体験が不足しがちになります。児童生徒が実際に体験できるよう指導方法を工夫しましょう。
- ・指導方法を工夫しても直接的な体験活動ができない場合は、視聴覚教材等を有効に活用しましょう。
- ・実態に応じて教材・教具を工夫したり、補助用具を活用したりして、児童生徒が学習に自主的に参加し、学習効果が高められるようにしましょう。
- ・児童生徒の病気の状態等を考慮し、学習活動が負担過重とならないようにしましょう。
- ・体調の急変など、想定される緊急事態への対応について調査・検討し、必要に応じてマニュアル化して共通理解するなど、全職員が把握するようにしましょう。

第4章 視覚障害のある子どもたち

1 視覚障害とは

視覚障害とは、視機能の永続的低下の総称です。視覚障害には、視力障害・視野障害・色覚障害・光覚障害等があり、両眼ともに視機能の低下があつて、手術や矯正（眼

鏡やコンタクトレンズなど)によっても回復や改善が十分ではなく、障害が固定している状態を指します。

明暗もわからず視力が全くない状態を全盲といいます。全盲の場合や、視力があっても非常に低く、文字や形態等を視覚的に認知することがほとんど不可能な場合は、点字による指導が必要です。また、視力低下がそれほどではなく通常の文字を使用した教育が可能なものを弱視といいます。

視力以外の視機能障害で、特に教育上特別な配慮が必要になるものとしては、視野が狭くなったり中心部だけが見えなかったりする視野障害や、暗順応障害(暗くなるとほとんど見えなくなる:夜盲)と明順応障害(明るいところでまぶしさのため見えにくくなる:昼盲)からなる光覚障害があります。

2 視覚障害のある子どもの特性と教育的対応

外界からの情報の80%以上が視覚を通して得られているといわれていますが、視覚障害のある児童生徒は、この視覚情報が十分に得られないために、日常生活や学習において様々な支障や困難を伴います。

一般に、全盲の場合は、視覚を必要とする行動の際、聴覚や触覚など、視覚以外の感覚を活用しています。なかでも、日常生活における環境の判断は聴覚の働きに頼ることが多く、外気の流れやにおいを感じることも併せて活用しています。

弱視の場合は、見ようとする物に目を著しく近づけるという特徴があります。また、比較的よく見える方の眼を使ってみようとするので、遠近感覚が不十分になり、ボール遊びや眼と手の協応動作などが不得意である場合が多くなります。

視野の狭窄が強い場合には、横から近づいてくるものに気づきにくくなります。ボールを受ける場合、単に視力低下だけならば受け止めようとする動作が見られますが、視野狭窄があるとボールが身体に当たるまで気づかない場合もあります。

夜盲があると、明るいところでは不自由はありませんが少しでも暗い所では手探りになります。夕方になると戸外で遊べなくなり、雨降りの日は行動が慎重になる傾向があります。また、視野狭窄が強い場合も、夜盲と同じような行動が見られることが多くなります。

視覚障害のある児童生徒は、視覚による情報収集が困難なために、限られた情報や経験の範囲内で概念を形成する場合があります。特に実体や具体的経験を伴わない言葉による説明だけで事物・事象や動作を理解してしまう傾向が見られます。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

- ・必要に応じて見やすい学習環境を整えましょう。

例) *教室の全体照明や机上照明について、照度を調整する。

*直射日光を避けたり教室の照度を調節したりするためのカーテン等を設置する。

*良い姿勢で読書や作業を行うことができる机や書見台を整備する。

*反射光によるまぶしさをおさえることができる黒板を設置する。

- ・拡大教科書や拡大教材を有効に活用しましょう。
- ・教材拡大映像設備や各種弱視レンズ類等の視覚補助具を有効に活用しましょう。

- ・明確に認知できる教材・教具を工夫しましょう。
- ・動いているものや遠くにあるものを理解するなど、困難な内容については、一人ひとりの児童生徒に即した指導内容を精選し、基礎的・基本的事項の理解や導入段階の指導に重点を置きましょう。また、観察・実験等の内容や方法を工夫しましょう。
- ・コンピュータ等の情報機器を活用し、視覚的情報の入手困難な点を補って、問題解決的な学習等に主体的に取り組むことができるように工夫しましょう。
- ・系統的な地図指導や図形指導などによって、空間や時間の概念形成を図ったり、実習や実技などの学習において、自分を基準とした位置関係で周囲の状況を把握したりして、見通しを持って行動できるように指導しましょう。

第5章 聴覚障害のある子どもたち

1 聴覚障害とは

聴覚障害とは、聴覚機能の永続的低下の総称です。聴力障害、聴覚過敏、錯聴、耳鳴りなどがこの中に含まれますが、聴覚感度の低下を示す聴力障害がほとんどであるため、一般的に聴覚障害といえば聴力障害のことを指します。聴覚障害は、外界の音の振動を受け止め、内耳の感覚細胞まで送り込む働きをする伝音部分に障害のある伝音性聴覚障害と、送り込まれた音の振動を感覚細胞で感じ、神経の興奮に換えて脳に送る感音部分に障害のある感音性聴覚障害に分けられます。また、両方が併存するものを混合性の聴覚障害といいます。一般に、伝音性の聴覚障害では音が小さく聞こえ、感音性の聴覚障害では小さく聞こえるだけでなく、音がひずんで聞こえることが多くなります。また、低音または高音が特に聞こえにくいものや、特定の音域だけが聞こえにくいもの、どの音域も聞こえにくいものなど、様々な聴力型による分類があります。さらに、障害の程度としては、かすかな音や声を聞き取りにくいのが日常生活にほとんど支障のないものから、身近な音や声が全く聞こえないものまであります。

2 聴覚障害のある子どもの特性と教育的対応

子どもは、いろいろな経験をする際に音や音声を同時に聞くことによってその意味を知り、聞きたいという気持ちが深まり、さらに聞きわかる能力が伸びることで言葉も発達していきます。こうした聴覚の発達は、ごく幼いうちから急速に始まっています。したがって、教育においては、言語獲得以前に聴覚障害が生じたのか、あるいはその後かということが、その後の成長発達を考え、適切な教育的対応を行う上で重要な意味を持ちます。その点からも、発達を促進するためには、可能な限り聴覚障害の早期の発見と、早期からの教育的対応が必要となります。

聴覚障害のある児童生徒については、聴覚を通じた情報獲得が不十分なため、言葉の発達に課題が生じます。比較的、聴力がある場合には、日常よく使われる語句は自然に理解し、話すようになることが多いですが、文の形で言葉を使うことや、抽象度の高い語句を理解できなかつたりして、学習にも影響することが少なくありません。また、音声の違いを聞き分けたり、明瞭に発音したりすることにも困難が生じます。また、他者からの声かけや話しかけが通じにくく、また自分から話しかけることに消

極的になつたりするため、周囲の人々との円滑なコミュニケーションが難しいこともあります。

一般的には、聴覚障害の程度が重いほど、話し言葉によるコミュニケーションが困難になります。しかし、補聴器や人工内耳等による聴覚活用や読話（口形、表情などから話を読み取る）の能力も含めると、聴覚障害の程度と会話の能力は必ずしも比例するものではありません。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

聴覚に障害のある児童に必要な指導内容としては、

- ・ 保有する聴覚を活用すること
- ・ 音声言語（話し言葉）の受容（聞き取りおよび読話）と表出（話すこと）およびコミュニケーションに関すること
- ・ 児童の具体的な経験等に照らし合わせて、言語（語句、文、文章）の意味理解を促進し、思考へ発展させること
- ・ 読書の拡充など、言語概念の形成に関すること
- ・ 人間関係の拡充、常識の補充に関すること
- ・ 障害の自覚や心理的な諸問題に関すること
- ・ 進路に関すること

などの特別な指導内容が必要となります。また、指導内容についての手だてと同時に、指導方法上の特別な手だてが必要です。授業の中で、言語の意味理解が不十分な場合や学習内容の理解に遅れがある場合には、必要な経験を補充したり、進度を調整したり、個に応じた指導を増やしたりします。さらに、障害の状況や発達段階等に応じて、多様なコミュニケーション手段（聴覚活用、読話、発音・発語、文字、キュード・スピーチ、指文字、手話など）を適切に選択し、活用することも大切です。また、可能な限り視覚的に情報が獲得しやすいような種々の教材・教具や、コンピュータ等の情報機器を有効に活用する工夫が必要です。しかし、こうした指導内容や手だては、すべての聴覚障害のある児童生徒に一律に必要なものではなく、児童生徒の障害の状態等を的確に把握し、適切に精選することが望まれます。

第6章 自閉症またはそれに類する障害のある子どもたち

1 自閉症またはそれに類する障害とは [資1;p23]

自閉症またはそれに類する障害には様々な状態像があり、その概念は歴史とともに変遷してきています。各概念について、下記に概略を示します。

なお、自閉症・情緒障害特別支援学級において教育することが適当な場合は、自閉症またはそれに類するものために意思疎通や対人関係の形成が困難であり、通常の学級での学習では成果を上げることができず、特別な教育内容・方法による指導を必要とする場合です。また、知的障害を併せ有する場合は、知的障害特別支援学級における教育を検討します。

2 自閉症またはそれに類する障害のある子どもの特性と教育的対応

(1) 自閉性障害（自閉症）について

一般的に使われている自閉症は、自閉性障害といった用語と同義語です。世界保健機関（WHO）の作成した国際疾病分類第10版（ICD-10）では、小児自閉症という用語を用いていますが、米国精神医学会から刊行されているDSM-IV-TR（精神疾患の分類と診断・統計マニュアル）では、自閉症を自閉性障害と記載しています。どちらも狭い意味での自閉症のことで、同じ障害を意味しています。DSM-IV-TRでは、自閉性障害の診断基準として、基本的な特徴を3つの観点から記述しています。1つ目は、対人的相互反応における質的な障害です。これは、簡単に言うと他人との関係が希薄で社会的な関係を上手に作るのが苦手であるという特徴です。2つ目は、意志伝達の質的な障害、つまり言葉を適切に使用してコミュニケーションをとることが難しいという特徴です。3つ目は、想像力の発達が十分でなく、行動や興味・活動が限定され、反復的で常同的であるということです。つまり様々な場面で想像力を駆使した遊びや活動が困難であり、個々の興味関心が狭く、特定の物や人などに強くこだわるが多いという特徴です。

これらの自閉性障害の基本的特徴の現れ方は、その人の年齢や発達段階、時期によって大きく変わりますが、中核的な特徴は生涯続くといわれています。また、自閉性障害の多くに知的障害があるといわれていますが、自閉性障害でも知的に遅れない人を高機能自閉症と呼んでいます。つまり、一般的に使用している高機能自閉症とは、自閉性障害（自閉症）はあるけれども知的発達に遅れない状態を指しています。

(2) 広汎性発達障害について

DSM-IV-TRでは、広汎性発達障害とは、「自閉性障害」「レット障害」「小児期崩壊性障害」「アスペルガー障害」（アスペルガー症候群とも呼ばれ、言語機能に大きな困難性を有しないことが特徴）「特定不能の広汎性発達障害（非定型自閉症を含む）」等の障害の総称であるとして記載されています。ですから、広汎性発達障害は、自閉症の仲間の上位概念です。「自閉性障害」「レット障害」「小児期崩壊性障害」「アスペルガー障害」は、それぞれ診断基準が示されています。「特定不能の広汎性発達障害（非定型自閉症を含む）」は、世界保健機関（WHO）の作成したICD-10では「非定型自閉症」と呼ばれていて、典型的な自閉症の特徴を満たさないか、3歳以降になってからその特徴が顕著になるといった場合などに診断されています。また、医師から「広汎性発達障害」と診断を受けた児童生徒についての多くは、「自閉性障害」と明確に診断がつけられない場合や、「特定不能の広汎性発達障害」（非定型自閉症）を略している場合も想定されます。さらに、高機能広汎性発達障害という用語も使われるようになってきており、これは知的障害を伴わない広汎性発達障害のことで、その中には高機能自閉症、アスペルガー障害、高機能の非定型自閉症が含まれると考えられます。基本的な指導としては、高機能自閉症やアスペルガー障害と同様に、対人関係を中心とする社会性の技能を養うことが重要です。

(3) 自閉症スペクトラムについて

自閉症スペクトラムという概念は、自閉症のとらえ方が時代の経過とともに変遷したことや近年の英国の現状等を併せてローナ・ウィング博士が提唱した概念で、自閉症は、自閉性障害という狭い意味でのとらえ方から広汎性発達障害といった広義のとらえ方まで、全て社会性の障害という中核的な特徴を備えた自閉症の特徴をもつ連続性がある、ということの意味する概念です。「自閉症スペクトラム」や「自閉症スペクトル」は同義語であり、さらに広汎性発達障害を自閉症スペクトラムと呼ぶこともあります。つまり、前述した広汎性発達障害は、自閉症という障害特性をもった連続体の総称であり、自閉症スペクトラムという用語に置き換えることができるということです。

(4) 自閉的傾向と自閉症スペクトラム

幼児児童生徒の中には、「自閉的傾向がある」と医療機関で診断される場合があります。また、学校現場では子どもの状態像から「自閉的な傾向がある」といった言葉を用いることもあります。前者において使用される「自閉的傾向」とは、自閉症スペクトラム（広汎性発達障害）の下位概念（例えば自閉性障害やアスペルガー障害等）の診断基準を満たさない場合や、子どもの状態像が自閉症スペクトラム（広汎性発達障害）という概念に近い場合などが想定されます。また、後者の学校現場で使用しがちな「自閉的な傾向」という言葉だけではその子どもへの具体的な対応や支援を考えることはできません。より具体的な状態像を把握する必要があります。

(5) 診断名と特別支援

診断された幼児児童生徒は、同じ診断名であっても、その困難さは一人ひとり異なります。その点について、平成19年4月1日付け「特別支援教育の推進について」（19文科初発第125号：本書p130）には、「障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。また、医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること。」と述べられていることに留意が必要です。

○教育的対応としては下記の事項等に留意しましょう。

- ・一日の学校生活の流れや日課等を理解しやすくして見通しを持たせ、児童生徒の心理的な安定を促し、固執性が目立たないように配慮しながら生活に必要な諸技能が身につくようにしましょう。
- ・日常生活習慣については、家庭と密に連携した指導に努めましょう。
- ・身体動作のアンバランスが見られることがあるので、動作模倣、遊具や道具を使った運動等により、自ら身体を動かそうとする意欲を育て、協応動作など運動機能の調和的な発達を図りましょう。
- ・感覚の過敏さに配慮しながら諸感覚を正しく活用することにより、目的のある行動を形成できるようにしましょう。

- ・人の話を聞く、返事やあいさつをするなど対人関係に必要な態度を形成し、人との関わりを深める基礎づくりをしましょう。
- ・友だちや教師と一緒に活動する喜びや楽しさを味わい、集団の雰囲気になれるとともに、遊びや係活動などいろいろな活動を通じて集団での役割や相手の立場が理解できるようにしましょう。
- ・聴覚理解のみに頼った指示、抽象的内容、見通しのもてないこと、変化に富む授業など苦手なことに配慮し、視覚的な情報提示、具体的内容、目標や目安をはっきりさせること、構造化された授業など、得意なことを生かしましょう。

第7章 情緒障害のある子どもたち

1 情緒障害とは

情緒障害とは、情緒の現れ方が偏っていたり、その現れ方が激しかったりする状態を自分の意思ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に支障となる状態をいいます。障害の現れ方としては自分自身が脅かされると感じるなどのため、閉じこもるような傾向が強くなったり、適切な対人関係を形成できなかつたりする一方で、他人を攻撃したり破壊的であったりするような行動も見られます。

情緒障害教育の対象としては、主として心理的な要因による社会生活への適応が困難である程度のもので、選択性かん黙や不登校等が考えられます。

しかし、下記に示すとおり、選択性かん黙や不登校は、他の障害や要因の2次的障害となって現れていることがあるなど、状態の的確な把握や原因の究明等がかなり困難な上、対応の仕方によっては学習の場を変えることでさらに社会生活への適応を難しくさせる場合もあるので、主たる障害が情緒障害の場合、本県では、基本的に通常の学級在籍とし、個に応じた指導方法を検討することとしています。

したがって通常の学級に在籍し、選択性かん黙については通級による指導等を行う方法を、不登校については適応指導教室や教育相談機関を利用する方法等を、児童生徒の状態に応じて検討することが望ましいといえます。

2 情緒障害のある子どもの特性および教育的対応

(1) 選択性かん黙

選択性かん黙は、単なる人見知りや羞恥心からではなく、言葉を話す機能に障害がないのに、特定の場面、例えば教室の中や決まった人物に対して話をする事ができない状態を指します。

以前は、原因は心因性であると考えられてきましたが、虐待（ネグレクトなど）やトラウマ（心的外傷）よりも、不安や緊張をより強くもちやすい抑制的な気質が大きな要因ではないかという指摘もあります。また、最近では、選択性かん黙の背景に発達障害と関連した不適応が認められる場合も多くなっています。

選択性かん黙の子どもの多くは、家庭内では家族と普通に話ができるにもかかわらず、家から一步出た途端に、あるいは学校園に入った途端に話さなくなります。特定の子どもや先生と話ができる場合もありますが、話をしないだけでなく、行動

に時間がかかったり、まったく動けなかったりする（体を固くしている）状態を伴うことがあります。また、入園、入学など新しい環境への参加をきっかけに選択性かん黙となることが多く見られます。さらに、腹痛・吐き気・おう吐・下痢・頭痛など、不安の強さを示唆する身体症状を示すことがあります。集団が苦手なため不登校となることもあります。家庭では問題なく過ごしていることが多いために対応が遅れがちとなり、不登校の長期化を招きやすい点に注意が必要です。

さらに選択性かん黙の状態が著しい場合には、知的障害や自閉症などと区別しにくいこともあります。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・心理的にリラックスできる場面を作るなど、環境に配慮しましょう。
- ・話すことを強要せず、身振りやサインによるコミュニケーションや描画、作文など、自己表現となる活動を大切にしましょう。
- ・好きなことや得意なことを見つけて自信が持てるようにかかわりましょう。
- ・話し始めても驚いたり、大げさにほめたりすることのないようにしましょう。
- ・保護者や専門機関、スクールカウンセラーと密接に連携しましょう。

（２）不登校

不登校の要因や状態像は様々ですが、情緒障害教育の対象としての不登校は、心理的、情緒的理由により、本人は登校しなければならないと意識しており、登校しようとするができないという社会的不適応になっている状態であり、意図的に登校を拒否する場合は対象ではありません。

しかし、登校できなくなると実際には学校という場で学習することが困難になり、学校における特別な教育課程の編成も難しくなることから、基本的に通常の学級において個に応じた指導方法を検討します。早期に発見して状態像および要因を明らかにし、長期の不登校とならないように早期に対応することが最も大切です。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・早期に発見するためには、児童生徒が発信するサイン（無気力、保健室に頻繁に行く、遅刻、早退等）を見逃さないようにしましょう。
- ・ゆったりとした気持ちで子どもの話を聞き、子どもの興味・関心に耳をかたむけましょう。
- ・「いつも気にかけている」というメッセージを伝え続けましょう。
- ・保護者や専門機関、スクールカウンセラーと密接に連携しましょう。

（３）その他の情緒障害

その他として常同行動、チックなどが著しい場合には情緒障害教育の対象となる場合があります。本県ではいずれも主たる障害である場合には、基本的に通常の学級在籍とし、個に応じた指導方法を検討することとしています。

第8章 言語障害のある子どもたち

1 言語障害とは

言語障害とは、言語情報の伝達および処理過程における様々な障害を含む広範な概念です。一般的には、言語の受容から表出に至るまでのいずれかのレベルにおいて障害がある状態で、その実態は様々です。言語は、環境から学ぶことによって発達します。そのため、特に児童生徒を取り巻く環境のあり方が言語障害の状態に大きな影響を与えます。また、一般的に、言語障害は話さなければわからないことが多いため、障害の発見や対応が遅れたり、生活や学習への影響が少ないと考えられたりしがちです。しかし、児童生徒の苦しみは周囲の予想以上に大きく、劣等感、欲求不満など情緒面に大きな影響を及ぼすこともあります。したがって、指導のためには言語機能の状態とともに、本人の内面性に係る洞察も重要となります。

言語障害には、発達的にその状態を改善・克服できたり、状態が変化していったりするものが少なくありません。そのため、言語障害が主たる障害である児童生徒の場合には、通常の学級に在籍しつつ「通級指導教室」における指導を行う形態が、言語障害の特性に応じた教育を進める上で特に適しているといえます。なお、通級による指導の対象となる言語障害は、「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成25年10月4日付け25文科初第756号：本書p163）において、「口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものでない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」となっています。

言語障害は、児童生徒の日常のコミュニケーション、対人関係に大きく影響します。通級指導教室や医療（言語聴覚士等による療育）での特別な指導の場面だけでなく、そうした関係機関や保護者とも十分連携しながら、在籍する学級においても日常の指導を行うなど、柔軟に指導を進めていくように工夫する必要があります。

2 言語障害のある子どもの特性および教育的対応

(1) 構音^{こうおん}障害

構音障害とは、「さかな」を「たかな」、「たいこ」を「たいと」など、一定の音をほぼ習慣的に誤って発音する状態です。口唇、舌、歯等の構音器官の構造や機能の異常が原因となって生ずる器質的構音障害と、聴覚や構音器官などに器質的疾患がない機能的構音障害があります。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・ 構音器官の運動機能が十分でない場合は、必要な運動機能の向上を目指して楽しく練習できるようにしましょう。
- ・ 発音の正誤の違いが弁別できない場合は、特定の音を聞き分けたり指摘したりするなど、楽しく音の認知力を高めましょう。

- ・単音、単語、文章、会話とスモールステップで練習し、どのレベルなら正しく構音できるかを見極めて、できないレベルでの言い直しは求めないようにしましょう。無理な言い直しは、自信や話す意欲を失わせてしまうことがあります。

(2) 吃音^{きつおん}

吃音とは、話したい内容は明確であり、構音器官にまひなどが無いにもかかわらず、話そうとするときに同じ音の繰り返しや（連発；た、た、たまご）、引き延ばし（伸発；たーまご）、語頭音が出にくい（難発；・・・たまご）など、流暢さに欠ける話し方をする状態を指します。現在のところ原因は不明です。話すときに身体全体を硬直させたり、身体の一部を動かすなどの随伴症状があったり、話し方を恥じて隠そうとしたりして、情緒的発達や社会性の発達に大きな影響を受けることがあります。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・吃音の状態は、本人の気持ちや周囲の接し方によって変化します。自由で気楽な雰囲気の中で話しやすい相手に話す時には、吃音を伴いながらも比較的流暢に、楽に話せるのが一般的です。状況づくりを工夫し、楽に話せる経験を増やしましょう。
- ・前述のとおり、吃音の状態は聞き手側の態度によって変化します。保護者や関わる教師、友だち等に、必要に応じて吃音に対する正しい知識や情報を伝え、望ましい言語環境を整えましょう。
- ・難発から抜け出すには、緊張した口や身体の構えを一度解消したり語頭音を引き延ばして発語したりする方法がありますが、個々の児童生徒により状態が異なるので、本人とともに考えるようにしましょう。
- ・音読については、他者と一緒に読んだり指導者が語頭音だけ一緒に読んだりすると流暢性が得られることがあります。しかし、どの指導も流暢に話すことを目的に置くのではなく、吃音を伴いながらも言いたいことを伝えつつ、「楽に話す」方法を共に考えることに目的を置いて、流暢に話せない自分を恥じないように配慮しましょう。

(3) 言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害

話す、聞く等の言語機能の基礎的事項における発達の遅れや偏りには、聴覚障害、視覚障害、知的発達の遅れ、肢体不自由など、他の障害に起因する場合があります。このように、主たる障害に伴って生じる言語機能の基礎的事項に遅れや偏りのある児童生徒に対しては、主たる障害に対応した教育の場で適切な指導を行う必要があります。他の障害に起因せず、言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りがある児童生徒については、通級指導教室等での系統的な言語指導が必要な場合もあります。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

- ・児童生徒の興味・関心に即して話題を共有して温かな人間関係を形成し、言語的なやりとりを活発にするようにしましょう。

- ・できる限り身近な生活の場から題材を得て指導し、実際の生活につなげられるように工夫しましょう。
- ・「お手紙ごっこ」「買い物ごっこ」の遊びや、コンピュータ等の情報機器を活用し、文字を使用することの楽しさや便利さがわかるようにしましょう。
- ・言葉と具体物や絵カード、実際の体験などを照合させて話したり書いたりする活動を通して、基礎的な言語スキルの向上を図りましょう。

第9章 発達障害のある子どもたち

1 発達障害とは

発達障害については、「「発達障害」の用語の使用について」（平成19年3月15日付け文科省文書：本書 p129）により、その用語の示す範囲は発達障害者支援法の定義による、とされています。

○発達障害者支援法（平成16年法律第167号）より

（定義）

第2条

この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

2 この法律において「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者をいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち18歳未満のものをいう。

（本書 p129）

自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害については、本書 p44 「第6章 自閉症またはそれに類する障害のある子どもたち」で述べましたので、下記に学習障害、注意欠陥多動性障害について述べます。

2 発達障害のある子どもの特性と教育的対応

(1) LD（学習障害）

LD（学習障害）とは、何らかの脳機能障害が原因で、学習に必要な基本的技能（聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力）の習得や使用に、年齢、知能、学習量から予測される以上の困難が生じる障害を指します。学習障害は、全般的な知的障害による学習の遅れ、視覚・聴覚など感覚器の障害、注意集中の障害、学習に対する意欲や姿勢の問題などに由来する「学習困難」とは異なります。

① 「聞く」、「話す」力の障害

言葉の発達に障害がある場合、障害の程度が軽ければ日常生活にほとんど差し支えることはありませんが、学習には支障を来すので注意が必要です。語彙の数、文法、話の流れの中での意味のとらえ方など、言語機能の様々な領域の障害が「聞く」、

「話す」力の障害となっています。

② 「読む」、「書く」力の障害

文字を見て音に変えることが困難な場合（読字障害）は、音読がたどたどしく、読むことを嫌がることなどから気付かれることが多く、また、音読はすらすらできるが読解に問題が生じる場合もあります。

読み能力に障害がある場合、一般的には「書く」能力も低下します（発達性読み書き障害）。ひらがなの読み書き困難は比較的目立ちにくい一方、学習障害の中では漢字の読み書きが困難な場合が多くみられます。また、「読み」には問題がなく、文字の「書き」だけが困難な場合（書字表出障害）もあり、誤った文字を使う、書くことを嫌がるなどの形で現れることが多くみられます。

③ 「算数」の力の障害

数の概念があいまいである、計算の手順が理解しにくい、算数的推論が難しいなどの障害を「算数障害」と呼びます。算数障害には、図形の認識や時間・距離などの量的把握の障害もあります。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

教育的対応への留意事項として、まず、学習上の困難さが学習障害以外の要因で起こっていないことの確認と、どの領域に困難さがあるかを検査等で実態把握することが大切です。

対応は大きく分けて二つあります。一つめは、子どもの能力、年齢、モチベーションなどを考慮した上で苦手なことをスモールステップで向上させることです。二つめは、苦手な技能や能力を使わずに学習内容を習得できるよう工夫することで、その具体的支援については資料1：p6～を参照してください。一つめの支援は通級指導教室や特別支援学級の弾力的運用などの場で行うことがありますが、二つめの支援は通常の学級で継続して行うことが必要です。

学習障害のある子どもは、障害に気付かれようと努力不足だと叱られたり、否定的な評価を周囲から受けたりした結果、周囲への劣等感や大人への不信感を抱いてしまい、不登校や抑うつ状態に陥ることがあります。また、ADHD（注意欠陥多動性障害）等を併せ有する場合もあることに留意が必要です。

（2）ADHD（注意欠陥多動性障害）

ADHD（注意欠陥多動性障害）とは、①多動・衝動性、②不注意の二つが基本症状です。①または②、あるいはその両方があること、その症状が子どもの発達段階にそぐわないほど程度が強いこと、7歳以前から症状があること、教室と家庭のように異なる場面でも認められることなどを満たすものを指します。広汎性発達障害や被虐待児でも同様の状態が見られますが、他の要因が考えられるものは除外となります。

多動は、じっとしていない、落ち着きなく動き回る、教室などで席を離れる、いつも体のどこかが動いている、走ってはいけない場所で走り回る、静かに遊べない、しゃべりすぎるなどの症状で、低学年で目立つことが多く、危険な行動に結び付くこともあります。多動は加齢とともに少なくなっていくます。

衝動性は、質問の途中で答えてしまう、順番が待てない、他の人の会話に口を挟むなど、抑制すべき行動を抑えることができないことで、他人に対して攻撃的という意味ではありません。

不注意は、注意を払うことが苦手でケアレスミスを繰り返す、注意集中する時間が短い（途中で考え事をしている、外からの刺激に気をとられる）、精神的努力が必要な課題を避けようとする、課題を最後までやり遂げない、話しかけても聞いていないように見える、忘れ物、紛失物が多い、段取りをたてるのが苦手などの症状です。

多動・衝動性と不注意を併せ有する混合型が最も多く、次いで不注意症状だけの不注意優勢型が多くみられます。不注意優勢型の子どもは他人に迷惑をかけることが少ないために目立たないことが多いですが、情報が入りにくいので学習や社会生活で不利が生じやすくなります。全体としては男子に多く、女子では不注意優勢型の比率が高くなっています。

○教育的対応としては、以下のことに留意します。

気が散りにくいように座席の位置や黒板周辺に掲示物を貼らないなどの環境調整と、ADHDの特性理解に基づく対応（具体的支援については資料1：p6～を参照）が必要です。また、服薬（資1;p20）を行っている子どもに対しては、保護者および医療機関との連携が大切です。

LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）の児童生徒については、学校教育法施行規則の一部改正により、平成18年4月より、新たに通級による指導（本書p90）の対象となりました。しかし、LDおよびADHDの児童生徒については、通常の学級における教員の適切な配慮やチーム・ティーチングの活用、学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫等により、対応することが適切である場合も多くあります。また、通常の学級の教育課程に加えたり、一部を替えたりして実施することとなる通級による指導が、対象児童生徒にとって一定の負担となることもあります。したがって、LD、ADHDの児童生徒の通級による指導については、通常の学級における指導のみでは障害の改善・克服に向けた指導を行うことができず、通級による指導によって一部特別な指導を受ける必要があるかどうかを十分慎重に判断して実施する必要があります。

第5部 特別支援学級

第1章 特別支援学級の学級編制について

1 特別支援学級に関する法令上の規定

(1) 特別支援学級の設置

特別支援学級は、学校教育法第81条第2項の規定により、障害があるため、通常の学級では十分に指導の効果を上げることが困難な児童生徒のために、特別に編制された少人数の学級であり、小学校および中学校における比較的軽度の障害のある児童生徒を対象に、障害の状態に応じた適切な配慮のもとに指導を行う学級です。

○学校教育法

第81条

幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

2 小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。

一 知的障害者

二 肢体不自由者

三 身体虚弱者

四 弱視者

五 難聴者

六 その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの

3 前項に規定する学校においては、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特別支援学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。

○学校教育法施行規則

第137条

特別支援学級は、特別の事情がある場合を除いては、学校教育法第81条第2項各号に掲げる区分に従って置くものとする。

また、小学校および中学校学習指導要領（平成20年3月告示）の総則において次のように示されています。

○小学校学習指導要領（平成 20 年 3 月告示） ※中学校は同様のため省略

第 1 章 総則

第 4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

2 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

(7)障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

学校教育法第 81 条第 2 項の規定による特別支援学級は、障害があるために通常の学級では十分に指導の効果を上げることが困難な児童生徒のために編成された少人数の学級であり、適切な配慮のもとに指導を行う学級です。特別支援学級は、小学校および中学校の学級の一つであり、特別支援学級も通常の学級と同様、これを適切に運営していくためには、すべての教師の理解と協力が必要です。また、学校運営上の位置づけがあいまいになり学校組織の中で孤立することのないよう留意し、学校全体の協力体制づくりを進めたり、すべての教師が障害について正しい理解と認識を深めたりして、教師間の連携に努める必要があります。

(2) 特別支援学級の対象

特別支援学級の対象となる児童生徒については、文部科学省が「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号：本書 p163）によって次頁のとおり示しています。

なお、「キ 情緒障害者」の項については、「学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）」（平成 18 年 3 月 31 日付け 17 文科初第 1177 号：本書 p124）により、「近年、これらの障害の原因及び指導法が異なることが明らかになってきたことから、上記一に該当する者を「自閉症者」とし、上記二に該当する者を「情緒障害者」として分類を見直すこと。」とされました。

さらに、「「情緒障害者」を対象とする特別支援学級の名称について（通知）」（平成 21 年 2 月 3 日付け 20 文科初第 1167 号：本書 p136）において、特別支援学級の対象である「キ 情緒障害者」は、「キ 自閉症・情緒障害者」と改められるとともに、これまでの「情緒障害特別支援学級」という名称が「自閉症・情緒障害特別支援学級」という名称に変更されたことに留意が必要です。

学校教育法第 81 条第 2 項及び学校教育法施行規則第 137 条の規定に基づき特別支援学級を置く場合には、以下の各号に掲げる障害の種類及び程度の児童生徒を対象として適切な教育が行われることが適当であること。

障害の判断に当たっては、障害のある児童生徒の教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。

(1) 障害の種類及び程度

ア 知的障害者

知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のも

イ 肢体不自由者

補装具によっても歩行や筆記等日常生活における基本的な動作に軽度の困難がある程度のも

ウ 病弱者及び身体虚弱者

一 慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活の管理を必要とする程度のも

二 身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度のも

エ 弱視者

拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のも

オ 難聴者

補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度のも

カ 言語障害者

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、その程度が著しいもの

キ 情緒障害者

一 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のも

二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも

これらの通知および学校教育法施行令第 22 条の 3（本書 p117）に規定された特別支援学校に就学させるべき障害の程度（就学基準）を参考に、本県教育委員会では「障害の種類および程度の区分表」（次頁）を作成しています。

障害の種類および程度の区分表

*印が特別支援学級で教育をする障害の程度

A＝知的障害	<p>1＝知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のも</p> <p>2＝知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの</p> <p>* 3＝知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のも</p>
B＝肢体不自由	<p>4＝肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のも</p> <p>5＝肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないもののうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のも</p> <p>* 6＝補装具によっても歩行や筆記等日常生活における基本的な動作に軽度の困難がある程度のも</p>
C＝病弱・ 身体虚弱	<p>7＝慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のも</p> <p>8＝身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のも</p> <p>* 9＝慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活の管理を必要とする程度のも</p> <p>* 10＝身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度のも</p>
D＝視覚障害	<p>11＝両目の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のものうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のも</p> <p>* 12＝拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のも</p>
E＝聴覚障害	<p>13＝両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のものうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のも</p> <p>* 14＝補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度のも</p>
F＝自閉症・ 情緒障害	<p>* 15＝自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のも</p> <p>* 16＝主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも</p>
G＝言語障害	<p>* 17＝口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者でその程度が著しいもの</p> <p>* 18＝吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者でその程度が著しいもの</p> <p>* 19＝話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者でその程度が著しいもの</p> <p>* 20＝その他* 17、* 18、* 19に準じる者でその程度が著しいもの</p> <p>※ * 17～* 20の障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。</p>

(平成 21 年 2 月改訂)

(3) 県内の特別支援学級

本県では、下記の特別支援学級を設置しています。

①知的障害特別支援学級

知的機能の発達に遅れのある児童生徒のための学級です。

②肢体不自由特別支援学級

病気やけがなどのために歩行や筆記など、日常生活動作が困難な児童生徒のための学級です。

③病弱・身体虚弱特別支援学級

病弱（慢性疾患等のため継続して医療や生活規制を必要とする）や、身体虚弱（病気にかかりやすいため継続して生活管理を必要とする）の状態にある児童生徒のための学級です。主治医の許可を受けた児童生徒が治療を受けながら病院の中の教室で学ぶ病弱（院内）学級と、小中学校の中に教室を設置した身体虚弱学級があります。

④弱視特別支援学級

視力や視野などの視機能が十分でないため見えにくい児童生徒のための学級です。

⑤難聴特別支援学級

身の回りの音や話し言葉が聞こえにくい児童生徒のための学級です。

⑥自閉症・情緒障害特別支援学級

自閉症や情緒障害のために、通常の学級では十分に成果が発揮できない児童生徒が在籍し、基本的には通常の学級と同じ教科等を学習する学級です。

特別支援学級の対象とすることが適当な児童生徒の判断にあたっては、障害の種類、程度等に応じた適切な教育の内容および方法について教育学、医学、心理学等の専門家（就学指導委員会等）や保護者の意見を聴いて、児童生徒にとって最もふさわしい教育を行うという視点に立ち、総合的かつ慎重に行うことが大切です。

就学指導のシステムは各市町により異なります。校内において就学指導、就学相談を行う際には、そのシステムを十分理解したうえで、一担任としてではなく、組織として対応することが大切です。

また、入級後も校内委員会等で児童生徒の適応状況等を継続的に把握し、教育内容や方法を見直したり、より適切な教育の場や卒業後の進路等についても検討したりする機会をもつことが必要です。

第2章 教育課程の編成について

1 基本的な考え方

学校において編成する教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画です。特別支援学級は、学校教育法第81条第2項の規定に基づき、特別に編成された学級ですが、あくまでも小学校や中学校に設置された学級です。そのため、特別支援学級の教育課程に関する法令上の規定は、小学校または中学校の教育課程に関する規定が適用され、学校教育法に定める小・中学校の目的および目標を達成するものでなければなりません。しかし、特別支援学級は、通常の学級における学習では十分にその効果をあげることが困難な児童生徒のために編成された学級であるため、通常の学級と同じ教育課程をそのまま適用することは必ずしも適切ではありません。したがって、特別支援学級の教育課程の編成については、学校教育法施行規則に次のように規定されています。

○学校教育法施行規則

〔特別支援学級の教育課程編成の特例〕

第138条

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ける特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第50条第1項、第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条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。〔本書 p119〕

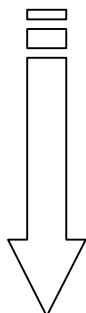
この規則で引用されている第50条第1項以下の各条項は、いずれも小学校または中学校の教育課程に関する規定です。特別支援学級ではこれらの規定にかかわらず、特に必要がある場合には児童生徒の障害の特性等に応じた教育課程を編成することができるようになっていて、その場合は「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」を参考として編成することになります。したがって、特別支援学級の教育課程編成においては、小・中学校の学習指導要領を基本に、必要に応じて特別支援学校の学習指導要領を取り入れて児童生徒の実態に応じた教育課程を編成することになります。特別の教育課程を編成する場合には、学級の実態や児童の障害の程度等を考慮の上、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考として、例えば……

- ①「自立活動」の取り入れ→障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域「自立活動」を取り入れる。
- ②各教科の目標・内容の変更→各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に替えたり、各教科等を合わせた指導に替えたりする。
- ③検定教科用図書を使用することが適当でない場合→他の適切な教科用図書を使用することができる。

……など、かなり複雑です。以下に、小・中学校別に特別支援学級の教育課程編成にかかる基本的なポイントを整理しておきます。

《小学校特別支援学級の教育課程の編成・実施・評価のポイント》

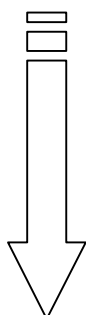
基本として・・・



各教科・道徳・外国語活動・特別活動・総合的な学習の時間によって編成する

- ・小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成するものとする。(学教法施規第 50 条)
- ・各教科、道徳、外国語活動及び特別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。(小学指要領総則第 2-1)

特別の教育課程編成



一人ひとりの障害の状況や発達段階に応じて適切な教育課程を編成する

- ・児童が心身の状況によって履修することが困難な各教科は、その児童の心身の状況に適合するように課さなければならない。(学教法施規第 54 条)
- ・特別支援学級に係る教育課程は、特に必要がある場合は、特別の教育課程によることができる。(学教法施規第 138 条)→特別支援学校学習指導要領を参考

個に応じた教育課程編成

知的障害のない場合

- ・当該学年の通常の学級に準じた各教科、道徳、外国語活動(5・6年)、特別活動、総合的な学習の時間(3年以上)と、自立活動により編成することを原則とする。

知的障害のある場合

- ・各教科、道徳、外国語活動(5・6年)、特別活動、総合的な学習の時間(3年以上)、自立活動により編成することを基本に、障害の状態により、特に必要がある場合は、
 - ①各教科の各学年の目標および内容の全部または一部を下学年の目標および内容に替えることができる。(ただし、教科の名称を変えることはできない。)
 - ②特別支援学校(知的)小学部の各教科(生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育)に替えることができる。
 - ③各教科、道徳、外国語活動、特別活動、自立活動の全部または一部を合わせて授業を行うことができる。(日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習として)

※重複障害者等に関する教育課程の取扱い(特支学指要領総則第 5)

○障害の状態により特に必要がある場合

- ①各教科、外国語活動の目標および内容に関する事項の一部を取り扱わないことができる。

例) 弱視: 「体育」の内容のうちバスケットボール等の学習

難聴：「理科」の内容のうち音に関する学習
肢体不自由：「体育」の内容のうち器械運動等の学習
…等、一部が困難又は不可能な場合

②各教科の各学年の目標および内容の全部または一部を下学年の目標および内容に替えることができる。ただし、教科の名称を変えることはできない。

○重複障害者の場合（原則的には学教法施行令第22条の3に規定する程度の障害を複数併せ有する者）

- ①知的障害を併せ有する者で、特別支援学校小学部(知的)の各教科に替える場合、外国語活動および総合的な学習の時間を設けないことができる。
- ②重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動、特別活動の目標および内容に関する事項の一部または各教科、外国語活動、総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。（道徳、特別活動は全部を替えることはできない。）

個に応じた指導の充実～時間割の編成

- ・障害の状態により、特に必要がある場合には、年間総授業時数の確保を前提に授業時間の弾力的運用を行うことができる。（例：45分を15分×3として運用する等）
- ・通常の学級との交流及び共同学習の教科等を計画的、組織的に設定する。（本県では年間総授業時数の1/2未満）
- ・個別の指導計画と教育課程編成を密接に関連づけ、適切な指導体制や学習環境の工夫を行う。
- ・各教科等を合わせた指導を行う場合も、各教科、道徳、外国語活動、特別活動、自立活動に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定する。

教科用図書の適切な使用

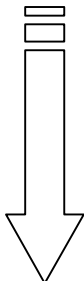
- ・当該学年の検定済教科用図書、下学年用検定済教科用図書、文部科学省著作教科書、学校教育法附則第9条の規定による一般図書で、採択地区ごとに採択した教科用図書の中から、教育課程に応じて教科の主たる教材として教育目標の達成上適切な図書を使用する。
- ・一般図書の使用にあたっては、下学年用検定済教科用図書または文部科学省著作教科書の使用を十分考慮する。

個に応じた評価

- ・目標に準拠した評価において児童の学習の到達度等を適切に評価し、次の課題を明確化する。
- ・指導と評価の一体化の観点から指導改善、教育課程改善のための評価を行い、目標、指導内容・方法、指導体制、交流及び共同学習等の見直しを行う。
- ・各教科等を合わせた指導を行った場合も、原則として各教科等に分けて評価を行う。

《中学校特別支援学級の教育課程の編成・実施・評価のポイント》

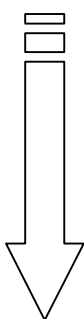
基本として・・・



各教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間によって編成する

- ・中学校の教育課程は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語の各教科、道徳、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成するものとする。(学教法施規第72条)
- ・各教科、道徳及び特別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。(中学指要領総則第2-1)

特別の教育課程編成



一人ひとりの障害の状況や発達段階に応じて適切な教育課程を編成する

- ・生徒が心身の状況によって履修することが困難な各教科は、その生徒の心身の状況に適合するように課さなければならない。(施規第79条において準用する第54条)
- ・特別支援学級に係る教育課程は、特に必要がある場合は、特別の教育課程によることができる。(施規第138条)→特別支援学校学習指導要領を参考

個に応じた教育課程編成

知的障害のない場合

- ・当該学年の通常の学級に準じた各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間と、自立活動により編成することを原則とする。

知的障害のある場合

- ・各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動により編成することを基本に、障害の状態により、特に必要がある場合は、
 - ①各教科の各学年の目標および内容の全部または一部を下学年の目標および内容、もしくは小学校の各学年の目標および内容に替えることができる。(ただし、教科の名称を変えることはできない。)
 - ②特別支援学校(知的)中学部の各教科(国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭)に替えることができる。
 - ③各教科、道徳、特別活動、自立活動の全部または一部を合わせて授業を行うことができる。(日常生活の指導、生活単元学習、作業学習として)

※重複障害者等に関する教育課程の取扱い(特支学指要領総則第5)

○障害の状態により特に必要がある場合

- ①各教科の目標および内容に関する事項の一部を取り扱わないことができる。

例) 弱視:「保健体育」の内容のうちバスケットボール等の学習

難聴:「理科」の内容のうち音に関する学習

肢体不自由:「保健体育」の内容のうち器械運動等の学習

…等、一部が困難又は不可能な場合

- ②各教科の各学年の目標および内容の全部または一部を下学年の目標および内容、もしくは小学校の各学年の目標および内容に替えることができる。ただし、教科の名称を変えることはできない。

○重複障害者の場合（原則的には学教法施行令第22条の3に規定する程度の障害を複数併せ有する者）

- ①知的障害を併せ有する者で、特別支援学校中学部(知的)の各教科に替える場合、外国語科を設けないことができる。
- ②重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、特別活動の目標および内容に関する事項の一部または各教科、総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。（道徳、特別活動は全部を替えることはできない。）

個に応じた指導の充実～時間割の編成

- ・ 障害の状態により、特に必要がある場合には、年間総授業時数の確保を前提に授業時間の弾力的運用を行うことができる。（例：50分を10分×4として運用する等）
- ・ 通常の学級との交流及び共同学習の教科等を計画的、組織的に設定する。（本県では年間総授業時数の1/2未満）
- ・ 個別の指導計画と教育課程編成を密接に関連づけ、適切な指導体制や学習環境の工夫を行う。
- ・ 各教科等を合わせた指導を行う場合も、各教科、道徳、特別活動、自立活動に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定する。

教科用図書の適切な使用

- ・ 当該学年の検定済教科用図書、下学年用検定済教科用図書、小学校検定済教科用図書、文部科学省著作教科書、学校教育法附則第9条の規定による一般図書で、採択地区ごとに採択した教科用図書の中から、教育課程に応じて教科の主たる教材として教育目標の達成上適切な図書を使用する。
- ・ 一般図書の使用にあたっては、下学年用検定済教科用図書、小学校検定済教科用図書、または文部科学省著作教科書の使用を十分考慮する。

個に応じた評価

- ・ 目標に準拠した評価において児童の学習の到達度等を適切に評価し、次の課題を明確化する。
- ・ 指導と評価の一体化の観点から指導改善、教育課程改善のための評価を行い、目標、指導内容・方法、指導体制、交流及び共同学習等の見直しを行う。
- ・ 各教科等を合わせた指導を行った場合も、原則として各教科等に分けて評価を行う。

2 教育課程編成の手順

(1) 実態把握

特別支援学級における教育を行う上で、最も大切なのは児童生徒の実態把握です。児童生徒一人ひとりの実態が十分に把握されていなければ、適切な教育課程の編成や指導を行うことはできません。指導計画の作成にあたっては、児童生徒の実態を的確に把握した上で、教育目標を達成するために最も適切な教育課程を編成し、効果的な指導の形態を考えることが大切です。

- ・一人ひとりの障害の状態や特性、発達段階や能力等を十分に把握します。
- ・学習面だけでなく、身辺処理等の生活の様子、コミュニケーション能力や対人関係、興味・関心、運動能力等幅広い観点で実態を把握し、整理します。
- ・保護者、主治医、養護教諭、交流学級担任等からの幅広い情報を集め、担任だけの主観による実態把握にならないよう留意します。
- ・保護者の同意を得た上で、必要に応じて発達検査等の各種標準検査を行い、客観的な資料による実態把握を行います。
- ・収集した情報等については、個人情報の保護の観点から取扱いには十分留意します。

(2) 教育目標の設定

- ・学校の教育目標に沿って設定します。
- ・生活年齢も考慮し、実態に応じて重視する点や留意する点を明らかにします。
- ・教師の指導観や保護者の願いを反映させつつ、児童生徒が目指しやすい具体的な目標を設定します。
- ・児童生徒の将来の姿を見通して、長期的目標、短期的目標を設定します。
- ・学級全体の目標とともに、児童生徒一人ひとりの個別の目標を設定します。
- ・知的障害のある児童生徒の場合、「身辺生活の確立と処理」「集団生活への参加と社会生活の理解」「経済生活および職業生活への適応」といったことに重点を置く必要があると考えられます。

(3) 教育内容の組織化、指導の形態の工夫

- ・教育目標に即して教育内容を選択・組織することは教育課程編成上の主要な作業です。児童生徒の実態把握に基づき、一人ひとりの教育目標を達成するためには、どのような教育内容が必要かを明らかにします。
- ・小・中学校に設置される特別支援学級の教育内容については原則的には「小学校学習指導要領」または「中学校学習指導要領」に基づいて、選択・組織します。
- ・特別の教育課程を編成する場合には「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」を参考にすることになりますが、その内容を十分に把握した上で適切に取り入れることが大切です。その際、特別支援学級の児童生徒の実態は特別支援学校の児童生徒と必ずしも同じではないので、特別支援学校の学習指導要領の内容をそのまま適用することは適切ではないことに留意が必要です。

(4) 指導計画の作成

- ・児童生徒一人ひとりの教育内容に即して、教科別や、いわゆる領域別の指導の内容、各教科等を合わせた指導の内容を明らかにします。
- ・年間総授業時数との関連において指導形態ごとにおおよその配当時間を決めて、年間の単元一覧表等を作成します。その際、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考に教育課程を編成する場合であっても、学校教育法施行規則における別表第1（小学校）および別表第2（中学校）に標準として示された授業時数に準じて設定することが必要です。
- ・個に応じた支援目標や内容を明らかにするために個別の指導計画を作成し、それに基づいて月別や週別の指導計画を作成します。その際、児童生徒が学習したことを十分理解し、生活の中で生かすことができるようにゆとりをもって計画し、学習の進捗状況にあわせて修正できるように配慮します。

3 教育課程の構造と適用

(1) 知的障害のない児童生徒の教育課程

知的障害のない児童生徒の場合、通常の学級に準ずる指導を行う必要があることから、当該学年の通常の学級の教育課程における各教科、道徳、外国語活動（小学校）、特別活動、総合的な学習の時間について、小・中学校の学習指導要領に基づいてもれなく指導する必要があります。また、中学校における各教科については、通常の学級に準ずる指導を行うことから教科担任制に基づき、各教科の免許のある教員が指導する必要があります。

しかし、知的障害以外の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うための「自立活動」（詳細は本書 p75）の時間の設定が必要ですから、教科等の指導時数を減じて自立活動の指導時間を生み出すこととなります。その際、特定の教科等の指導時数が0になることのないように設定するとともに、時数を減じた教科等については内容の精選、重点化を行い、効率良く指導する工夫が必要となります。

また、障害に係る配慮事項がどの時間にも必要です。どのような配慮がどの程度必要なのかを明らかにし、個別の指導計画に明確に位置づけて指導を行うことが大切です。

(2) 知的障害のある児童生徒の教育課程

知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないこと等により、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられます。また、実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際の・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的です。知的障害のある児童生徒への指導は、単に当該学年の教科書に書かれている内容を易しくして指導したり下学年の指導内容に基づいてゆっくり指導したりすればよいというものではありません。一人ひとりの実態を踏まえながら、生活に結びついた具体的な

学習活動を中心に据え、実際的な状況下で指導することが大切です。

知的障害のある児童生徒の教育課程編成にあたっては、「教科別の指導」、「各教科等を合わせた指導」、「領域別の指導」の3つの指導形態を児童生徒の障害の状態や経験等に応じて適切に組み合わせることが求められます。

※これまで「領域・教科等を合わせた指導」と呼んでいたものは、「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」（平成21年3月告示）に合わせて出版された同解説において、「各教科等を合わせて指導を行う場合」と表記されたことから「各教科等を合わせた指導」とします。

① 教科別の指導

教科別に時間を設定して指導をする形態です。この形態で指導を行う教科や授業時数の定め方は、対象となる児童生徒の実態によって異なります。したがって、教科別の指導で扱う内容については一人ひとりの児童生徒の実態に合わせて、個別的に選択・組織する必要があります。その際、一人ひとりの児童生徒の興味・関心、学習状況、生活経験等を十分に考慮することが大切です。

指導計画の作成にあたっては、該当学年の各教科目標や内容を、下学年の目標や内容に替えたり、特別支援学校（知的障害）の各教科に替えたりして、実態に応じた教育課程の編成が望まれます。また、この場合、小・中学校の学習指導要領に基づき、通常の学級と同じく該当学年の各教科の目標および内容により学習する、例えば「国語科」の指導とは異なります。特別な教育課程編成として教科別の指導を取り扱う場合は、その内容が国語の内容であれば、「教科別指導：国語」の取扱いとなります。

教科別の指導にあたっては、参考とする学習指導要領における各教科の目標を踏まえ、児童生徒の実態に合わせて、適切な授業を創意工夫する必要があります。その際、単に下学年の内容を、時間をかけて順に指導するのではなく、学習活動に生活的なねらいをもたせて指導内容を精選し、生活の幅を広げてその質を高める指導が求められます。

また、学習内容を選択するにあたっては児童生徒の生活年齢を十分に考慮する必要があります。たとえ小学校段階の理解力であっても、中学生に小学生用のドリルをそのまま使うことなどのないよう配慮が望まれます。基本的には個別の指導計画に基づいて指導しますが、個人差の大きい集団の中で個別に対応するためには、内容の精選や十分な準備、教材・教具の工夫などが大切になります。さらに、教科別の指導で学習したことが生活場面で生かせるよう、生活単元学習などの各教科等を合わせた指導と相互に補足・補完できるように関連を図り、発展的な指導につなげることが大切です。

次に、各教科を教科別の指導として取り扱う場合の留意事項を述べます。

(7) 生活科について ～生活単元学習との関連～

生活科は、特別支援学校（知的障害）小学部の教科のひとつである「生活科」と、小学校の低学年で指導する「生活科」があります。両者は、類似していますが、目

標の程度や範囲において違いがあります。前者の生活科は生活活動そのものを指導するのに対して、後者の生活科は具体的な活動や体験を通してその内容を指導するといえます。

また、小学校低学年の生活科は、1・2学年の2年間で指導され、年間授業時数は学習指導要領で定められています。一方、特別支援学校の生活科の場合、小学部教育の全学年を通して指導され、年間授業時数は定められていません。これは特別支援学校の生活科の目標・内容が、生活単元学習や日常生活の指導など、各教科等を合わせた指導の中でも継続して指導されることがあるからです。

特別支援学校における生活科の目標は、「日常生活の基本的な習慣を身につけ、集団生活への参加に必要な態度や技能を養うとともに、自分と身近な社会や自然とのかかわりについて関心を深め、自立的な生活をするための基礎的能力と態度を育てる」ことにあります。指導内容には、「基本的な生活習慣」、「健康・安全」、「遊び」、「交際」、「役割」、「手伝い・仕事」、「きまり」、「日課・予定」、「金銭」、「自然」、「社会の仕組み」、「公共施設」の12の観点から構成されています。このことから、特別支援学級では、特別支援学校における生活科として、その内容を一つずつ取り扱うよりも、日常生活の指導や生活単元学習など各教科等を合わせた指導の形態の中に含めて扱うことが適切であるといえます。

(イ)教科別指導：小学校【国語、社会、算数、理科、生活（1.2年）】

中学校【国語、社会、数学、理科、外国語】の場合

各教科等を合わせて指導を行う中でもこれらの教科の内容について指導を行うことができます。しかし、各教科等を合わせた指導の発展として、あるいは補足・補完するものとして位置づけて取り扱う場合や、内容的に比較的独立して系統的に取り扱うことが必要な場合は、「教科別指導〇〇」として取り扱うこともできます。児童生徒の個人差が大きい場合には、それぞれの教科の特質や指導内容に応じて小集団を編成したり、教材教具の工夫等、個別的な手だてを講じたりするなど、個に応じた指導を行う必要があります。

したがって、どの形態が児童生徒にとって効果的であるかについて、十分検討することが大切です。

(ウ)教科別指導：小学校【音楽、図画工作、家庭、体育】

中学校【音楽、美術、保健体育、技術・家庭】

これらには知的障害のある児童生徒の生涯にわたる生活をより豊かにするための指導内容が多く含まれます。したがって、各教科等を合わせた指導と密接に連携しながら、具体的、実地的、系統的に取り扱うことが大切です。

これらの教科に選択・組織された内容を、交流及び共同学習として通常の学級で履修させることがあります。この場合は、あくまでも通常の学級の児童生徒と知的障害のある特別支援学級在籍児童生徒が、共通した教材や題材に基づいて学習する時間です。したがって、通常の学級の児童生徒にとっては「教科指導」であり、特別な教育課程編成に基づいて学習する知的障害のある児童生徒にとっては、「教

科別指導○○」の学習指導であるとの視点で行うことが大切です。その際、単に一
緒に学習するのではなく、それぞれの教科の特質や指導内容に応じて教材教具の工
夫等の個別的な手だてを講じたりするなど、個に応じた指導を行う必要があります。

なお、中学校では必要に応じて、特別支援学校中学部学習指導要領に基づき、「職
業・家庭」の内容を指導することも考えられます。

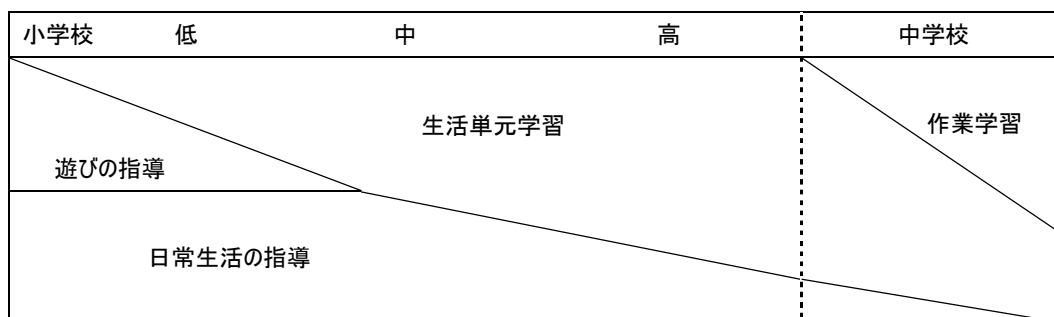
② 各教科等を合わせた指導

知的発達が未分化な児童生徒に対しては、各教科や各領域に分けて指導するより
も、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考に、各教科等を合わせた指導
を行う方が効果的な場合があります。

各教科等を合わせて指導を行う場合は、学校教育法施行規則第 130 条第 2 項[本
書 p118]の規定により、「特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特
別活動および自立活動の全部又は一部」を合わせることができます。しかし、学習
指導要領に、「各教科等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」と規定されていることから、各教科等の指
導内容を基に、児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、各教科等の内容が具
体的に含まれた指導内容を設定する必要があります。この指導の形態には、次の 4
つがあります。

- ・ 日常生活の指導
- ・ 遊びの指導
- ・ 生活単元学習
- ・ 作業学習

これらを教育課程に取り入れるには、それぞれの特徴を知り、個に応じて適切に
編成することが大切です。各指導形態の年次的な活用の例を次に示します。



(ア) 日常生活の指導

日常生活の指導とは、児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸
活動を適切に指導するものです。

日常生活の指導は、広範囲に各教科等の内容が扱われます。それらは、例えば、
衣服の脱着、洗面、手洗い、排泄、食事、清潔など基本的な生活習慣の内容や、あい
さつ、言葉遣い、礼儀作法、時間を守ること、きまりを守ることなどの日常生活や
社会生活において必要で基本的な内容です。日常生活の指導は各教科等を合わせた

指導の中で最も基礎的なものですが、この指導を通じて学校における児童生徒の生活を教育的に援助することが大切です。

この指導の形態は、児童生徒が自立し、社会参加を図る上で極めて重要です。また、より望ましい社会人の育成という視点からも大切にする必要があります。

指導にあたっては、以下のような点を考慮することが重要です。

- ・日常生活の自然な流れに沿い、その活動を実際的で必然性のある状況下で行うものであること。
- ・毎日反復して行い、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら発展的に取り扱うようにすること。
- ・できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な援助を行うとともに、目標を達成していくために、段階的な指導ができるものであること。
- ・指導場面や集団の大きさなど、活動の特徴を踏まえ、個々の実態に即した効果的な指導ができるよう計画されていること。

次に、日常生活の指導の場、機会および指導内容について例をあげます。

場・機会	指 導 の 内 容
登 校	あいさつ、靴の履き替え、靴の整理、持ち物の整理、交通機関の利用、交通安全、雨具の取扱い、時刻の理解など
始 業 前	着替え、用便、宿題等の提出、係活動、自由遊びなど
朝 の 会	体操、ランニング、朝の歌、出欠や健康調べ、予定確認など
給 食	手洗い、うがい、身じたく、給食の運搬、配膳、食事のあいさつ、食事作法、片付け、歯みがきなど
清 掃	身じたく、机等の移動、掃き掃除、ぞうきんがけ、掃除機の使用、用具の後始末、手洗いなど
帰りの会	着替え、持ち物の整理、用便、日誌等の記入、今日の反省、明日の予定、戸締まり、帰りのあいさつなど
下 校	靴の履き替え、雨具の用意、交通安全、交通機関の利用など
そ の 他	時計やカレンダー、生理の始末、ロッカーや机の整理など

(イ) 遊びの指導

遊びの指導は、遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくものです。小学校低学年で、児童の実態に応じて取り組まれている場合があります。また、児童の知的障害の状態等に応じて遊びを取り入れた生活単元学習を展開している学校もあります。

遊びの指導には各教科等にかかわる広範囲の内容が扱われ、場や遊具等が限定されることなく児童が比較的自由に取り組むものから、期間や時間設定、題材や集団構成などに一定の条件を設定し、活動するといった比較的制約性が高い遊びまで連続的に設定します。また、遊びの指導の成果が、各教科別の指導等につながることもあります。

遊びの指導にあたっては次のような点に留意することが大切です。

- ・児童が積極的に遊ぼうとする環境を設定すること。
- ・教師と児童、児童同士のかかわりを促すことができるよう、場の設定、教師の対応、遊具等を工夫すること。
- ・身体活動が活発に展開できる遊びを多く取り入れるようにすること。
- ・遊びをできる限り制限することなく、児童の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に遊べる場や遊具を設定すること。
- ・自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促したり、遊びに誘ったりして、いろいろな遊びが体験できるよう配慮して、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと。

(ウ) 生活単元学習

生活単元学習は、各教科等を合わせた指導の代表的な形態です。生活単元学習とは、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習するもので、広範囲に各教科等の内容が扱われます。

生活単元学習の指導では、児童生徒の学習活動が生活的な目標や課題に沿って組織されることが大切です。また、児童の知的障害の状態等に応じ、遊びを取り入れた生活単元学習を展開している学校もあります。

生活単元学習の指導計画作成にあたっては、以下の点を考慮することが重要です。

- ・単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態等や興味・関心などに応じたものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。
- ・単元は、必要な知識・技能の獲得とともに、生活上の望ましい習慣・態度の形成を図るものであり、身に付けた内容が生活に生かされるものであること。
- ・単元は、児童生徒が目標をもち、見通しをもって、単元の活動に積極的に取り組むものであり、目標意識や課題意識を育てる活動をも含んだものであること。
- ・単元は、一人ひとりの児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、集団全体で単元の活動に共同して取り組めるものであること。
- ・単元は、各単元における児童生徒の目標あるいは課題の成就に必要なかつ十分な活動で組織され、その一連の活動の単元は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。
- ・単元は、豊かな内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な経験ができるよう計画されていること。

生活単元学習の指導を計画するにあたっては、1つの単元が、2～3日で終わる場合もあれば、1学期間、あるいは1年間続く場合もあるため、年間における単元の配置、各単元の構成や展開について十分検討する必要があります。

生活単元学習について、以下に例を挙げます。

○遊びで単元を構成する生活単元学習

児童生徒が好む遊びは何か、学級のみならず、どの子も楽しめる遊び

は何か、活動の広がりや高まりが期待できる遊びは何かなどを見極めて適切な遊びを単元化します。その上で、数時間から数十時間の遊びが発展的に展開するよう、遊びの内容をふくらませ、変化をもたせた取組をしていきます。

単元例 「水遊びをしよう」「砂場で遊ぼう」「乗り物遊びをしよう」
「竹を使った遊びをしよう」

○つくる作品を中心に単元を構成する生活単元学習

児童生徒が自らの手で対象物とかかわってものを作る活動は、児童生徒自身の興味・関心をそそるものであり、教師にとっても遊びの発展として自然に取り組むことができる活動です。

働く活動へ発展させる見通しで活動することができ、児童生徒の学校生活を自らの手で作り上げ、その成果もよくわかり、大きな成就感を得ることができます。楽しんで取り組み、実際的な生活とかかわりのある活動として組織し、単元化します。

単元例 「おやつを作って食べよう」「ウサギを飼おう」「アスレチックを作ろう」「給食のない日に食事を作ろう」「農園を作ろう」

○学級や学校の行事を軸にした活動で単元を構成する生活単元学習

学級や学校の行事は、在学中に繰り返し経験することが多いので、児童生徒にとってなじみ深く、見通しが持ちやすい活動が多くあることに着目し、行事を単元化します。しかし、すべての行事を単元化するのではなく、精選することが大切です。単元化する行事は、児童生徒の生活意識と深く結びつき、児童生徒が興味を持って取り組める活動が豊富に含まれていることが大切です。

単元例 「合宿に参加しよう」「運動会に力いっぱい参加しよう」「〇〇さんの誕生会をしよう」「お別れ会をしよう」

○働くことにつながる活動で単元を構成する生活単元学習

小学校において、中学校で行う「作業学習」への移行を見通して働く活動を中心に単元を構成します。単なる楽しい活動でなく、ある程度忍耐を必要とする活動、忍耐の中でも意欲的に取り組める活動、職場の実情や生産・流通機構などについて知ることができる活動等で構成します。

単元例 「わたしたちのバザールを成功させよう」「職場見学会に行こう」

(I) 作業学習

作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものです。作業学習の指導は、単に技術・家庭科の内容だけではなく、各教科等の広範囲の内容が扱われます。就業体験等を含め、作業学習は社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力・態度を育成し、勤労観・職業観の育成を目指すキャリア教育（本書 p83）とも密接に関連し、学校卒業後の社会生活とつながるものであるため、

中学校での継続した指導が望まれます。

特別支援学校で取り扱われている作業学習の種類は、農耕、園芸、紙工、木工、縫製、織物、金工、窯業、セメント加工、印刷、調理、食品加工、クリーニングなどのほか、販売、清掃、接客なども含み多種多様です。作業種の選定にあたっては、以下の点を考慮する必要があります。

- ・生徒にとって教育的価値の高い作業活動等を含み、活動に取り組む喜びや完成の成就感が味わえること。
- ・地域性に立脚した特色をもつとともに、原料・材料が入手しやすく、持続性のある作業種を選定すること。
- ・生徒の実態に応じた段階的な指導ができるものであること。
- ・知的障害の状態等が多様な生徒が、共同で取り組める作業活動を含んでいること。
- ・作業内容や作業場所が安全で衛生的、健康的であり、作業量や作業の形態、実習期間などに適切な配慮がなされていること。
- ・作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れが理解されやすいものであること。

生徒が見通しをもって働くという習慣を身につけるために、週時程表の同じ時間帯に作業学習を配置したり、準備から後始末まで余裕をもって取り組めるように2～3時間続けて時間を設定したりするなど、長時間働くことができるようにする前に、短くても毎日働くことを習慣化することが大切です。また、将来の就労につながる現実的な学習となるよう、地域の特別支援学校の助言を得たり、関係機関との密接な連携を図ったりすることも大切です。

なお、特別支援学校中学部の職業・家庭科を取り入れて教育課程を編成し、「産業現場等における実習」（一般に「現場実習」や「職場実習」とも呼ばれている。）を他の教科等と合わせて実施する場合は、作業学習として位置付けられます。その場合、「産業現場等における実習」については、現実的な条件下で、生徒の職業適性等を明らかにし、職業生活ないしは社会生活への適応性を養うことを意図して実施するとともに、各教科等の広範な内容が包含されていることに留意して実施する必要があります。「産業現場等における実習」は企業等の協力を前提にしたものであり、実施にあたっては、保護者、事業所および公共職業安定所などの関係機関等との密接な連携を図り、綿密な計画を立てることが大切です。また、実習中の教師の巡回指導についても併せて適切に計画する必要があります。

（3）道 徳

学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動および自立活動のそれぞれの特質に応じて、児童生徒の発達段階を考慮し、適切な指導を行わなければなりません。

道徳の目標、内容および指導計画の作成と内容の取扱いについては、特別支援学校学習指導要領を参考にする場合も小・中学校学習指導要領に準じますが、以下の

点に留意することが大切です。

- ①障害による学習上または生活上の困難を改善・克服して、強く生きようとする意欲を高め、明るい生活態度を養うとともに、健全な人生観の育成を図る。
- ②各教科等との関連を密にしながら、経験の拡充を図り、豊かな道徳的心情を育て、広い視野に立って道徳的判断や行動ができるように指導する。
- ③知的障害のある児童生徒の場合は、知的障害の状態や経験等に応じて、適切に指導の重点を定め、指導内容を具体化し、体験的な活動を取り入れるなどの工夫を行う。

道徳の指導にあたっては、学校教育法施行規則第130条第2項の規定により、各教科等を合わせた指導に位置づけることができます。しかし、小・中学校学習指導要領には「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として…」と記述されていることから、安易に各教科等を合わせた指導に位置づけることなく、上記留意事項に配慮しつつ、できる限り、いわゆる領域別の指導の形態として指導すること望ましいといえます。

(4) 外国語活動（小学校）

外国語活動は、外国語を通じて言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養うことを目標として、小学校の第5学年・第6学年で指導します。

外国語活動の目標、内容および指導計画の作成と内容の取扱いについては、特別支援学校学習指導要領を参考にする場合も小・中学校学習指導要領に準じますが、以下の点に留意することが大切です。

- ①児童の障害の状態等に応じて、指導内容を適切に精選するとともに、その重点の置き方等を工夫する。
- ②自立活動との密接な関連を保ち、学習効果を一層高めるようにする。

また、音声面を中心とし、アルファベットなどの文字や単語の取扱いについては、児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いることや、アルファベットを指導する場合にも、活字体の大文字および小文字に触れる段階にとどめるなど、中学校外国語科の指導とも連携させ、児童に対して過度の負担を強いることなく指導する必要があることに留意しましょう。

なお、外国語活動については、学校教育法施行規則第130条第2項の規定により、特に必要があるときは、各教科等を合わせた指導の形態として指導することができます。

(5) 総合的な学習の時間

総合的な学習の時間は、横断的・総合的な学習や探求的な学習を通して、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成すると

ともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすることを目標として、小学校の第3学年以上の学年で指導します。

総合的な学習の時間の目標、各学年において定める目標および内容ならびに指導計画の作成と内容の取扱いについては、特別支援学校学習指導要領を参考にする場合も小・中学校学習指導要領に準じますが、以下の点に留意することが大切です。

①障害の状態や発達段階等を十分考慮し、学習活動が効果的に行われるよう配慮する。

②体験活動に当たっては、安全と保健に留意する。

総合的な学習の時間については、各教科等を合わせた指導の形態として指導することができる「各教科、道徳、外国語活動、特別活動および自立活動の全部又は一部」に含まれていません。上記留意事項に配慮しながら、小学校の第3学年以上の学年で時間を設定する必要があります。学習の場として、次のような取組が考えられます。

- ・学校全体で行う総合的な学習の時間として
- ・通常の学級との交流及び共同学習として
- ・在籍する特別支援学級独自で
- ・他の特別支援学級と合同で

(6) 特別活動

特別活動は、望ましい人間関係を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、小学校では自己の生き方についての考えを深め、中学校では人間としての生き方についての自覚を深めて、自己を生かす能力を養うことを目標としています。

特別活動は生活に密接に関わる指導内容も多いため、知的障害のある児童生徒については、特別活動の一部について各教科等を合わせた指導の形態で指導したり、特別活動と各教科等を合わせた指導に関連づけたりして指導することもあります。

特別活動の目標、各活動・学校行事の目標および内容ならびに指導計画の作成と内容の取扱いについては、特別支援学校学習指導要領を参考にする場合も小・中学校学習指導要領に準じますが、以下の点に留意することが大切です。

①学級活動では、適宜他の学級と合同で行うなど、少人数からくる種々の制約を解消し、活発な集団活動が行われるようにする。

②経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、集団活動を通して通常の学級や近隣の特別支援学校等と交流及び共同学習を行ったり、地域の人々などと活動を共にしたりする機会を積極的に設ける。その際、障害の状態や特性等を考慮して、活動の種類や時期、実施方法等を適切に定める。

③知的障害のある児童生徒の場合は、知的障害の状態や経験等に応じて、適切に指導の重点を定め、具体的に指導する。

(7) 自立活動

自立活動は、特別支援学校の教育課程において特別に設けられた指導領域です。個々の児童生徒が自立を目指し、障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度および習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培うことを目標としています。

学校教育法第81条では、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。」と規定されていることから、「障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度および習慣を養う」こと自体を目標にした自立活動は、特別支援学級の教育課程編成上、とても重要です。したがって、授業時間を設定して自立活動の指導を行う場合、各教科等の指導においても自立活動の指導と密接な関連を図って行うことが必要です。また、知的障害特別支援学級等で授業時間を設定しない場合も、児童生徒の実態等から必要に応じて学校の全教育活動を通じて適切に行うことが望まれます。また、指導にあたっては、一定の専門的な知識や技能が必要な場合があります。その際は必要に応じて外部の専門家、特別支援学校、保護者等と連携を図っていくことが大切です。

自立活動の指導内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されていて、それらの代表的な要素である26項目を「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」および「コミュニケーション」の6つの区分に分類・整理しています。次頁に示す内容は、具体的な指導内容を検討する際の視点として活用すべきものです。

自立活動の内容【6つの区分、26項目】

- 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) 身体各部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) 状況の理解と変化への対応に関する事。
 - (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事。
- 3 人間関係の形成
 - (1) 他者とのかかわりの基礎に関する事。
 - (2) 他者の意図や感情の理解に関する事。
 - (3) 自己の理解と行動の調整に関する事。
 - (4) 集団への参加の基礎に関する事。
- 4 環境の把握
 - (1) 保有する感覚の活用に関する事。
 - (2) 感覚や認知の特性への対応に関する事。
 - (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。
 - (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。
 - (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。
- 5 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事。
 - (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事。
- 6 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事。
 - (2) 言語の受容と表出に関する事。
 - (3) 言語の形成と活用に関する事。
 - (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。
 - (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事。

小・中学校学習指導要領に示された各教科等の内容は、すべての児童生徒に対して確実に指導しなければならない内容ですが、上記の自立活動の内容は、個々の児童生徒の障害の状態や発達程度等に応じて、上記の内容から必要な項目を選定し、それらを相互に関連づけて設定するものですから、すべてを指導すべきものではな

いことに留意する必要があります。

知的障害のある児童生徒の場合、全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語・運動・情緒・行動等の特定の分野に顕著な遅れや要配慮事項が随伴してみられることがあります。その場合は、知的発達の遅れそのものへの対応は各教科等で行いつつ、随伴する種々の困難の改善を図るため、自立活動の指導を効果的に行う必要があります。

例えば、日常生活の指導「歯磨きをしよう」という指導内容において、歯ブラシを持つ、固定する、適切に動かす等が困難な場合、こうした要素的、技術的な課題の解決を図るために自立活動の指導が必要になります。このように、指導計画の作成にあたっては、学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度面を自立活動の時間で培いつつ、各教科等の指導と密接に関連を保つようにするなど、計画的で組織的な指導が大切です。

自立活動は、後述する「通級による指導」でも指導内容の中心となります。また、在籍する学級を問わず、教育上特別の支援を必要とする子どもに対しては、障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うことが学校教育法等で規定されていますから、通常の学級においても特別な支援を要する幼児児童生徒への指導については、自立活動の指導内容等を参考にすることができます。

詳細については、『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編』（平成21年6月文部科学省）を参照してください。

（8）特別支援学級の授業時数等

特別支援学級の授業時数は、小・中学校各学年における年間総授業時数に準ずることになります。そのため、在籍児童が小学校1年生と6年生の場合、週時程表が異なるので下校時間も異なることになります。

「各教科等を合わせた指導」「教科別の指導」「領域別の指導」「外国語活動」「総合的な学習の時間」のそれぞれについて小・中学校学習指導要領に定められた該当学年の標準時間数を基本にして、児童生徒の実態等に応じて指導の効果が高められるように適切に時間配当をします。

1単位時間は小学校で45分、中学校で50分が基本となりますが、弾力的に運用できることになっています。児童生徒の集中の程度により、短い区切りを多くとったり、生活単元学習や作業学習、総合的な学習の時間などは2～3単位時間分続けて行ったりするなど、様々な工夫が望まれます。

なお、本県における特別支援学級に在籍する児童生徒の授業時数については、特別な教育課程を編成する必要があるという視点から、小・中学校各学年における年間総授業時数のうち2分の1以上を、在籍する特別支援学級で受けることとしています。また、特別支援学級担任は、週あたりの持ち時数のうち、担任する自学級の児童生徒に特別支援学級において「直接指導する時数」と、自学級の児童生徒に付き添い、交流学級等において個に応じた指導を行う「複数指導する時数」を合わせ、2分の1以上を自学級の児童生徒の指導にあたることとしています。

4 教科用図書

(1) 特別支援学級における教科用図書の取り扱い

特別の教育課程を編成している特別支援学級の児童生徒について、文部科学大臣の検定を経た教科用図書を使用することが適当でない場合には、学校の設置者の定めるところにより、他の適切な教科用図書を使用することができることになっていきます（学校教育法附則第9条、学校教育法施行規則第139条）。したがって、児童生徒の実態に応じて、下記の中から採択することになります。

①当該学年の検定済教科用図書を採択する。

②当該学年より下の学年の検定済教科用図書を採択する。

※採択地区内と同一のものを採択する。

③文部科学省著作教科用図書を採択する。

※文部科学省が著作の名義を有する教科用図書で、視覚障害特別支援学校用（点字版）、聴覚障害特別支援学校用（言語指導等）、知的障害特別支援学校用（☆印本）があります。

※知的障害特別支援学校用（☆印本）については、国語、算数・数学、音楽のみです。☆～☆☆☆が小学部、☆☆☆☆が中学部用で、採択の場合は☆の少ないものの後に☆の多いものを採択することとなっています。

④上記までの中で適当なものがない場合には、一般図書を学校教育法附則第9条の規定による教科用図書として採択する。

※一般図書の使用にあたっては、下学年用検定済教科用図書（中学校の場合は小学校検定済教科用図書も含む）、文部科学省著作教科書の使用を十分考慮すること。また、一般図書の採択にあたっては採択地区ごとの十分な調査研究を経て、児童生徒用の教科の主たる教材としての内容を備えた教育上適切なものを採択する必要があります。したがって、教師用の図書、特定の題材もしくは一部の分野しか取り扱っていない図書等は適切でないことに留意してください。

(2) 拡大教科書等について

拡大教科書とは、文部科学省の検定を経た教科書の文字や図形を拡大して複製したもので、視覚障害のある児童生徒が、その障害の状態に応じて使用する教科書です。この拡大教科書は、これまでも特別支援学校や特別支援学級において、一般図書として無償給与されてきました。

平成16年度からは通常の学級に在籍する視覚障害のある児童生徒にも、必要に応じて無償給与されるようになりました。また、「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律」（平成20年6月）により、障害のある児童生徒のための教科用特定図書等の発行の促進を図るとともに、その使用の支援について、必要な措置を講ずること等により、教科用特定図書等の普及の促進を図ることが明記されています。なお、ここでいう「教科用特定図書等」とは、先述した拡大教科書、点字により検定教科用図書等を複製した図書、その他障害のある児童生徒の学習のために作成した教材であって検定教科用図書に代えて使用し得るもの、とされています。

第3章 交流及び共同学習について

1 交流及び共同学習とは

平成16年6月に障害者基本法が改正されたことにより、これまでの「交流教育」という呼称は「交流及び共同学習」に改められました。また、平成20年3月に告示された小・中学校の学習指導要領にも、交流及び共同学習の機会を設けるように取り組むことが明示されました。

○小学校学習指導要領（平成20年3月告示）

第1章 総則

第4

(12) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。

○中学校学習指導要領（平成20年3月告示）

第1章 総則

第4

(14) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、中学校間や小学校、高等学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。

平成23年8月には障害者基本法の一部が改正（本書p141）され、第16条第1項では「国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。」と規定されました。さらに同条第3項には「国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。」と規定されています。

障害のある子どもと障害のない子どもと一緒に参加する活動は、相互のふれあいを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があるものと考えられます。「交流及び共同学習」とは、このように両方の側面が一体としてあることを、より明確に表したものです。また、この二つの側面は分かちがたいものとして捉え、推進していく必要があります。

交流及び共同学習は、障害のある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、障

害のない子どもにとっても社会を構成する様々な人々と共に助け合い、支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つものといえます。

交流及び共同学習については、特別支援学校と小・中学校間で行われる場合、小・中学校の特別支援学級と通常の学級間で行われる場合、特別支援学校や特別支援学級と地域社会の人々との間で行われる場合など、多様な学習の場が考えられます。ここでは主として、特別支援学級と通常の学級間で行われる場合について述べます。

〈障害のある児童生徒にとってのねらい〉

- ・ 集団生活の経験を通じて、社会性をはぐくむ
- ・ より大きな集団の中で学ぶことによって、幅広い人間関係を学ぶ
- ・ 同年代の子ども同士の中で対人関係のスキルや言葉を学ぶ
- ・ 集団のかかわりあいの中で認められ、成就感が得られる経験を通じて、意欲と自信を持つ

〈障害のない児童生徒にとってのねらい〉

- ・ 障害のある子どもを理解する
- ・ 一人ひとりの違いを認め合い、それぞれが精一杯努力することの必要性を知る
- ・ 仲間として、対等に認め合う心をはぐくむ
- ・ 望ましい関わり方をしようとする態度をはぐくむ

2 交流及び共同学習の実施にあたって

通常の学級との交流及び共同学習を積極的に行うということは、特別支援学級の児童生徒が、ただ単に通常の学級に参加して授業を行うということではありません。特別支援学級在籍児童生徒は、個々の実態に応じた教育課程に基づいて指導する必要がありますから、各教科等での交流及び共同学習を行う場合には、児童生徒の実態を十分考慮するとともに、各教科等の学習のねらいが交流及び共同学習によって十分達成できるかどうか検討し、達成のために様々な工夫をすることが必要です。

なお、本県における特別支援学級に在籍する児童生徒の授業時数については、特別な教育課程を編成する必要性の視点から、小・中学校各学年における年間総授業時数のうち2分の1以上を、在籍する特別支援学級で受けることとしています。

3 交流及び共同学習の実際

交流及び共同学習については、次のような形態が考えられます。

- ・ 学年や交流学級の行事に参加する
- ・ 特定の教科等を交流学級で共に学習する
- ・ 興味や関心の持てる特定の単元を交流学級で共に学習する
- ・ 朝の会、帰りの会、給食、係活動等を交流学級で共に行う
- ・ 交流学級の児童生徒が、特別支援学級で行う活動に参加する

4 交流及び共同学習の進め方

(1) ねらいの焦点化

どのような交流及び共同学習を行うのかを明確にし、児童生徒一人ひとりのねらいを焦点化します。

(2) 効果的な学習の形態の設定や内容の工夫

ねらいの達成のために、どのような形態で、どのような学習課題や内容で進めるとよいか、通常の学級の担任と一緒に、次の点に考慮して検討します。

- ・児童生徒の障害の実態から、交流及び共同学習として適切な場や時間か
- ・児童生徒が興味・関心を持ちやすい学習内容か
- ・少しの援助でできる無理のない活動内容か
- ・指導すべき社会生活のルールやマナーは何か

(3) 指導形態の工夫

通常の学級の教科学習に参加する場合は、次のような指導形態が考えられます。

- ・通常の学級の担任が個に応じた配慮や支援を行いつつ、一人で指導する
- ・特別支援学級の担任が対象児童生徒に付き添い、個に応じた配慮や支援を行う
- ・特別支援学級の担任が学級全体の補助として加わる

(4) 適切な支援の工夫

対象児童生徒が活動の中で達成感を得られるように、障害の実態に応じて手順や方法を具体的に示し、個に応じた教材・教具を準備するなど、適切な支援の工夫が必要です。どのような支援を誰がするのか、通常の学級の児童生徒が支援する場合はどのような配慮が必要か、などをあらかじめ計画しておく必要があります。また、対象児童生徒が支援を受ける一方にならないよう、良い点や努力した点を他の児童生徒に伝えるなどの工夫も大切です。

しかし、指導者が支援をしすぎることが自然な形での交流及び共同学習を阻害することもあります。支援すべきところ、見守るべきところについても、事前に指導者間で合意しておくことが必要です。また、活動中の姿を十分に把握し、過度な精神的負担がかからないように配慮して、柔軟に進めることが大切です。

(5) 通常の学級の児童生徒への配慮

通常の学級の中には、特別支援学級の児童生徒に対するかかわりを避けたり、かかわり方について困惑したりする児童生徒もいます。適切なかかわり方に気づかせたり助言したりするなどして、よりよいかかわりができるように援助します。また、指導者の障害に対する受け止め方やかかわり方は、そのまま手本として通常の学級の児童生徒に受け止められます。同じ社会に生きる人間として互いを対等な存在として理解し、共に助け合い、支え合って生きていく大切さを伝える立場であることを常に意識しつつ、繰り返し指導することが大切です。

5 交流及び共同学習等を活用した「特別支援学級の弾力的運用」

特別支援学級の弾力的運用とは、通常の学級に在籍し、通級による指導を受けていない発達障害を含む障害のある児童生徒に対する支援方法のひとつで、特別な支援を必要とする児童生徒の教育的ニーズに応えるために、特別支援学級の間や担当者を活用して指導や支援を行うことです。特別支援学級担任は、障害のある児童生徒への指導において培ってきた、障害特性や発達段階に関する専門性を、可能な限り、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を要する児童生徒への指導・支援に生かすことが望まれます。

(1) 交流及び共同学習等を利用した弾力的運用の工夫

弾力的運用の工夫は、次のようなパターンが考えられます。

- ①特別支援学級の在籍児童生徒が交流及び共同学習に行くことで、特別支援学級担任の時間割に空きが生じ、その時間に対象児童生徒の個別指導等を行う。
- ②特別支援学級に教科担当等、他の教員が指導に来るため、特別支援学級担任の時間割に空きが生じ、その時間に対象児童生徒の個別指導等を行う。
- ③特別支援学級担任が、交流及び共同学習の際に自学級の児童生徒に付き添って通常の学級に入り、自学級の児童生徒の指導に加えて、通常の学級に在籍する対象児童生徒の支援を行う。
- ④特別支援学級の児童生徒と、通常の学級に在籍する対象児童生徒が特別支援学級などの同じ場で指導を受ける。
- ⑤特別支援学級担任が、通常の学級に教科指導に行き、通常の学級に在籍する対象児童生徒の支援を視野に入れて授業を行う。

(2) 弾力的運用の留意点

特別支援学級の弾力的運用については、あくまでも現行制度内での「弾力的運用」であることに留意する必要があります。通常の学級に在籍する児童生徒は、「特別支援学級」や「通級による指導」の対象者のように、特別な教育課程編成はできません。したがって、取り出しの指導を行う場合も、通常の学級の教育課程に基づきつつ、個に応じた支援や指導を行うことが望まれます。前頁の(1)④の場合も、通常の学級の教育課程に基づく対象者の学習内容と、特別支援学級の在籍児童生徒の学習内容が同じである場合に、交流及び共同学習として行うことができます。

また、特別支援学級担任は、本来は特別支援学級に在籍する児童生徒のための教員ですから、在籍する児童生徒への指導に支障がないことを前提にして、可能な限りの弾力的運用とすることが必要です。

結果として多くの時間に弾力的運用が必要な児童生徒の場合には、学び方に応じた学習の場として特別な教育課程編成の必要性を校内委員会等で検討するなど、校内就学指導への移行が必要な場合があります。

弾力的運用を行うに際しては、校長を含む校内委員会等において、その必要性、目的、指導時間および指導期間、指導内容、配慮事項等を明確にし、保護者の了承を得た上で個別の指導計画に基づいた指導をすることが大切です。

第4章 キャリア教育と進路指導について

1 キャリア教育と職業教育

「キャリア」とは、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」を意味します。キャリア教育とは「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」です。さらに、キャリア発達とは「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」（平成23年1月：中教審答申）を指します。キャリア教育は、特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践されるものであり、一人ひとりの発達や社会人・職業人としての自立を促す視点から、学校教育を構成していくための理念と方向性を示すものです。

一方、職業教育とは、「一定または特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」です。専門的な知識・技能の育成は、学校教育のみで完成するものではなく、生涯学習の観点を踏まえた教育を通して完成に近づくものであるといえます。様々な教育活動を通して実践されるキャリア教育には、職業教育も含まれます。

2 キャリア教育の法的根拠

平成18年に教育基本法が改正され、教育の目標の一つとして「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」（第2条より抜粋）が新たに盛り込まれました。この改正を踏まえた平成19年の学校教育法の一部改正においては、義務教育の目標の一つとして「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」（第21条第10項）が規定されました。また、平成23年1月には中央教育審議会より「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」の答申が行われました。新学習指導要領でもキャリア教育が目指す目標や内容が随所に盛り込まれており、今後なお一層、キャリア教育を踏まえた学校教育の展開が必要となっています。

3 特別支援教育とキャリア教育

特別支援教育は、平成19年4月1日付け「特別支援教育の推進について」（19文科初発第125号：本書p130）において「障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導および必要な支援を行うもの」と定義されています。特別支援教育が目指す「自立と社会参加」のためには、キャリア教育が目指す「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てること」はとても重要な要素です。

先述の答申における「第2章 発達の段階に応じた体系的なキャリア教育の充実方策」で述べられている各学校段階におけるキャリア教育の推進のポイントは下記ののと

おります。

●各学校段階におけるキャリア教育の推進のポイントは次のとおりである。

◇幼児期：自発的・主体的な活動を促す。

◇小学校：社会性、自主性・自立性、関心・意欲等を養う。

◇中学校：自らの役割や将来の生き方・働き方を考えさせ、目標を立てて計画的に取り組む態度を育成し、進路の選択・決定に導く。

◇後期中等教育：生涯にわたる多様なキャリア形成に共通して必要な能力や態度を育成し、これを通じて勤労観・職業観等の価値観を自ら形成・確立する。

◇特別支援教育：個々の障害の状態に応じたきめ細かい指導・支援の下で行う。

◇高等教育：後期中等教育修了までを基礎に、学校から社会・職業への移行を見据え、教育課程の内外での学習や活動を通じ、高等教育全般で充実する。

さらに、特別支援教育において特に留意すべきポイントは以下のとおりです。

○特別支援教育は、発達障害を含め障害のある児童生徒に対し、その自立や社会参加に向けて持てる力を伸ばすという観点から、適切な指導及び必要な支援を行うものである。障害のある児童生徒については、先述の各学校段階において示した考え方に加え、個々の障害の状況に応じたきめ細かい指導・支援の下で、適切なキャリア教育を行うことが重要である。

○障害のある児童生徒については、自己の抱える学習や社会生活上の困難について総合的に適切な認識・理解を深め、困難さを乗り越えるための能力や対処方法を身に付けるとともに、職業適性を幅広く切り開くことができるよう、個々の特性・ニーズにきめ細かく対応し、職場体験活動の機会の拡大や体系的なソーシャルスキルトレーニングの導入等、適切な指導や支援を行うことが必要である。

○その際、学校は、医療・福祉・保健・労働等の関係機関との連携により作成した個別の教育支援計画を活用して、生徒や保護者の希望も尊重しながら、生徒が主体的に自らの進路を選択・決定できるよう、適切な時期に必要な情報を提供するなど、進路指導の充実に努めることが重要である。

4 キャリア教育の基本的方向性

先述の答申では、キャリア教育は幼児教育から高等教育まで発達の段階に応じて体系的に実施し、様々な教育活動を通じて「基礎的・汎用的能力」を中心に育成することとされています。基礎的・汎用的能力は以下の4つの能力で構成されています。これらの能力は包括的な能力概念であり、それぞれが独立したものではなく、相互に関

連・依存した関係にあります。これらの能力をどのようなまとまりで、どの程度身に付けさせるかは、学校や地域の特色、児童生徒の発達段階等によって異なります。各学校においてはこの4つの能力を参考にして、特別な支援を要する児童生徒一人ひとりに応じた具体的な能力を設定し、工夫して指導を行うことが望まれます。そのためには、一人ひとりの基礎的・汎用的能力の実態を評価し、育成すべき能力や態度を重点化する必要があります。

(1) 人間関係形成・社会形成能力

人間関係形成・社会形成能力は、多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力です。

この能力は、社会との関わりの中で生活し仕事をしていく上で基礎となる能力です。特に、価値の多様化が進む現代社会においては、性別、年齢、個性、価値観等の多様な人材が活躍しており、様々な他者を認めつつ協働していく力が必要です。また、変化の激しい今日においては、既存の社会に参画し適応しつつ、必要であれば自ら新たな社会を創造・構築していくことが必要です。さらに、人や社会との関わりは、自分に必要な知識や技能、能力、態度を気づかせてくれるものでもあり、自らを育成する上でも影響を与えるものです。

具体的な要素としては、例えば、他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーション・スキル、チームワーク、リーダーシップ等が挙げられます。

(2) 自己理解・自己管理能力

自己理解・自己管理能力は、自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力です。

この能力は、児童生徒の自信や自己肯定感の低さが指摘される中、「やればできる」と考えて行動できる力です。また、変化の激しい社会にあって多様な他者との協力や協働が求められている中では、自らの思考や感情を律する力や自らを研鑽する力がますます重要です。これらは、キャリア形成や人間関係形成における基盤となるものであり、とりわけ自己理解能力は生涯にわたり多様なキャリアを形成する過程で常に深めていく必要があります。

具体的な要素としては、例えば、自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動等が挙げられます。

(3) 課題対応能力

課題対応能力は、仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力です。

この能力は、自らが行うべきことに意欲的に取り組む上で必要なものです。また、

知識基盤社会の到来やグローバル化等を踏まえ、従来の考え方や方法にとらわれずに物事を前に進めていくために必要な力です。さらに、社会の情報化に伴い、情報および情報手段を主体的に選択し活用する力を身につけることも重要です。

具体的な要素としては、情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善等が挙げられます。

(4) キャリアプランニング能力

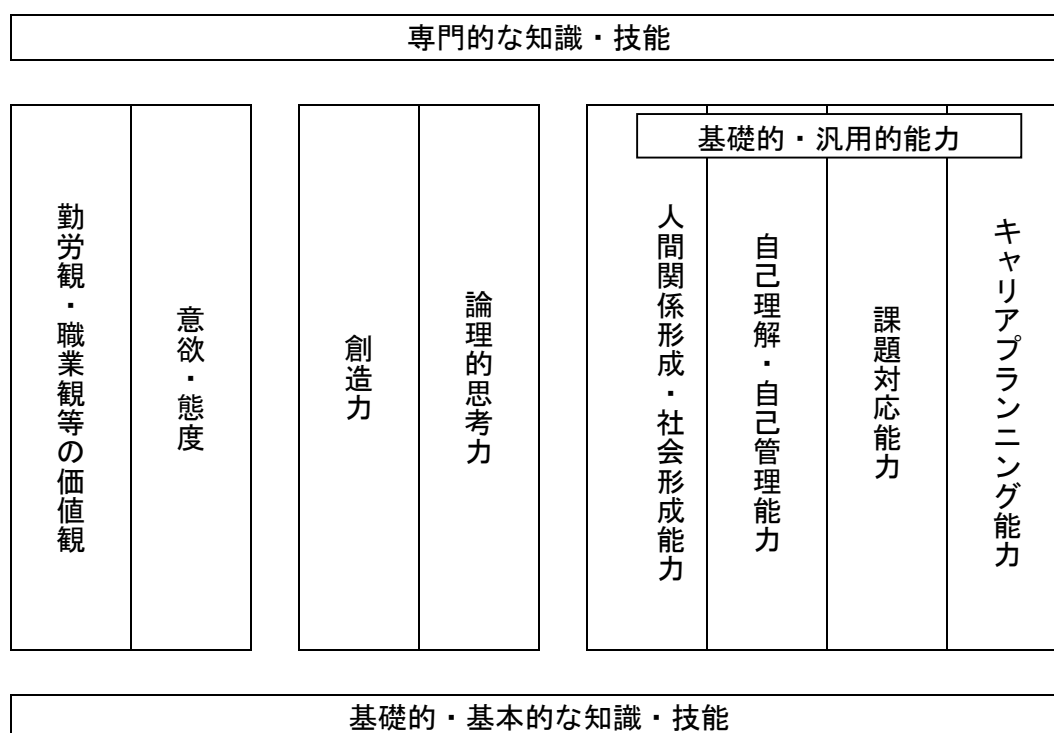
キャリアプランニング能力は、「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置づけ、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力です。

この能力は、社会人・職業人として生活していくために生涯にわたって必要となる能力です。

具体的な要素としては、例えば、学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と改善等が挙げられます。

答申では、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力の要素として、上記4つの「基礎的・汎用的能力」のほかに、「基礎的・基本的な知識・技能」と、能力や知識・技能の基盤となる「意欲・態度及び価値観」、「論理的思考力、創造力」、また一定・特定の仕事を遂行するために必要な専門的知識や技能等である「専門的な知識・技能」などが必要であると指摘しています（次頁参照）。

「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」の要素



5 特別支援学級におけるキャリア教育

答申では「後期中等教育修了までに、生涯にわたる多様なキャリア形成に共通した能力や態度を身に付けさせることと併せて、これらの育成を通じて価値観、とりわけ勤労観・職業観を自ら形成・確立できる子ども・若者の育成を、キャリア教育の視点から見た場合の目標とすることが重要である。」と指摘しています。勤労観・職業観の育成を目指して支援していく上で重要なことは、一律に正しいとされる勤労観・職業観を教え込むことではありません。特別支援教育の対象となる児童生徒が有する障害の種類および程度は様々です。したがって個々の児童生徒が将来、働く形は、企業就労だけでなく、福祉的就労など様々な場があり、フルタイム・パートタイムなど様々な形態があります。また、働くことは経済的な利益を得るだけでなく、新しい知識や人間関係の広がりなどの様々な利益を得て学び、育つということでもあります。さらに、働くことは、職業生活だけに限定されず家庭生活や地域生活の中にもあり、自分ができる何かをすることによって人に認められたり感謝されたりすることでもあります。

キャリア教育における「能力」は、abilityではなく competency (コンピテンシー) を意味しています。competency とは、「ある課題への対処能力」のことで「訓練によって習熟するもの」という意味を内包している考え方であり、「できるかどうか」「可能性があるかどうか」という個人の「現能力」を重視する姿勢ではなく、「訓練で習熟させられる」「一緒に努力すればできるようになる」という「育成」の姿勢がある

ことばです。また、competency は、skill が「技能」といった行動で表されることを指すのに対して、「やりたい」「なりたい」といった動機の意味を含みます。

「能力」を「できるか・できないか」といった ability の視点だけで捉えてしまうと、障害のある児童生徒は医学モデルで言う disability (資 2;p2) となり、現能力では「できない」と判断されることが多くなってしまいがちです。国際生活機能分類 (ICF) (資 2;p2) により、障害の定義が医学モデルから社会モデルへと転換された現在では、児童生徒の発達課題や生活年齢等を踏まえたキャリア発達を考慮し、支援の充実によって基礎的・汎用的能力を中心に、各能力を個に応じた「育成」するための工夫が求められています。

キャリア教育は特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践されるものです。特に特別支援学級では、

- ・「やりたい」「わかる」「できる」「やった」という気持ちを大切にしたい状況をつくり、主体的な活動・参加を保障する
- ・「やった」と思えるような、本人にとって分かりやすい評価を行う
- ・「できてうれしい」から「認められてうれしい」へ、「認められてうれしい」から「人の役に立ってうれしい」を実現するための工夫をする
- ・・・などに留意し、全教育活動を通じて年間指導計画や個別の指導計画等に適切に位置づけ、指導することが大切です。

6 キャリア教育と進路指導

進路指導の充実と就労支援については、平成 19 年 4 月 1 日付け「特別支援教育の推進について」(19 文科初発第 125 号：本書 p130) において「障害のある生徒が、将来の進路を主体的に選択することができるよう、生徒の実態や進路希望等を的確に把握し、早い段階からの進路指導の充実を図ること。また、企業等への就職は、職業的な自立を図る上で有効であることから、労働関係機関等との連携を密にした就労支援を進められたいこと。」と述べられています。

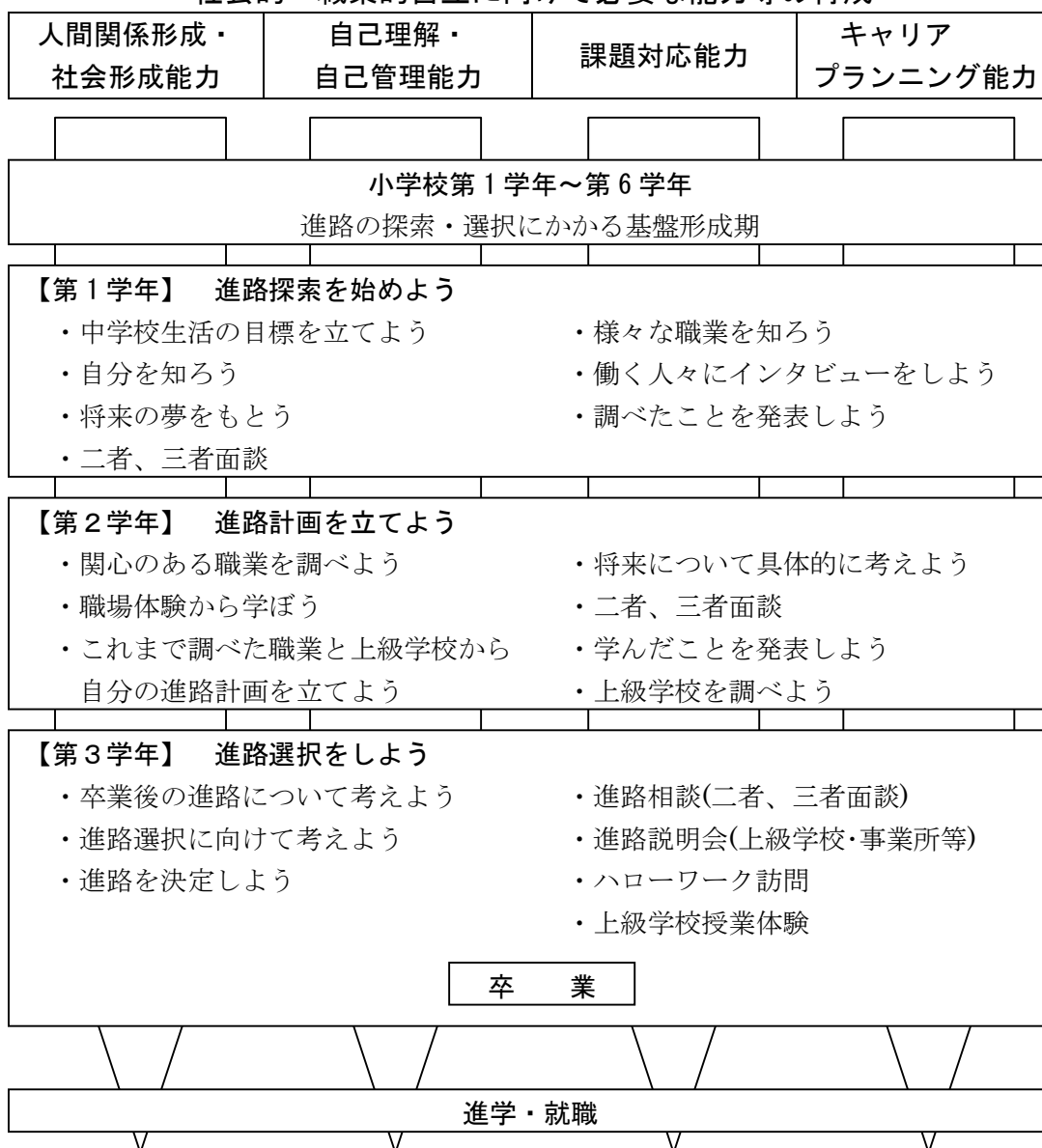
進路指導は教育課程上、中学校・高等学校において行われるものとされており、小学校においては意図的に行われることが少ない現状にあります。しかし、上記 125 号通知とともに、キャリア教育の推進によって小学校教育における生き方指導の重要性が改めて認識され、小学校から教育活動全体を通して系統的、組織的に実践されるべきであることがより明確に示されました。

進路指導は本来、生徒の個人資料、進路情報、啓発的経験および相談を通じて、生徒が自ら将来の進路計画・選択をし、進学または就職に結びつけていく指導です。また、進学・就職後の生活によりよく適応し、進歩する能力を伸長するように、教職員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、どのような人間になり、どう生きていくことが望ましいのかといった長期的展望に立った人間形成を目指す教育活動です。このことはキャリア教育が目指すところと、ほぼ一致しています。しかし、こうしたねらいが反映されない進路指導では、進学する学校の選択・決定や入試での合格を目指した指導、就職先の選択・決定や就職試験での合格を目指すための、いわゆる「進路決定に偏った指導」や「出口指導」となってしまいます。

そこで、キャリア教育の視点から、キャリア発達を促す指導と進路決定のための指導とが系統的に展開され、個に応じた将来の自立と社会参加を目指し、基礎的・汎用的能力などの幅広い能力の育成を支援することを重視した年間指導計画の作成を進める必要があります。

また、進路指導では、生徒一人ひとりができる限り自分の個性や適性を理解し、適切な進路選択を主体的に行うことが大切です。具体的な進路指導については中学校第3学年を中心に行われていることが現状として多く見られますが、キャリア教育の視点から生徒一人ひとりのキャリア発達を支援し、小学校で培われてきた能力や態度を土台として、中学校第1学年の段階からきめ細かく支えるとともに、生徒一人ひとりが個に応じた夢や職業等を思い描きながら自分の個性や適性を理解し、主体的な進路選択につなげていくことが望ましいといえます。

社会的・職業的自立に向けて必要な能力等の育成



進路指導は、特別活動の学級活動を中核としつつ、総合的な学習の時間や学校行事の勤労生産・奉仕の行事における職場体験活動、作業学習（本書 p71）などの進路にかかわる啓発的な体験活動および個別指導としての進路相談を通じて、生徒の入学時から各学年にわたり、学校の教育活動全体を通じて系統的、発展的に行っていく必要があります。進路指導を効果的に進めていくためには、全教職員の共通理解を図るとともに、進路指導主事を中心とした校内の組織体制を整備し、学校全体として協力して進めることが重要です。また、学級担任をはじめ、教職員が相互に密接な連絡を取りながら、それぞれの役割・立場において協力し、生徒が主体的に進路を選択できるよう労働関係機関等との連絡を図るとともに、生徒や保護者に対して適切な時期に必要な情報を提供する必要があります。

進路指導においては保護者の理解と協力が不可欠であり、個別の教育支援計画を活用しながら、保護者とともに進路指導を進め、個に応じて地域社会や福祉、労働等の関係機関との連携を十分に図って取り組むことが重要です。

◎キャリア教育実践のための詳細については、下記の手引等を参考にしてください。

『小学校キャリア教育の手引き』（平成 22 年 1 月） 文部科学省

『中学校キャリア教育の手引き』（平成 23 年 3 月） 文部科学省

『高等学校キャリア教育の手引き』（平成 23 年 11 月） 文部科学省

『特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック』（平成 23 年 1 月）

編著：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発行：ジアース教育新社

第 6 部 通級指導教室

第 1 章 通級による指導について

1 通級による指導とは

通級による指導とは、学校教育法施行規則第 140 条および第 141 条に基づき、小・中学校の通常の学級に在籍している、障害の程度が比較的軽い児童生徒に対して、主として各教科等の指導を通常の学級で行いながら、当該児童生徒の障害の状態等に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態です。

通級による指導は、障害の状態がそれぞれ異なる個々の児童生徒に、個別指導を中心とした特別の指導をきめ細かに、弾力的に提供する教育です。この指導は月に 1 単位時間から週に数単位時間程度の指導ですから、教科の学習等大半の授業は通常の学級で行われます。通級による指導は、障害の状態を改善・克服するための指導が児童生徒のニーズに応じて受けられるうえに、通常の学級における授業においてもその指導の効果が発揮されることにつながることであり、その効果が大きいと期待されるものです。

○学校教育法施行規則

第 140 条

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、次の号のいずれかに該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該障害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 50 条第 1 項、第 51 条及び第 52 条の規定並びに第 72 条から第 74 条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。

- 一 言語障害者
- 二 自閉症者
- 三 情緒障害者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 学習障害者
- 七 注意欠陥多動性障害者
- 八 その他障害のある者で、この条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

※注）第八号のその他に該当する障害は、肢体不自由、病弱及び身体虚弱で、このことは「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号）で明らかにされています。

第 141 条

前条の規定により特別の教育課程による場合においては、校長は、児童又は生徒が、当該小学校、中学校又は中等教育学校の設置者の定めるところにより他の小学校、中学校、中等教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部若しくは中学部において受けた授業を、当該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受けた当該特別の教育課程に係る授業とみなすことができる。

2 通級による指導の対象となる児童生徒

小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち、通級による指導の対象となる障害の種類とその程度は、下記のとおり「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号：本書 p163）および「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）」（平成 18 年 3 月 31 日付け文科初発第 1178 号：本書 p127）に示されています。なお、次頁の「8 肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者」については、1 から 7 までの障害と異なり、必ずしも通級によ

る指導が一般的ではないことから、その必要性について慎重な判断を行う必要があります。また、知的障害が含まれていませんが、これは、知的発達の遅れやその特性から、小集団における発達段階に応じた特別な教育課程および指導法が効果的であるため、原則的には、主として特別支援学級において教育することが適切であると考えられるためです。

通級による指導の対象となる児童生徒

1 言語障害者

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、そのほかこれに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

2 自閉症者

自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

3 情緒障害者

主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

4 弱視者

拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

5 難聴者

補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

6 学習障害者

全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

7 注意欠陥多動性障害者

年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

8 肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者

肢体不自由、病弱又は身体虚弱の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

3 通級による指導を行うにあたって

(1) 通級による指導を行う判断について

通級による指導を行う判断については、先述の「第 756 号通知」および「第 1178 号通知」により行うこととなりますが、基本的には当該児童生徒について特別の教育課程を編成するかどうかの判断であることから、教育課程の編成権限を有する在籍校の校長が行うこととなります。他校通級の場合には、当該児童生徒の在籍校の校長は、他校で受けた指導を特別の教育課程に係る授業と見なすことができます（学校教育法施行規則第 141 条）。なお、他校において指導を受ける場合には、在籍校の校長は通級による指導を行う学校の校長と十分協議の上、教育課程を編成するとともに、学校間および担当教師間の連携を密にする必要があります。

判断に際しては、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教員等による観察・検査や、市町の就学指導委員会の意見等を踏まえ、個々の児童生徒について、通常の学級での適応性、通級による指導に要する適切な時間等を総合的に考慮する必要があります。

(2) 通級指導教室における障害種別について

通級による指導を担当する教員は、基本的には、設置された教室の障害種別（本県の場合は「言語障害」または「発達障害」）に該当する児童生徒を指導することとなりますが、近年の障害の多様化を踏まえ、当該教員の専門性や指導方法の類似性、個々の児童生徒の障害などに応じて、通級による指導として教育上効果的な指導が実施できる場合には、設置された障害種別とは異なる障害の種類に該当する児童生徒を指導することができます。

(3) 各学校等における支援体制の活用について

通級による指導を行うに際しては、対象児童生徒の在籍する学校が構築してきた支援体制や知見を活用することが重要です。通級指導教室における指導内容や授業時間数を含め、個別の指導計画の内容について在籍校の校内委員会と相互に検討しあうなど、連携協力を図るとともに、巡回相談、特別支援教育連携協議会など各地域における支援体制の活用を進めることが重要です。

(4) 医学的な診断の取扱いについて

通級による指導の対象とするかどうかの判断にあたっては、個々の児童生徒の障害の状態に応じた総合的な判断が必要となります。医学的な診断は、障害の状態を医学的観点から把握するために重要なものですが、単に医学的な診断の有無のみによって、教育的な対応を決定することのないよう留意する必要があります。

(5) 学習障害または注意欠陥多動性障害の児童生徒について

LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）の児童生徒については、学校教育法施行規則の一部改正により、平成 18 年 4 月より、新たに通級による指導の対象となりました。LD および ADHD の児童生徒については、通常の学級にお

ける教員の適切な配慮やチーム・ティーチングの活用、学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫等により、対応することが適切である場合も多くあります。また、通常の学級の教育課程に加えたり、一部を替えたりして実施することとなる通級による指導が、対象児童生徒にとって一定の負担となることもあります。したがって、LDやADHDの児童生徒については、通常の学級における指導のみでは障害の改善・克服に向けた指導を行うことができず、通級による指導によって一部特別な指導を受ける必要があるかどうかを十分慎重に判断して実施する必要があります。

第2章 教育課程の編成と授業時間について

1 通級による指導における特別な教育課程

通級による指導では、小・中学校の通常の教育課程に加え、または振り替えて特別な教育課程を編成することができます。この「特別な教育課程」において行う特別な指導は次の二つです。

一つは、障害の状態に応じ、障害の状態の改善・克服を目的とする「自立活動」です。指導にあたっては、特別支援学校小・中学部学習指導要領に規定された自立活動の目標や内容を参考に学習活動を行うこととなります。「自立活動」については、本書 p75 に詳述していますので参照してください。

もう一つは、障害に応じて各教科の内容を補充するための特別な指導、すなわち「教科の補充指導」です。通級による指導では、自立活動に相当する内容の指導を行うことが基本となり、特に必要がある場合には各教科の内容を補充するための指導を実施することとなります。したがって、教科の補充指導のみの通級や、教科の補充指導が障害に応じたものでない場合は実施することができません。また、自立活動の時間がごくわずかで、大半が教科の補充指導に充てられるという教育形態は、通級による指導の本来の趣旨に添うものとはいえません。

自立活動および教科の補充指導については、個別の教育支援計画および個別の指導計画作成に基づき、個に応じた指導を行う必要があります。

2 指導時間について

通級による指導時間数については、自立活動および教科の補充指導を、あわせて週1～8 単位時間行うことを標準とするとされています（文部科学省告示第7号平成5年1月28日）。

なお、LDおよびADHDについては月1単位から指導を行うことが可能です。これは、月1単位時間から指導を行うことで効果が得られる例があるからです。

通級による指導は、前述のとおり、その児童生徒の教育課程の中で行っても、あるいは放課後に行ってもよいとされています。教育課程の中で通級による指導を行う際には、毎回、同じ教科等の授業が受けられなかったり、特定の教科等のすべてが履修できなかったりすることのないように在籍校と連携し、通級による指導を受ける時間や曜日等、在籍校と通級指導教室の相互の時間割を工夫することが必要となります。

○学校教育法施行規則第73条の21第1項の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する件について(平成18年文部科学省告示第54号：概要より抜粋)〔※学校教育法施行規則第73条の21は現在の学校教育法施行規則第140条〕

1. 改正の趣旨

学校教育法施行規則第73条の21に基づくいわゆる「通級による指導」について、児童生徒の障害の状態に応じた指導の充実を図るため、指導時間数の弾力化を図るとともに、平成18年度より新たに対象となるLD(学習障害)・ADHD(注意欠陥多動性障害)の児童生徒に対する指導時間数を定める。

2. 改正の概要

平成5年文部省告示第7号は、「通級による指導」の指導内容及び指導時間の標準について、「自立活動」に係る指導を年間35～105単位時間(週1～3単位時間程度)、さらに「教科指導の補充」に係る指導を実施する場合には「自立活動」に係る指導時間と併せて年間280単位時間(週8単位時間程度)まで行うことを定めている。本告示につき、以下の2点について改正を行う。

(1) 「自立活動」及び「教科指導の補充」に係る指導時間枠の弾力化

児童生徒の障害に応じたより適切な教育を実施する観点から、「自立活動」及び「教科指導」を併せた指導時間数の標準のみを規定する。

(2) LD及びADHDの児童生徒に対する指導時間数の標準の設定

LD及びADHDの児童生徒については、月1単位時間程度でも指導上の効果が期待できる場合があることから、指導時間数の標準を年間10単位時間(月1単位時間程度)の指導を下限とし、上限は既に通級による指導の対象となっている障害種と同様に年間280単位時間(週8単位時間程度)とする。

第3章 在籍する学校および学級との連携について

1 通級による指導の成果を通常の学級で生かすために

小学校および中学校学習指導要領では、その総則において「特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」と示されています。

通級による指導の成果を十分に生かしていくためには、児童生徒が大半の時間、指導を受けている通常の学級においても、学級担任等が児童生徒の障害の状態等について正しい理解と認識を持ちながら、指導上の配慮をしていく必要があります。そのためには、通級指導担当教員が通常の学級の担任に対して情報提供や助言を行ったり、通級指導担当教員を含めた関係者が集まってケース会議を開催したりすることが必要になります。また、通級指導担当教員と学級担任が互いの教室を訪問して参観し、

児童生徒の指導の在り方について意見交流を行うことも重要です。こうして得た知見を、個別の教育支援計画や個別の指導計画作成に生かしていくことで、更に将来を見通した継続性のある支援につながります。さらに、保護者の同意を得て、在籍学級と個別の指導計画の写しを相互が保管し、指導上の参考とすることも大切です。

2 通級による指導の記録について

「通級による指導の記録」については、「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」（平成25年10月4日付け25文科初第756号：本書p163）の中で、「留意事項」の一つとして、適切な指導を行う上で必要な範囲で通級による指導の記録を作成することが示されています。

記入事項については、在籍する学級担任が指導要録を記載する際、通級による指導の記録を参考にすることを踏まえ、指導要録の記載に準じて、当該児童生徒の氏名、在籍している学校名、通級による指導の授業時数、指導機関、指導の内容や指導の結果等を記入することが考えられます。

3 指導要録の記載について

通級による指導を受けている児童生徒については、在籍校における指導要録の「総合所見及び指導上参考となる諸事項」の欄に、通級による指導を受ける学校名、通級による指導の週あたりの授業時数、指導期間、指導の内容や結果を記入します。

なお、記入については、在籍している通常の学級の担任が、通級による指導の担当者が作成する指導の記録に基づいて行います。

第7部 特別支援学級・通級指導教室教育課程実施計画

第1章 法令上の規定と届け出について

学校において教育課程を編成するという事は、学校教育法第37条第4項において「校長は、校務をつかさどり、所属職員を監督する。」と規定されていることから、学校の長たる校長が責任者となって編成することになります。これは権限と責任の所在を示したものであり、学校は組織体ですから、教育課程の編成作業は当然ながら全教職員の協力のもとに行われなければなりません。

さらに各学校の設置者である教育委員会においては、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の規定により、教育委員会が学校の教育課程に関する事務を管理、執行し（第23条第5号）、法令又は条例に違反しない限度において教育課程について必要な教育委員会規則を定めるものとする、とされています（第33条第1項）。

各校において編成された教育課程は「学校の管理運営規則」等の市町教育委員会規則に基づき、市町教育委員会に届け出ることになっています。本県では、特別支援学級に在籍する児童生徒、および通級による指導対象の児童生徒の実態把握等を行う必

要があることから、例年、各校長から市町教育委員会へ提出された教育課程実施計画書の写しを、5月末には市町教育委員会から県教育委員会にも資料提供として提出を受けています。提出については、下記の記入上の注意事項に留意していただき、年度ごとに別途連絡する期日までに、市町教育委員会を通じて提出をお願いします。

なお、教育課程実施計画書の作成においては、本書を熟読し、特別支援教育にかかると「特別の教育課程」について理解した上で、一人ひとりに応じた適切な編成をお願いします。

特別支援学級と通級指導教室では、提出する書類とその様式が異なります。下記を参照して作成の上、提出してください。各様式は添付していますが、年度により変更がある場合がありますので、詳細は各年度はじめに別途通知します。

第2章 「特別支援学級教育課程実施計画書」記入上の注意事項

○提出書類

《特別支援学級》：様式1（特）～様式6（特）→本書 p101～

1 学級の種別〔本書:p58〕

本書 p58 を参照し、特別支援学級の種別の名称を記入してください。

例) 知的障害、肢体不自由、病弱(院内)、身体虚弱、弱視、難聴、自閉症・情緒障害

2 学級の名称

当該学校で用いている名称を記入してください。

例) ひまわり学級、わかくさ学級、8組など

3 学級担任

年齢、年数は作成年度末日現在で記入してください。また所有免許については、教職免許を記載してください。

例)

職名	担任名	性別	年齢	現在校	特支学校	特支学級	通級教室	所有免許
				勤務年数	教職経験年数			
教諭	滋賀太郎	男	47	3	1	4	3	小1、中2国
				24	24			

※年齢、年数は作成年度末現在で記載

4 在籍児童生徒

(1) 在籍児童生徒は、作成年度5月1日現在に在籍している児童生徒を低学年から順に記載してください。また、必ず学校基本調査と照合してください。

(2) 氏名のイニシャルは、姓・名の順で記入してください。

(3) 障害の種類・程度の欄は、市町就学指導委員会の審議結果に基づき、本書 p57 に記載した記号・数字で記入してください。市町就学指導委員会の審議結果には判定がないが、校内就学指導委員会における検討および保護者への説明、同意を得て校内で判断した審議結果の場合は、記号・数字の前に(校)をつけてください。

下記の例は「市町就学指導委員会では肢体不自由のみの審議結果であったが、本児の実態から当該学年の通常の学級に準じた教育課程編成は難しく、校内就学指導委員会での審議および保護者への説明と同意を得て、主たる障害である肢体不自由とともに従たる障害として知的障害のある教育課程編成を行う場合」を例示しています。

例) 主障害 B-6 従障害 (校)A-3

(4) 諸検査等名および諸検査結果の欄には実施された諸検査のうち、最近のものを記入してください。標準化された発達検査等の結果は IQ(知能指数)や DQ(発達指数)で表記してください。また、その他の検査結果等がある場合も記載してください。

(5) 入級学年の欄には、特別支援学級に最初に入級した学年を記入してください。

例) 小2

在籍児童生徒欄の記載例

番号	氏名 (イニシャル)	学年	性別	障害の種類・程度		諸検査名等 (検査年月日)	諸検査結果	入級 学年
				主障害	従障害			
1	K・R	2	女	A-3		新版K式 (H21.8.23)	DQ70	小1
2	Y・A	5	男	A-3	E-14	WISC-III (H19.8.4)	FIQ68 右70dB、左60dB	小2

5 校長の特別支援教育方針〔本書;p6~13〕

学校経営との関連を図りながら、特別支援教育推進に係る基本的な方針を記述してください。特に、本書 p6~13 を参考にし、積極的で効果的な校内体制の整備について詳述してください。

6 学級担任の学級経営方針

各校の特別支援教育方針に基づき、特別支援学級の特色が生かされるよう指導の方針について記述してください。

7 特別支援学級経営上の重点事項

特別支援学級を経営していく上で、学校全体の課題や学級の懸案事項を挙げながら、その対処の重点事項等について記述してください。

8 交流及び共同学習について〔本書;p79〕

交流及び共同学習を推進するにあたり、ねらい、年間計画と内容の概要、留意事項等を記入してください。また、他校との合同学習を予定している場合はこの欄に計画を記入してください。主な機会・場については、どのような機会や場で行うか、その予定を記入してください。

特別支援学級の弾力的運用を行う場合は、本書 p82 を参照し、その活用方針について記入してください。

☆ 個別の教育支援計画（概要版）について〔本書;p15～20, p114～115〕

本書 p21 に示すとおり、「個別の指導計画」は「個別の教育支援計画」に基づいて作成するという位置づけになっています。そのため、個別の教育支援計画の記載内容を概要として様式で示すことにより、個別の指導計画作成の一助としていただくために概要版を本書 p114～115 に添付しています。各市町や学校ごとの様式がある場合は、その様式で作成し、個別の指導計画作成に生かすことが大切です。「個別の教育支援計画（概要版）」は提出の必要はありません。

9 個別の指導計画（概要版）について〔本書;p20～36〕

この様式は、個別の指導計画のうち、教育課程編成に関わる部分を概要版として作成したものです。様式に合わせて、各校で作成している個別の指導計画等から必要事項を記入してください。既に個別の指導計画を作成している場合には、教育課程編成に係る箇所を、氏名欄についてはイニシャルにして添付しても構いません。領域・教科等については、各領域・教科等ごとに記入し、今期目標および支援の具体的方法については具体的な記載をしてください。欄が不足する場合は、適宜、ページ数を増やして記入してください。

評価欄および次期への課題欄については、今期の終了の際に記入するために空欄にして提出してください。なお、学校によっては学期ごと、または前後期ごとに評価、改善を行っている場合がありますので「今期目標」「次期への課題」という表記になっています。また、評価欄の記載としては「◎：1人で確実にできる ○：支援があればできる △：できない」を記入することを想定した様式となっています。

10 教育課程の編成〔本書;p38～88〕

(1) 年間授業時数配当表について〔本書;p77〕

番号欄、学年欄は、様式1（特）と合わせ、在籍児童生徒一人ひとりについて記入してください。年間時数欄には、各教科等の年間時数を記入し、交流時数には交流及び共同学習として通常の学級で授業を受ける時数を、各年間時数の内数として記入してください。特別支援学級として、個に応じた適切な時数となるように、本書を参照して配当してください。なお、各児童生徒について、特別支援学級での学習が年間総授業時数の2分の1以上となるように設定してください。

(2) 週時程表

在籍する児童生徒によって教育課程が異なることがあるので、各曜日、時間ごとに一人ひとりの授業がわかるように記入してください。(年度当初に市町教委を通じて配付・送信する様式はExcelファイルになっており、各時間8名まで記入できるようになっています。)また、児童生徒の実態に応じて、週時程表を年度途中で変更する場合もあると思われませんが、教育課程実施計画書を作成した時点での週時程表を提出してください。

「NO.」欄は、様式1(特)に記入した児童生徒の番号と一致させてください。担任による指導を受ける(複数指導を含む)時間は、その番号ごとに○をつけてください。「場」欄には、通常の学級で交流及び共同学習を行う場合は「交」、他の特別支援学級児童生徒との合同授業の場合は「合」、他の教師が自学級に「入り授業」として入る場合は「入」と記入してください。自学級で特別支援学級担任が指導する場合は無記入です。

なお、本県における特別支援学級に在籍する児童生徒の授業時数については、特別な教育課程を編成する必要があるという視点から、小・中学校各学年における年間総授業時数のうち2分の1以上を、在籍する特別支援学級で受けることとしています。また、特別支援学級担任は、週あたりの持ち時数のうち、担任する自学級の児童生徒に特別支援学級において「直接指導する時数」と、自学級の児童生徒に付き添い、交流学級等において個に応じた指導を行う「複数指導する時数」を合わせ、2分の1以上を自学級の児童生徒の指導にあたることとしています。本書p77:「特別支援学級の授業時数等」を参照し、個に応じた特別な教育課程編成として適切な範囲で計画してください。

《記入例》

- | | | |
|--------------------------------|--------|---|
| ・自立活動を自学級で、担任の指導により受ける場合→ | ① 自立活動 | |
| ・交流学級で算数を受け、担任が複数指導として支援→ | ① 算数 | 交 |
| ・交流学級で図工を受け、担任はついて行かない → | 1 図工 | 交 |
| ・他の特別支援学級で音楽を合同で行い、担任も指導に加わる→ | ① 音楽 | 合 |
| ・他の特別支援学級で算数を合同で行い、担任はついて行かない→ | 1 算数 | 合 |
| ・担任が自学級で他の特別支援学級と生単の合同授業を行う→ | ① 生単 | 合 |
| ・自学級に他の教師が入授業をし、担任は入らない→ | 1 社会 | 入 |
| ・自学級に他の教師が入授業をし、担任も複数指導する→ | ① 理科 | 入 |

「担任が自学級に在籍する児童生徒を指導する時間(複数教員としての指導も含む)」欄は、担任が自学級の児童生徒を直接指導する時間と、交流学級や他の特別支援学級との合同授業等で、複数教員として指導する時間を合わせて記入してください。

「担任の出授業の時間」欄は、自学級の児童生徒とは関連なく、他の学級に出授業している時数を記入してください。

「担任の総授業時数」は、担任の週当たりの総授業時数です。上記2つの時数を合わせたものとなります。なお、いずれも週当たりの時数を記入してください。

平成 年度 特別支援学級 教育課程実施計画書

立 学校

校長名



1 学級の種別

--

2 学級の名称

--

3 学級担任

職名	担任名	性別	年齢	現 在 校	特支学校	特支学級	通級教室	所有免許
				勤務年数	教 職 経 験 年 数			

※年齢、年数は作成年度末現在で記載

4 在籍児童生徒

番号	氏 名 (イニシャル)	学 年	性 別	障害の種類・程度		諸検査名等 (検査年月日)	諸検査結果	入級 学年
				主障害	従障害			
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								

5 校長の特別支援教育方針

6 学級担任の学級経営方針

7 特別支援学級経営上の重点事項

(1) 学校全体として

(2) 学級担任として

8 交流及び共同学習について

① 交流及び共同学習のねらい

② 交流及び共同学習の年間計画と内容

③ 特別支援学級の弾力的運用について

④ 実施上の留意事項

⑤ 主な機会・場

(ア) 各教科等を合わせた指導

(イ) 教科別の指導

(ウ) 領域別の指導

(エ) その他

9 個別の指導計画（概要版）

様式4（特）

番 号	学 年	学級種別	交流学級	本人・保護者の願い		
氏 名（イニシャル）		性 別	担任の願い			
児童生徒の実態	学 習 面		生 活 面		その他の配慮事項（行動・社会性等）	
関係機関等の助言						
年間目標						
領域・教科等	今期目標		支援の具体的方法		評価	次期への課題
各教科等を合わせた指導						
教科別						
領域別						
その他の指導						

10 教育課程の編成
 (1) 年間授業時数配当表

		番 号														
		学 年														
形態	教科等	年 間	交 流	年 間	交 流	年 間	交 流	年 間	交 流	年 間	交 流	年 間	交 流	年 間	交 流	
合わせた指導	各教科等を合															
教科別の指導																
領域別の指導	道徳															
	外国語活動(小)															
	総合的な学習の時間															
	特別活動	学級活動														
		児童会生徒会活動														
		クラブ活動(小)														
		学校行事														
自立活動																
総 授 業 数																
交流学級での授業時数																

※在籍児童生徒ごとに記入してください。「番号」欄は、様式1に合わせて記載してください。
 ※交流及び共同学習として通常の学級で授業を受ける場合は「交流時数」欄に年間時数の内数で記入してください。(他の特別支援学級との合同学習は交流時数に含みません。)

(2) 週時程表

様式6 (特)

校時	時間	月曜日			火曜日			水曜日			木曜日			金曜日		
		No	教科等	場	No	教科等	場	No	教科等	場	No	教科等	場	No	教科等	場
	}															
	}															
	}															
	}															
	}															
	}															

例) 在籍5人の場合↓

担任が自学級に在籍する児童生徒を指導する時間 (複数教員としての指導も含む)	時間
担任の出授業の時間	時間
担任の総授業時数	時数

No	教科等	場
①	自立活動	
②	自立活動	
3	算数	合
4	図工	交
5	音楽	交

※「No.」欄には、様式1(特)に記載した児童生徒の番号を記載してください。担任による指導を受ける(複数指導を含む)場合は、その時間ごとに番号に○をつけてください。

※「場」欄には、交流学級で授業を受ける場合は「交」、他の特別支援学級と合同授業を行う場合は「合」、他の教師が入授業で自学級に入る場合は「入」と記入してください。

第3章 「通級指導教室教育課程実施計画書」記入上の注意事項

○提出書類

《通級指導教室》：様式1（通）～様式4（通）→本書 p110～

1 教室の種別〔本書;p91〕

本書 p91 を参照し、特別支援学級、通級指導教室の種別の名称を記入してください。
例) 言語障害、発達障害

2 教室の名称

当該学校で用いている名称を記入してください。
例) ○○小学校ことばの教室

3 担当者

年齢、年数は作成年度末日現在で記入してください。所有免許欄は教職免許を記載してください。他校の兼務発令がある場合は、その学校名を記入してください。
例)

職名	担任名	性別	年齢	現在校	特支学校	特支学級	通級教室	所有免許
				勤務年数	教職経験年数			
教諭	滋賀太郎	男	47	3	1	4	3	小1、中2国
				24	24			
兼務校				※年齢、年数は作成年度末現在で記載				

4 通級児童生徒

(1) 通級児童生徒は、作成年度5月1日現在に通級している児童生徒を低学年から順に記載してください。

(2) 氏名のイニシャルは、姓・名の順で記入し、イニシャルの下に在籍学校名を記入してください。また自校の通級児童生徒の場合は、自校欄に○を記入してください。

(3) 障害の種類・程度の欄は、市町就学指導委員会等の審議結果等に基づき、通級に係る障害種類・程度を本書 p92 に記載した数字で記入してください。

例) 主障害 2 従障害 3

(4) 諸検査等名および諸検査結果の欄には実施された諸検査のうち、最近のものを記入してください。標準化された発達検査等の結果は IQ(知能指数)や DQ(発達指数)で表記してください。また、その他の検査結果等がある場合も記載してください。

(5) 開始年月の欄には、通級指導を開始した年月を記入してください。

例) H21, 4

通級児童生徒欄の記載例

番号	氏名(イニシャル) 学校名	自校 ○	学年	性別	通級に係る障害種類・程度		諸検査名等 (検査年月日)	諸検査結果	開始 年月
					主障害	従障害			
1	K・R 淡海小学校	○	1	女	1		WISC-III (H21. 8. 23)	VIQ90, PIQ90 FIQ90	H21, 4
2	Y・A 唐橋小学校		2	男	2	3	WISC-III (H21. 8. 4)	VIQ90, PIQ94 FIQ92	H21, 5

5 校長の特別支援教育方針〔本書;p6～13〕

学校経営との関連を図りながら、特別支援教育推進に係る基本的な方針を記述してください。特に、本書 p6～13 を参考にし、積極的で効果的な校内体制の整備について詳述してください。

6 教室担当の教室経営方針

各校の特別支援教育方針に基づき、通級指導教室の特色が生かされるよう指導の方針について記述してください。

7 通級指導教室経営上の重点事項

通級指導教室を経営していく上で、学校全体の課題や教室の懸案事項を挙げながら、その対処の重点事項等について記述してください。

☆ 個別の教育支援計画（概要版）について〔本書;p15～20, p114～115〕

本書 p21 に示すとおり、「個別の指導計画」は「個別の教育支援計画」に基づいて作成するという位置づけになっています。そのため、個別の教育支援計画の記載内容を概要として様式で示すことにより、個別の指導計画作成の一助としていただくために概要版を本書 p114～115 に添付しています。各市町や学校ごとの様式がある場合は、その様式で作成し、個別の指導計画作成に生かすことが大切です。「個別の教育支援計画（概要版）」は提出の必要はありません。

8 個別の指導計画（概要版）について〔本書; p20～36〕

(1) 個別の指導計画

この様式は、個別の指導計画のうち、教育課程編成に関わる部分を概要版として作成したものです。様式に合わせて、各校で作成している個別の指導計画等から必要事項を記入してください。既に個別の指導計画を作成している場合には、教育課程編成に係る箇所を、氏名欄についてはイニシャルにして添付しても構いません。自立活動および教科指導の補充について、今期目標および支援の具体的方法の詳細を記載してください。欄が不足する場合は、適宜、ページ数を増やして記入してください。

評価欄および次期への課題欄については、今期の終了の際に記入するために空欄にして提出してください。なお、学校によっては学期ごと、または前後期ごとに評価、改善を行っている場合がありますので「今期目標」「次期への課題」という表記になっています。また、評価欄の記載としては「◎：1人で確実にできる ○：支援があればできる △：できない」を記入することを想定した様式となっています。

また、「指導時数」欄に「月1時間、週2時間」等、指導する時数を記入してください。なお、対象となる障害によって指導時間の標準が異なります。本書 p94を参照してください。

(2) 週時程表

様式1(通)に記入した児童生徒の番号を指導する時間ごとに記入してください。その際、自校通級の児童生徒の場合は番号に○をつけて記入してください。グループ指導を行う場合は「①②3G」等、グループ指導の対象となる対象者番号の横に「G」を記入してください。教育相談等の時間は、適宜、記入してください。

「通級児童生徒を担当者が指導する時間」欄は、通級指導を行う週当たりの時数を記入してください。

平成 年度 通級指導教室 教育課程実施計画書

立 学校

校長名



1 教室の種別

--

2 教室の名称

--

3 担当者

職名	担任名	性別	年齢	現 在 校	特支学校	特支学級	通級教室	所有免許
				勤務年数	教 職 経 験 年 数			
兼務校				※年齢、年数は作成年度末現在で記載				

4 通級児童生徒

番号	氏名(イニシャル) 学 校 名	自校 ○	学 年	性 別	通級に係る障害種類・程度		諸検査名等 (検査年月日)	諸検査結果	開始 年月
					主障害	従障害			
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									

5 校長の特別支援教育方針

6 教室担当の教室経営方針

7 通級指導教室経営上の重点事項

(1) 学校全体として

(2) 教室担当として

8 個別の指導計画（概要版）

様式3（通）

（1）個別の指導計画

番号	学 校 名	学年	指導時数	本人・保護者の願い	
氏 名（イニシャル）		性 別	在籍学級担任の願い		
児 童 生 徒 の 実 態					
在籍学校の様子・関係機関等の助言					
年 間 目 標					
領域・教科等	今期目標	支援の具体的方法		評価	次期への課題
自立活動および教科指導の補充					

(2) 週時程表

様式4 (通)

校時	時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
	}					
	}					
	}					
	}					
	}					
	}					
	}					
	}					

例) 3人グループ指導↓

通級児童生徒を担当者が指導する時間	時間
-------------------	----

※様式1 (通)の児童生徒番号を記入し、自校通級児童生徒の番号には○をつけてください。

※グループ指導の場合は、番号の横に「G」を記入してください。

①②3 G

☆ 個別の教育支援計画（概要版） [表]

※提出の必要はありません。詳細は本書 p99 を参照してください。

番 号	学 年	学級種別	交流学級	健 康 面	
氏 名		性 別			
主 障 害			従 障 害	認 知 面	
諸 検 査 の 記 録				情 緒 面	
診 断 等				身 体 機 能 面	
手帳の取得（種類：交付年）				言 語 ・ 社 会 面	
特 記 事 項				得 意 ・ 好 き	
				苦 手 ・ 嫌 い	
本人・保護者の願い			総 合 評 価		
支援目標（長期）					
支援目標（短期）					
生 育 歴					
年 月	年 齢	特 記 事 項 ・ 情 報			

☆ 個別の教育支援計画（概要版）〔裏〕

関係諸機関の支援内容		関係諸機関との連携記録	
機関名		年 月 学 年	内 容
目 標			
内 容			
機関名			
目 標			
内 容			
機関名			
目 標			
内 容			
機関名			
目 標			
内 容			
機関名			
目 標			
内 容			
機関名			
目 標			
内 容			
支援マップ	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 20px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> 本人 </div>		
<p>※矢印の方向で支援・連携の方向を、太さで頻度・強さを表す。</p>			

特別支援教育の関係法令等（条項の抜粋）

日本国憲法 第26条〔教育を受ける権利〕

すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

教育基本法 第4条〔教育の機会均等〕

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。

- 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。
- 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。

障害者基本法 第16条〔教育〕

国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

- 2 国及び地方公共団体は、前項の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならない。
- 3 国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによつて、その相互理解を促進しなければならない。
- 4 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関し、調査及び研究並びに人材の確保及び資質の向上、適切な教材の提供、学校施設の整備その他の環境の整備を促進しなければならない。

障害者基本法 第17条〔療育〕

国及び地方公共団体は、障害者である子どもが可能な限りその身近な場所において療育その他これに関連する支援を受けられるよう必要な施策を講じなければならない。

- 2 国及び地方公共団体は、療育に関し、研究、開発及び普及の促進、専門的知識又は技能を有する職員の育成その他の環境の整備を促進しなければならない。

学校教育法 第72条〔特別支援学校の目的〕

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

学校教育法 第74条〔普通学校における特別支援教育の助言・援助〕

特別支援学校においては、第72条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に

規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。

学校教育法 第75条〔障害の程度〕

第72条に規定する視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、政令で定める。

学校教育法 第80条〔特別支援学校の設置義務〕

都道府県は、その区域内にある学齢児童及び学齢生徒のうち、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者で、その障害が、第75条の政令で定める程度のもを就学させるに必要な特別支援学校を設置しなければならない。

学校教育法 第81条〔特別支援学級〕

幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

② 小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。

一 知的障害者

二 肢体不自由者

三 身体虚弱者

四 弱視者

五 難聴者

六 その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの

③ 前項に規定する学校においては、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特別支援学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。

学校教育法施行令 第18条の2

市町村の教育委員会は、児童生徒等のうち視覚障害者等について、第5条（第6条（第2号を除く。）において準用する場合を含む。）又は第11条第1項（第11条の2、第11条の3、第12条第2項及び第12条の2第2項において準用する場合を含む。）の通知をしようとするときは、その保護者及び教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒等の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聴くものとする。

学校教育法施行令 第22条の3〔障害の程度〕

法第75条の政令で定める視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、次の表に掲げるとおりとする。

区 分	障害の程度
視覚障害者	両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度なもののうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のも
聴覚障害者	両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のものうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のも
知的障害者	1 知的発達の遅滞があり、他人との意志疎通が困難で日常生活を営むのに頻りに援助を必要とする程度のも 2 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないものうち、社会生活への適応が著しく困難なも
肢体不自由者	1 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のも 2 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないものうち、常時の医学的な観察指導を必要とする程度のも
病弱者	1 慢性の呼吸器系疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のも 2 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のも

(※備考は省略)

学校教育法施行規則 第126条〔小学部の教育課程〕

特別支援学校の小学部の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成するものとする。

- 2 前項の規定にかかわらず、知的障害者である児童を教育する場合は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成するものとする。

学校教育法施行規則 第127条〔中学部の教育課程〕

特別支援学校の中学部の教育課程は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語の各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成するものとする。

- 2 前項の規定にかかわらず、知的障害者である生徒を教育する場合は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成するものとする。ただし、必要がある場合には、外国語科を加えて教育課程を編成することができる。

学校教育法施行規則 第130条〔授業の特例—合科授業〕

特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、特に必要がある場合は、第126条から第128条までに規定する各教科(次項において「各教科」という。)又は別表第三及び別表第五に定める各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

- 2 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

学校教育法施行規則 第138条〔特別支援学級の教育課程編成の特例〕

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ける特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第50条第1項、第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条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。

学校教育法施行規則 第140条〔障害に応じた特別の指導—通級指導〕

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、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該障害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50条第1項、第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条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。

- 一 言語障害者
- 二 自閉症者
- 三 情緒障害者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 学習障害者
- 七 注意欠陥多動性障害者
- 八 その他障害のある者で、この条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

障害者基本計画

4. 教育・育成

(1) 基本方針

障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うとともに、学習障害、注意欠陥／多動性障害、自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応する。

(2) 施策の基本的方向

a. 一貫した相談支援体制の整備

障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画（個別の支援計画）を策定して効果的な支援を行う。

乳幼児期における家庭の役割の重要性を踏まえた早期対応、学校卒業後の自立や社会参加に向けた適切な支援の必要性にかんがみ、これまで進められてきた教育・療育施策を活用しつつ、障害のある子どもやそれを支える保護者に対する乳幼児期から学校卒業後まで一貫した効果的な相談支援体制の構築を図る。さらに、思春期の児童生徒についても、必要な支援を行う。

また、精神疾患について、関係機関が連携して早期発見のための相談支援体制を確立するとともに、学校等における正しい知識の普及を図る。

発達障害者支援法（平成16年12月10日法律第167号）

第一章 総則

（目的）

第一条 この法律は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することを目的とする。

（定義）

第二条 この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

2 この法律において「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者をいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち18歳未満のものをいう。

3 この法律において「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう。

特別支援教育の関係通知

○ 学校教育法施行令の一部改正について（通知）

14 文科初第 148 号
平成 14 年 4 月 24 日

各都道府県教育委員会
各都道府県知事
附属学校を置く各国立大学長 殿
国立久里浜養護学校長

文部科学事務次官 小野 元之

学校教育法施行令の一部改正について（通知）

このたび、別添のとおり、「学校教育法施行令の一部を改正する政令」（以下「改正令」という。）が閣議決定され、平成 14 年 4 月 24 日付けをもって政令第 163 号として公布されました。その改正の趣旨及び内容は、下記のとおりですので十分に御了知の上、適切に対処下さるようお願いいたします。

各都道府県教育委員会及び都道府県知事におかれては、域内の市町村教育委員会、所管又は所轄の学校及び学校法人等に対しても、改正の趣旨及び内容について周知を図るとともに、必要な指導、助言又は援助をお願いします。

記

第 1 改正の趣旨

今回の学校教育法施行令の改正は、社会のノーマライゼーションの進展、教育の地方分権の推進等の特殊教育を巡る状況の変化を踏まえて、障害のある児童生徒一人一人の特別な教育的ニーズに応じた適切な教育が行われるよう就学指導の在り方を見直すためのものです。具体的には、次のような改正を行うものです。

- 1 医学、科学技術の進歩等を踏まえ、教育学、医学の観点から盲・聾・養護学校に就学すべき障害の程度（以下「就学基準」という。）を改正したこと。
- 2 就学基準に該当する児童生徒について、その障害の状態に照らし、就学に係る諸事情を踏まえて、小学校又は中学校（以下「小・中学校」という。）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市町村の教育委員会が認める場合には、小・中学校に就学させることができるよう就学手続を弾力化したこと。
- 3 障害のある児童の就学に当たり、市町村の教育委員会は専門家の意見を聴くものとしたこと。

第2 改正の内容

1 就学基準の見直し（第22条の3関係）

学校教育法に基づき同法施行令において規定される就学基準は、盲者、聾者、知的障害者、肢体不自由者及び病弱者の障害種ごとに規定されているが、各々の障害ごとに医学や科学技術の進歩等を踏まえた内容に見直すこととしたこと。

(1) 視覚障害

矯正視力0.1未満の者を一律に盲者とする規定を改め、「両眼の視力がおおむね0.3未満又は視力以外の視機能障害が高度で、拡大鏡等を使用しても文字等を認識することが不可能又は著しく困難な程度」の者を盲者と規定したこと。

(2) 聴覚障害

両耳の聴力レベルが100デシベル以上のものを一律に聾者とするのを改め、「両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上で、補聴器等を使用し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程度」の者を聾者と規定したこと。

(3) 知的障害

知的障害者の判断は、現在既に日常生活等の適応性の観点から考慮に入れて行われており、その観点を法令上明確にするため、知的発達の遅滞の程度が中度以上等と規定することを改め、「知的発達の遅滞があり、意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度」の者及びその程度に至らないが「社会生活への適応が著しく困難」な者を知的障害者と規定したこと。

(4) 肢体不自由

上肢・下肢など身体各部位ごとに障害を判断する規定を改め、障害の状態を上肢、下肢を含め全身で捉え総合的に判断することとし、「補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度」の者を肢体不自由者と規定したこと。

(5) 病弱

医療等に要する期間の予見が困難になっていることに加えて、入院期間の短期化と入院の頻回化傾向がみられることを踏まえ、「六月以上」医療又は生活規制を必要とする程度の者を病弱者とする規定を改め、「継続して」医療又は生活規制を必要とする程度の者を病弱者と規定したこと。

2 就学手続の見直し

就学基準に該当する児童生徒で市町村の教育委員会が小・中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると認める者（以下「認定就学者」という。）については、小・中学校に就学することとしたことに伴い、規定の整備を行うこととしたこと。

(1) 入学期日等の指定に係る手続（第5条、第6条、第11条、第14条関係）

市町村の教育委員会は、就学予定者で、①就学基準に該当しない者、②就学基準に該当する者のうち、その者の心身の故障の状態に照らして、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の事情があると認める者（以下「認定就学者」という。）について、その保護者に対し、翌学年の初めから二月前までに小・中学

校の入学期日を通知することとしたこと。

また、就学基準に該当する者については、市町村の教育委員会が都道府県の教育委員会に対し盲・聾・養護学校に就学させるべき旨を通知することとするが、このうち、認定就学者については当該通知を行わないこととしたこと。その通知を受けた都道府県の教育委員会は、その保護者に対し、翌学年の初めから二月前までに盲・聾・養護学校の入学期日を通知することとしたこと。

(2) 転学手続（第6条、第6条の3、第6条の4、第11条の3、第12条の2、第14条関係）

今回の改正により就学基準に該当する児童生徒が認定就学者として小・中学校に就学することになったことに伴い、盲・聾・養護学校に在学している児童生徒が障害の状態の変化により認定就学者に該当することとなった場合及び小・中学校に認定就学者として就学している者がその障害の状態が変化したことにより認定就学者に該当しなくなった場合等の転学の手続を整備することとしたこと。

3 専門家の意見の聴取（第18条の2関係）

障害の種類、程度等の判断について専門的立場から調査・審議を行うために就学指導委員会が設置されている現状も踏まえ、その位置付けの明確化を図るとともに、一人一人の障害の状態等に関する専門家の意見を踏まえて適切に就学指導が行われることが必要であることから、市町村の教育委員会は、教育学、医学、心理学その他の心身の故障のある児童生徒の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聴くものとしたこと。

4 施行期日（附則関係）

改正令は平成14年9月1日から施行するものであること。

○ 学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）

17 文科初第 1177 号
平成 18 年 3 月 31 日

各都道府県教育委員会教育長
各都道府県知事
附属学校を置く各国立大学法人学長 殿

文部科学省初等中等教育局長
錢谷 眞美

学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）

このたび、別添 1 のとおり「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成 18 年文部科学省令第 22 号）」（以下「改正規則」という。）が、平成 18 年 3 月 31 日に公布され、平成 18 年 4 月 1 日から施行されることとなりました。また、別添 2 のとおり「学校教育法施行規則第 73 条の 21 第 1 項の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する件（平成 18 年文部科学省告示第 54 号）」（以下「改正告示」という。）が、平成 18 年 3 月 31 日に告示され、平成 18 年 4 月 1 日から施行されることとなりました。

今回の改正の趣旨、内容及び留意事項については、下記のとおりですので、十分に御了解の上、適切に対処下さるようお願いいたします。

また、各都道府県教育委員会におかれては、所管の学校及び域内の市町村教育委員会に対して、各都道府県知事におかれては、所轄の学校及び学校法人に対して、このことを十分周知されるようお願いいたします。

記

第 1 改正の趣旨

(1) 平成 14 年に文部科学省が実施した全国実態調査においては、小学校及び中学校の通常の学級において、学習障害（以下「LD」という。）・注意欠陥多動性障害（以下「ADHD」という。）等により学習や行動の面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒が約 6 パーセント程度の割合で在籍している可能性が示されている。こうした状況を踏まえ、小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程の通常の学級に在籍している LD 又は ADHD の児童生徒であって、一部特別な指導を必要とする者については、適切な指導及び支援の充実を図るため、改正規則による改正前の学校教育法施行規則（昭和 22 年文部省令第 11 号）（以下「旧規則」という。）第 73 条の 21 に基づく特別の指導（以下「通級による指導」という。）を実施することができることとする必要があること。

あわせて、旧規則第 73 条の 21 第 2 号に規定する情緒障害者については、その障害の原因及び指導法が異なるものが含まれていることから、この分類を見直す必要があること。

(2) 障害のある児童生徒の状態に応じた指導の一層の充実を図り、障害の多様化に適切に対応するため、通級による指導を行う際の授業時数の標準を弾力化するとともに、LD 又は ADHD の児童生徒に対して通級による指導を行う際の授業時数の標準を設定する必要があること。

第2 改正の内容

(1) 学校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）の一部改正

- ① 通級による指導の対象となる者として、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者を加え、これらに該当する児童生徒についても通級による指導を行うことができることとする。 (改正規則による改正後の学校教育法施行規則（以下「新規則」という。）第73条の21第6号及び第7号関係)
- ② 旧規則第73条の21第2号に規定される情緒障害者については、「障害のある児童生徒の就学について」（平成14年5月27日付け14文科初第291号初等中等教育局長通知）において「一 自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」又は「二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」に該当する者を対象としてきたところである。しかし、近年、これらの障害の原因及び指導法が異なることが明らかになってきたことから、上記一に該当する者を「自閉症者」とし、上記二に該当する者を「情緒障害者」として分類を見直すこと。(新規則第73条の21第2号及び第3号関係)
- ③ ①及び②の改正に伴い、旧規則第73条の21各号の規定を整備すること。(新規則第73条の21第4号、第5号及び第8号関係)

(2) 学校教育法施行規則第73条の21第1項の規定による特別の教育課程について定める件（平成5年文部省告示第7号）の一部改正

通級による指導において行うこととしている障害に応じた特別の指導については、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導及び障害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のそれぞれについて授業時数の標準を定めているところであるが、障害の状態に応じて適切な指導及び必要な支援を行う観点から、通級による指導の授業時数の標準としては、これらの指導を合計した年間の授業時数の標準のみを定めることとし、これを年間35単位時間から280単位時間までとすること。

また、新たに通級による指導の対象となる学習障害者及び注意欠陥多動性障害者については、月1単位時間程度の指導も十分な教育的効果が認められる場合があることから、これらの児童生徒に対して通級による指導を行う場合の授業時数の標準については、年間10単位時間から280単位時間までとすること。(改正告示による改正後の学校教育法施行規則第73条の21の規定による特別の教育課程について定める件2関係)

第3 留意事項

- (1) 児童生徒が新規則における通級による指導の対象となる自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当するか否かの判断に当たっての留意事項については、別に通知するものであること。
- (2) 通級による指導においては、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導を行い、特に必要な場合に、障害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行うこととする位置づけについては、変更がないこと。

○ 学校教育法施行規則第 73 条の 21 第 1 項の規定による特別の教育課程について定める
件の一部を改正する件について（概要）

〔※学校教育法施行規則第 73 条の 21 は現在の学校教育法施行規則第 140 条〕

1. 改正の趣旨

学校教育法施行規則第 73 条の 21 に基づくいわゆる「通級による指導」について、児童生徒の障害の状態に応じた指導の充実を図るため、指導時間数の弾力化を図るとともに、平成 18 年度より新たに対象となる LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥多動性障害）の児童生徒に対する指導時間数を定める。

2. 改正の概要

平成 5 年文部省告示第 7 号は、「通級による指導」の指導内容及び指導時間の標準について、「自立活動」（注）に係る指導を年間 35～105 単位時間（週 1～3 単位時間程度）、さらに「教科指導の補充」に係る指導を実施する場合には「自立活動」に係る指導時間と併せて年間 280 単位時間（週 8 単位時間程度）まで行うことを定めている。本告示につき、以下の 2 点について改正を行う。

(1) 「自立活動」及び「教科指導の補充」に係る指導時間枠の弾力化

児童生徒の障害に応じたより適切な教育を実施する観点から、「自立活動」及び「教科指導」を併せた指導時間数の標準のみを規定する。（下図参照）

(2) LD 及び ADHD の児童生徒に対する指導時間数の標準の設定

LD 及び ADHD の児童生徒については、月 1 単位時間程度でも指導上の効果が期待できる場合があることから、指導時間数の標準を年間 10 単位時間（月 1 単位時間程度）の指導を下限とし、上限は既に通級による指導の対象となっている障害種と同様に年間 280 単位時間（週 8 単位時間程度）とする。（下図参照）

<現 行>		<改正案>	
指導内容	標準年間指導時間	指導内容	標準年間指導時間
自立活動	年間35～105単位時間 (週1～3単位時間程度)	自立活動 及び 教科指導 の補充	年間35～280単位時間 (週1～8単位時間程度) (LD等:年間10～280単位時間) (月1～週8単位時間程度)
教科指導 の補充	自立活動と併せておおむね 合計280単位時間以内 (週8単位時間程度)		
計	年間35～280単位時間 (週1～8単位時間程度)		

注 「自立活動」とは、障害に基づく困難を主体的に改善・克服するために必要な知識技能等を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う指導を指す。具体的には言語障害者に対する発音・発語指導などを指す。

3. 施行日

平成 18 年 4 月 1 日

○ 通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）

17 文科初第 1178 号
平成 18 年 3 月 31 日

各都道府県教育委員会教育長
各都道府県知事
附属学校を置く各国立大学法人学長 殿

文部科学省初等中等教育局長
錢谷 眞美

通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者
又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）

このたび、小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程の通常の学級に在籍する学習障害又は注意欠陥多動性障害の児童生徒を、その障害の状態に応じて行われる特別の指導（以下「通級による指導」という。）の対象とすることができること等について、学校教育法施行規則の一部改正等を行い、その改正等の趣旨、内容及び留意事項について、「学校教育法施行規則の一部改正等について」（平成 18 年 3 月 31 日付け 17 文科初第 1177 号初等中等教育局長通知）をもってお知らせしたところです。

この改正に伴い、児童生徒が通級による指導の対象となる自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当するか否かの判断に当たって留意すべき点等は下記のとおりですので、十分御了知の上、遺漏のないようお願いいたします。

また、各都道府県教育委員会におかれては、所管の学校及び域内の市町村教育委員会に対して、各都道府県知事におかれては、所轄の学校及び学校法人に対して、このことを十分周知されるようお願いいたします。

記

学校教育法施行規則第 73 条の 21 の規定に基づく通級による指導は、「障害のある児童生徒の就学について」（平成 14 年 5 月 27 日付け 14 文科初第 291 号初等中等教育局長通知）（以下「291 号通知」という。）に掲げる者に加え、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者についても対象とするとともに、通級による指導の対象となる情緒障害者については、これまで、291 号通知においてその障害の程度を「一 自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」又は、「二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」として示してきたところであるが、今般、上記一を自閉症者と、上記二を情緒障害者として整理することとしたこと。

自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者については、それぞれ以下の（1）の各号に掲げる障害の種類及び程度の児童生徒を対象として適切な指導が行われることが適当であること。また、これらの児童生徒を含め、通級による指導を行うに際しての留意事項については、以下の（2）のとおりであること。

なお、291 号通知の記の第 1 の 2 の b の（1）の「イ 情緒障害者」は廃止し、これに該当する障害の種類及び程度については、以下の（1）の「ア 自閉症者」又は「イ 情緒障

害者」に該当するものとする。

また、通級による指導の対象とするか否かの判断に当たっては、保護者の意見を聴いた上で、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき、教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。

その際、通級による指導の特質に鑑み、個々の児童生徒について、通常の学級での適応性、通級による指導に要する適正な時間等を十分考慮すること。

(1) 障害の種類及び程度

ア 自閉症者

自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

イ 情緒障害者

主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

ウ 学習障害者

全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

エ 注意欠陥多動性障害者

年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

(2) 留意事項

通級による指導を行うに際しての留意事項は以下のとおり。

ア 通級による指導を担当する教員は、基本的には、この通知又は 291 号通知に示されたうちの一の障害の種類に該当する児童生徒を指導することとなるが、当該教員が有する専門性や指導方法の類似性等に応じて、当該障害の種類とは異なる障害の種類に該当する児童生徒を指導することができること。

イ 通級による指導を行うに際しては、必要に応じ、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任教員、その他必要と思われる者で構成する校内委員会において、その必要性を検討するとともに、文部科学省の委嘱事業である特別支援教育体制推進事業等により各都道府県教育委員会等に設けられた専門家チームや巡回相談等を活用すること。

ウ 通級による指導の対象とするか否かの判断に当たっては、医学的な診断の有無のみにとらわれることのないよう留意し、総合的な見地から判断すること。

エ 学習障害又は注意欠陥多動性障害の児童生徒については、通級による指導の対象とするまでもなく、通常の学級における教員の適切な配慮やティーム・ティーチングの活用、学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫等により、対応することが適切である者も多くみられることに十分留意すること。

(3) その他

情緒障害者を対象とする特殊学級については、今後、文部科学省においてその在り方について検討を進めることとしていること。

○ 「発達障害」の用語の使用について

「発達障害」の用語の使用について

平成 19 年 3 月 15 日

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

今般、当課においては、これまでの「LD、ADHD、高機能自閉症等」との表記について、国民のわかりやすさや、他省庁との連携のしやすさ等の理由から、下記のとおり整理した上で、発達障害者支援法の定義による「発達障害」との表記に換えることとしましたのでお知らせします。

記

1. 今後、当課の文書で使用する用語については、原則として「発達障害」と表記する。
また、その用語の示す障害の範囲は、発達障害者支援法の定義による。
2. 上記 1 の「発達障害」の範囲は、以前から「LD、ADHD、高機能自閉症等」と表現していた障害の範囲と比較すると、高機能のみならず自閉症全般を含むなどより広いものとなるが、高機能以外の自閉症者については、以前から、また今後とも特別支援教育の対象であることに変化はない。
3. 上記により「発達障害」のある幼児児童生徒は、通常の学級以外にも在籍することとなるが、当該幼児児童生徒が、どの学校種、学級に就学すべきかについては、法令に基づき適切に判断されるべきものである。
4. 「軽度発達障害」の表記は、その意味する範囲が必ずしも明確ではないこと等の理由から、今後当課においては原則として使用しない。
5. 学術的な発達障害と行政政策上の発達障害とは一致しない。また、調査の対象など正確さが求められる場合には、必要に応じて障害種を列記することなどを妨げるものではない。

○ 特別支援教育の推進について（通知）

19 文科初第 125 号
平成 19 年 4 月 1 日

各都道府県教育委員会教育長 殿
各指定都市教育委員会教育長 殿
各都道府県知事 殿
附属学校を置く各国立大学法人学長 殿

文部科学省初等中等教育局長
錢谷 眞美
(印影印刷)

特別支援教育の推進について（通知）

文部科学省では、障害のある全ての幼児児童生徒の教育の一層の充実を図るため、学校における特別支援教育を推進しています。

本通知は、本日付けをもって、特別支援教育が法的に位置付けられた改正学校教育法が施行されるに当たり、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（以下「各学校」という。）において行う特別支援教育について、下記により基本的な考え方、留意事項等をまとめて示すものです。

都道府県・指定都市教育委員会にあつては、所管の学校及び域内の市区町村教育委員会に対して、都道府県知事にあつては、所轄の学校及び学校法人に対して、国立大学法人にあつては、附属学校に対して、この通知の内容について周知を図るとともに、各学校において特別支援教育の一層の推進がなされるようご指導願います。

なお、本通知については、連携先の諸部局・機関への周知にもご配慮願います。

記

1. 特別支援教育の理念

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

2. 校長の責務

校長（園長を含む。以下同じ。）は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、次に述べる体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。

また、校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにして取り組んでいくことが重要である。

3. 特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組

特別支援教育を実施するため、各学校において次の体制の整備及び取組を行う必要がある。

(1) 特別支援教育に関する校内委員会の設置

各学校においては、校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置すること。

委員会は、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特別支援学級教員、養護教諭、対象の幼児児童生徒の学級担任、学年主任、その他必要と思われる者などで構成すること。

なお、特別支援学校においては、他の学校の支援も含めた組織的な対応が可能な体制づくりを進めること。

(2) 実態把握

各学校においては、在籍する幼児児童生徒の実態の把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態を確かめること。

さらに、特別な支援が必要と考えられる幼児児童生徒については、特別支援教育コーディネーター等と検討を行った上で、保護者の理解を得ることができるよう慎重に説明を行い、学校や家庭に必要な支援や配慮について、保護者と連携して検討を進めること。その際、実態によっては、医療的な対応が有効な場合もあるので、保護者と十分に話し合うこと。

特に幼稚園、小学校においては、発達障害等の障害は早期発見・早期支援が重要であることに留意し、実態把握や必要な支援を着実にを行うこと。

(3) 特別支援教育コーディネーターの指名

各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置付けること。

特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。

また、校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能する

よう努めること。

(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用

特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた「個別の教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の教育支援計画」を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めること。

(5) 「個別の指導計画」の作成

特別支援学校においては、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応した教育を一層進めるため、「個別の指導計画」を活用した一層の指導の充実を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の指導計画」を作成するなど、一人一人に応じた教育を進めること。

(6) 教員の専門性の向上

特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。したがって、各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めること。

また、教員は、一定の研修を修了した後でも、より専門性の高い研修を受講したり、自ら最新の情報を収集したりするなどして、継続的に専門性の向上に努めること。

さらに、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が実施する各種指導者養成研修についても、活用されたいこと。

なお、教育委員会等が主催する研修等の実施に当たっては、国・私立学校関係者や保育所関係者も受講できるようにすることが望ましいこと。

4. 特別支援学校における取組

(1) 特別支援教育のさらなる推進

特別支援学校制度は、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実施するためのものであり、その趣旨からも、特別支援学校は、これまでの盲学校・聾学校・養護学校における特別支援教育の取組をさらに推進しつつ、様々な障害種に対応することができる体制づくりや、学校間の連携などを一層進めていくことが重要であること。

(2) 地域における特別支援教育のセンター的機能

特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。

特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援

計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。

また、これらの機関のみならず、保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、同様に助言又は援助に努めることとされたいこと。

特別支援学校において指名された特別支援教育コーディネーターは、関係機関や保護者、地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び他の特別支援学校並びに保育所等との連絡調整を行うこと。

(3) 特別支援学校教員の専門性の向上

上記のように、特別支援学校は、在籍している幼児児童生徒のみならず、小・中学校等の通常学級に在籍している発達障害を含む障害のある児童生徒等の相談などを受けられる可能性も広がると考えられるため、地域における特別支援教育の中核として、様々な障害種についてのより専門的な助言などが期待されていることに留意し、特別支援学校教員の専門性のさらなる向上を図ること。

そのためにも、特別支援学校は、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善、研修の充実に努めること。

さらに、特別支援学校教員は、幼児児童生徒の障害の重複化等に鑑み、複数の特別支援教育領域にわたって免許状を取得することが望ましいこと。

5. 教育委員会等における支援

各学校の設置者である教育委員会、国立大学法人及び学校法人等においては、障害のある幼児児童生徒の状況や学校の実態等を踏まえ、特別支援教育を推進するための基本的な計画を定めるなどして、各学校における支援体制や学校施設設備の整備充実に努めること。

また、学校関係者、保護者、市民等に対し、特別支援教育に関する正しい理解が広まるよう努めること。

特に、教育委員会においては、各学校の支援体制の整備を促進するため、指導主事等の専門性の向上に努めるとともに、教育、医療、保健、福祉、労働等の関係部局、大学、保護者、NPO等の関係者からなる連携協議会を設置するなど、地域の協力体制の構築を推進すること。

また、教育委員会においては、障害の有無の判断や望ましい教育的対応について専門的な意見等を各学校に提示する、教育委員会の職員、教員、心理学の専門家、医師等から構成される「専門家チーム」の設置や、各学校を巡回して教員等に指導内容や方法に関する指導や助言を行う巡回相談の実施（障害のある幼児児童生徒について個別の指導計画及び個別の教育支援計画に関する助言を含む。）についても、可能な限り行うこと。なお、このことについては、保育所や国・私立幼稚園の求めに応じてこれらが利用できるよう配慮すること。

さらに、特別支援学校の設置者においては、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善に努めること。

6. 保護者からの相談への対応や早期からの連携

各学校及び全ての教員は、保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聴いた上で、当該幼児児童生徒への対応を行うこと。

その際、プライバシーに配慮しつつ、必要に応じて校長や特別支援教育コーディネーター等と連携し、組織的な対応を行うこと。

また、本日施行される「学校教育法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備等に関する政令（平成 19 年政令第 55 号）」において、障害のある児童の就学先の決定に際して保護者の意見聴取を義務付けたこと（学校教育法施行令第 18 条の 2）に鑑み、小学校及び特別支援学校において障害のある児童が入学する際には、早期に保護者と連携し、日常生活の状況や留意事項等を聴取し、当該児童の教育的ニーズの把握に努め、適切に対応すること。

7. 教育活動等を行う際の留意事項等

(1) 障害種別と指導上の留意事項

障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。

また、医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること。

(2) 学習上・生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮

各学校は、障害のある幼児児童生徒が、円滑に学習や学校生活を行うことができるよう、必要な配慮を行うこと。

また、入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと。

(3) 生徒指導上の留意事項

障害のある幼児児童生徒は、その障害の特性による学習上・生活上の困難を有しているため、周囲の理解と支援が重要であり、生徒指導上も十分な配慮が必要であること。

特に、いじめや不登校などの生徒指導上の諸問題に対しては、表面に現れた現象のみにとらわれず、その背景に障害が関係している可能性があるか否かなど、幼児児童生徒をめぐる状況に十分留意しつつ慎重に対応する必要があること。

そのため、生徒指導担当にあっては、障害についての知識を深めるとともに、特別支援教育コーディネーターをはじめ、養護教諭、スクールカウンセラー等と連携し、当該幼児児童生徒への支援に係る適切な判断や必要な支援を行うことができる体制を平素整えておくことが重要であること。

(4) 交流及び共同学習、障害者理解等

障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習は、障害

のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である。

このため、各学校においては、双方の幼児児童生徒の教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施することなど、一層の効果的な実施に向けた取組を推進されたいこと。

なお、障害のある同級生などの理解についての指導を行う際は、幼児児童生徒の発達段階や、障害のある幼児児童生徒のプライバシー等に十分配慮する必要があること。

(5) 進路指導の充実と就労の支援

障害のある生徒が、将来の進路を主体的に選択することができるよう、生徒の実態や進路希望等を的確に把握し、早い段階からの進路指導の充実を図ること。

また、企業等への就職は、職業的な自立を図る上で有効であることから、労働関係機関等との連携を密にした就労支援を進められたいこと。

(6) 支援員等の活用

障害のある幼児児童生徒の学習上・生活上の支援を行うため、教育委員会の事業等により特別支援教育に関する支援員等の活用が広がっている。

この支援員等の活用に当たっては、校内における活用の方針について十分検討し共通理解のもとに進めるとともに、支援員等が必要な知識なしに幼児児童生徒の支援に当たることのないよう、事前の研修等に配慮すること。

(7) 学校間の連絡

障害のある幼児児童生徒の入学時や卒業時に学校間で連絡会を持つなどして、継続的な支援が実施できるようにすることが望ましいこと。

8. 厚生労働省関係機関等との連携

各学校及び各教育委員会等は、必要に応じ、発達障害者支援センター、児童相談所、保健センター、ハローワーク等、福祉、医療、保健、労働関係機関との連携を図ること。

○ 「情緒障害者」を対象とする特別支援学級の名称について（通知）

20 文科初第 1167 号

平成 21 年 2 月 3 日

各都道府県教育委員会教育長 殿
各都道府県知事 殿
附属学校を置く各国立大学法人学長 殿

文部科学省初等中等教育局長
金森 越哉
(印影印刷)

「情緒障害者」を対象とする特別支援学級の名称について（通知）

「情緒障害者」を対象とする特別支援学級（以下、「情緒障害特別支援学級」とする。）については、学校教育法第 81 条第 2 項及び「障害のある児童生徒の就学について」（平成 14 年 5 月 27 日付け 14 文科初第 291 号、以下「291 号通知」という。）により、対象とすべき障害の程度を定め、各学校において対象となる児童生徒一人一人のニーズに応じた適切な指導が行われてきているところです。

自閉症等（自閉症及びアスペルガー症候群などのそれに類するもの、以下同じ。）を対象とする特別支援学級については、これまで、「主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のもので」とともに対応する学級として、「情緒障害特別支援学級」等の名称が用いられてきましたが、在籍者数などの実態を踏まえ、「自閉症・情緒障害特別支援学級」という名称とし、以下のように取り扱うこととしました。

各都道府県教育委員会及び都道府県知事におかれては、域内の市町村教育委員会、所管又は所轄の学校及び学校法人等への周知にもご配慮ください。

記

1. 情緒障害特別支援学級における障害種の明確化

291 号通知において、特別支援学級の対象としている「キ 情緒障害者」を、「キ 自閉症・情緒障害者」と改める（別紙 1 参照）。

2. 留意事項

- (1) 1. の取扱いは、現行の特別支援学級の枠組みや対象となる障害の程度等を変更するものではなく、各学校においては従前どおり、設置している学級において、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導を実施するものとする。
- (2) 各都道府県教育委員会及び都道府県知事におかれては、特に情緒障害特別支援学級を設置している学校に対し、上記の趣旨を周知するとともに、各学校に対し適切な対応がなされるよう助言すること。

ただしこの取扱いについては、現在各学校において情緒障害特別支援学級に対して

使用している学級名（「わかくさ学級」「なかよし学級」などの呼称）を変更するものではないこと。（対応例としては、学校要覧や学校案内のパンフレットなどに、「情緒障害特別支援学級」の表記がある場合に、修正等の適切な対応を求めることなどが考えられる。）

(3) 国連において毎年4月2日が「世界自閉症啓発デー」とされたことを受け、各都道府県教育委員会及び都道府県知事におかれては、域内の学校、教職員、保護者等に対し、自閉症を含む発達障害についての正しい理解啓発を促進するよう努めること（別紙2参照）

その際、(独)国立特別支援教育総合研究所に開設した「発達障害教育情報センター」(<http://icedd.nise.go.jp/blog/>)等を積極的に活用すること。

*別紙1、2：省略

○ 障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律について（通知）

23初特支第7号

平成23年6月24日

各都道府県教育委員会 殿
各指定都市教育委員会 殿
各都道府県知事 殿
構造改革特別区域法第12条第1項
の認定を受けた各地方公共団体の長 殿
大学又は高等専門学校
を設置する各地方公共団体の長 殿
各国公私立大学長 殿
各国公私立高等専門学校長 殿
各公立大学法人の理事長 殿
大学又は高等専門学校を
設置する各学校法人の理事長 殿
独立行政法人国立高等専門学校機構理事長 殿
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所理事長 殿

文部科学省生涯学習政策局生涯学習推進課長

藤野 公之

(印影印刷)

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長

千原 由幸

(印影印刷)

文部科学省高等教育局高等教育企画課長

義本 博司

(印影印刷)

障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律について（通知）

「障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律」（平成23年法律第79号。以下「法」という。）については、平成23年6月14日に衆議院厚生労働委員長から提出され、同日衆議院で可決、同17日に参議院で可決成立し、本日別紙1（概要については別紙2）のとおり公布され、平成24年10月1日から施行することとされております。教育関係部分については下記のとおりですので、十分に了知の上、適切に対応いただきますようお願いいたします。また、障害者虐待の防止等に当たっては、都道府県及び市町村の障害保健福祉主管部局並びに児童虐待の防止等に関する法律（平成12年法律第82号）及び児童福祉法（昭和22年法律第164号）を所管する関係部局等と連携いただきますようお願いいたします。

都道府県教育委員会、指定都市教育委員会、都道府県知事、附属学校を置く国立大学長

及び構造改革特別区域法第12条第1項の認定を受けた地方公共団体の長におかれては、法について、それぞれ域内の市町村教育委員会、所轄の学校、学校法人及び学校施設会社等に対して、周知いただきますようお願いいたします。

なお、本件については、別紙3のとおり厚生労働省社会・援護局長より各都道府県知事、指定都市市長及び中核市市長宛てに通知されておりますので、参考としていただきますようお願いいたします。

記

第1 法制定の趣旨

障害者に対する虐待が障害者の尊厳を害するものであり、障害者の自立及び社会参加にとって障害者に対する虐待を防止することが極めて重要であること等に鑑み、障害者に対する虐待禁止、障害者虐待の予防及び早期発見その他の障害者虐待の防止等に関する国等の責務、障害者虐待を受けた障害者に対する保護及び自立の支援のための措置、養護者の負担の軽減を図ること等の養護者に対する養護者による障害者虐待の防止に資する支援のための措置等を定めることにより、障害者虐待の防止、養護者に対する支援等に関する施策を促進し、もって障害者の権利利益の擁護に資することを目的とするものであること。

第2 法の概要（教育関係部分）

1 国及び地方公共団体の責務等（法第4条関係）

国及び地方公共団体における責務等について、以下のとおり定めること。

- (1) 障害者虐待の予防及び早期発見等を行うための関係省庁相互間その他関係機関及び民間団体の間の連携の強化、民間団体の支援その他必要な体制の整備に努めること。（第1項関係）
- (2) 障害者虐待の防止等の職務に携わる専門的知識及び技術を有する人材等の確保及び資質の向上を図るための関係機関の職員の研修等の必要な措置を講ずるよう努めること。（第2項関係）
- (3) 障害者虐待に係る通報義務等について必要な広報その他の啓発活動を行うものとする。（第3項関係）

2 障害者虐待の早期発見等（法第6条関係）

国及び地方公共団体の障害者の福祉に関する事務を所掌する部局等、障害者福祉施設、学校、医療機関、保健所その他障害者の福祉に業務上関係のある団体並びに障害者福祉施設従事者等、学校の教職員、医師、歯科医師、保健師、弁護士その他障害者の福祉に職務上関係のある者及び使用者が、障害者虐待の早期発見等に努めなければならないこと等を定めること。

3 就学する障害者に対する虐待の防止等（法第29条、第30条関係）

学校、認定こども園の長は、教職員、児童、生徒、学生その他の関係者に対する障害及び障害者に関する理解を深めるための研修の実施及び普及啓発、就学する障害者に対する虐待に関する相談に係る体制の整備、就学する障害者に対する虐待に対処す

るための措置など当該学校、認定こども園に就学する障害者に対する虐待を防止するため必要な措置を講ずるものとする。

4 施行期日（法附則第1条関係）

法は、平成24年10月1日から施行すること。

5 検討（法附則第2条関係）

政府は、学校、保育所等、医療機関、官公署等における障害者に対する虐待の防止等の体制の在り方並びに障害者の安全の確認又は安全の確保を実効的に行うための方策、障害者を訪問して相談等を行う体制の充実強化その他の障害者虐待の防止、障害者虐待を受けた障害者の保護及び自立の支援、養護者に対する支援等のための制度については、法の施行後3年を目途として、児童虐待、高齢者虐待、配偶者からの暴力等の防止等に関する法制度全般の見直しの状況を踏まえ、法の施行状況等を勘案して検討を加え、その結果に基づいて必要な措置を講ずるものとする。

*別紙1～3：省略

○ 障害者基本法の一部を改正する法律の公布・施行について（通知）

23文科初第626号

平成23年8月5日

各都道府県教育委員会 殿

各指定都市教育委員会 殿

各都道府県知事 殿

附属学校を置く各国立大学法人学長 殿

小中高等学校を設置する学校設置会社を

所轄する構造改革特別区域法第12条第

1項の認定を受けた各地方公共団体の長 殿

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所理事長 殿

文部科学省初等中等教育局長

山中伸一

(印影印刷)

障害者基本法の一部を改正する法律の公布・施行について（通知）

このたび、「障害者基本法の一部を改正する法律」（平成23年法律第90号。以下「改正法」という。）が、平成23年8月5日に公布され、一部を除き同日に施行されることに伴い、別添のとおり内閣府より通知が発出されたところです。教育部分の改正について、第1の改正の概要のとおり、同日に施行されますので、十分に御了知の上、適切な対応を図るようお願いします。

都道府県教育委員会、指定都市教育委員会、都道府県知事、附属学校を置く国立大学法人学長及び小中高等学校を設置する学校設置会社を所轄する構造改革特別区域法第12条第1項の認定を受けた地方公共団体の長におかれては、改正法について、域内の市町村教育委員会、所管又は附属の学校等に対し周知いただきますようお願いいたします。

記

第1 改正の概要（法第16条(教育)）

- (1) 国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならないこととしたこと。
- (2) 国及び地方公共団体は、(1)の目標を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならないこととしたこと。
- (3) 国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生

徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならないこととしたこと。

- (4) 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関し、調査及び研究並びに人材の確保及び資質の向上、適切な教材等の提供、学校施設の整備その他の環境の整備を促進しなければならないこととしたこと。

第2 今後の対応

就学手続きに関して、今般の障害者基本法の改正や中央教育審議会の審議等を踏まえ、文部科学省において、速やかに制度改正等を行うことを検討していること。

*別添および参考資料：省略

○ 特別支援学校等における医療的ケアの今後の対応について（通知）

23文科初第1344号

平成23年12月20日

各都道府県教育委員会教育長 殿
各指定都市教育委員会教育長 殿
各都道府県知事 殿
附属学校を置く各国立大学法人学長 殿
構造改革特別区域法第12条第1項
の認定を受けた各地方公共団体の長 殿

文部科学省初等中等教育局長

山中伸一

（印影印刷）

特別支援学校等における医療的ケアの今後の対応について（通知）

このたび、「特別支援学校等における医療的ケアの実施に関する検討会議」において、「特別支援学校等における医療的ケアへの今後の対応について」（平成23年12月9日）が取りまとめられました。

介護サービスの基盤強化のための介護保険法等の一部を改正する法律による社会福祉士及び介護福祉士法の一部改正に伴い、平成24年4月より一定の研修を受けた介護職員等は一定の条件の下にたんの吸引等の医療的ケアができるようになることを受け、これまで実質的違法性阻却の考え方に基づいて医療的ケアを実施してきた特別支援学校の教員についても、制度上実施することが可能となります。

本報告は、新制度下において特別支援学校が医療的ケアを行うに当たっての基本的な考え方や体制整備を図る上で留意すべき点や、今回の制度が幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校においても適用されることを考慮し、特別支援学校での実施経験等を踏まえ、小中学校等において医療的ケアを実施する際に留意すべき点等について取りまとめられたものです。

文部科学省においては本報告を受け、今後、特別支援学校及び小中学校等において、新制度を効果的に活用し、医療的ケアを必要とする児童生徒等の健康と安全を確保するに当たり留意すべき点等について別添のとおり整理いたしました。

関係各位におかれましては、その趣旨を十分御理解の上、適切な対応をお願いするとともに、各都道府県教育委員会におかれては所管の学校及び域内の市町村教育委員会に対して、各指定都市教育委員会におかれては所管の学校に対して、各都道府県知事及び構造改革特別区域法第12条第1項の認定を受けた各地方公共団体の長におかれては所轄の学校及び学校法人等に対して、各国立大学長におかれては附属学校に対して周知を図るようお願いいたします。

なお、同検討会の報告書については別紙のとおりであり、文部科学省のホームページに掲載されておりますことも併せて申し添えます。

URL:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/087/houkoku/1314048.htm

特別支援学校等における医療的ケアへの今後の対応について

文 部 科 学 省
平成23年12月20日

I. はじめに

介護サービスの基盤強化のための介護保険法等の一部を改正する法律による社会福祉士及び介護福祉士法の一部改正に伴い、平成24年4月より一定の研修を受けた介護職員等は一定の条件の下にたんの吸引等の医療的ケアができるようになることを受け、これまで実質的違法性阻却の考え方に基づいて医療的ケアを実施してきた特別支援学校の教員についても、制度上実施することが可能となる。

文部科学省においては、

- ① 対象となる幼児児童生徒（以下「児童生徒等」という。）の実態や特別支援学校の実施経験等を踏まえ、新制度下において特別支援学校が医療的ケアを行うに当たっての基本的な考え方や体制整備を図る上で留意すべき点
- ② 今回の制度が幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校（以下「小中学校等」という。）においても適用されることを考慮し、特別支援学校での実施経験等を踏まえ、小中学校等において医療的ケアを実施する際に留意すべき点などについて整理を行うべく、本年10月に「特別支援学校等における医療的ケアの実施に関する検討会議」（初等中等教育局長決定）を設置し、有識者における議論が行われた。

今般、当該検討会議において報告書が取りまとめられたことを受け、文部科学省として、今後、特別支援学校及び小中学校等において、新制度を効果的に活用し、医療的ケアを必要とする児童生徒等の健康と安全を確保するに当たり留意すべき点等について、以下のように整理した。

II. 制度改正の概要

今般の改正により、一定の研修を受けた者が一定の条件の下にたんの吸引等を実施できる制度となる。制度改正の概要は以下のとおり。

(1) 特定行為（実施できる行為）

- ・口腔内の喀痰吸引
- ・鼻腔内の喀痰吸引
- ・気管カニューレ内部の喀痰吸引
- ・胃ろう又は腸ろうによる経管栄養
- ・経鼻経管栄養

(2) 登録研修機関

- ・特定行為に関する研修を行う機関を都道府県知事に登録
- ・研修を修了した者に研修修了証明書を交付
- ・登録研修機関は、基本研修（講義・演習）、実地研修（対象者に対して実施する研修）を実施

(3) 登録特定行為事業者

- ・自らの事業の一環として、特定行為の吸引等を行おうとする者は、事業所ごとに都道府県知事に登録
- ・登録特定行為事業者は、医師・看護職員等の医療関係者との連携の確保が必要

(4) 認定特定行為業務従事者

- ・登録研修機関での研修を修了したことを都道府県知事に認定された者（教員に限らない）は、登録特定行為事業者において特定行為の実施が可能

なお、以下「特別支援学校における医療的ケア」及び「特別支援学校以外の学校における医療的ケア」とは、「特定行為」及び「特定行為」以外の学校で行われている医行為を指す。

Ⅲ. 特別支援学校における医療的ケア

1. 特別支援学校における医療的ケアの基本的な考え方

- (1) 特別支援学校で医療的ケアを行う場合には、医療的ケアを必要とする児童生徒等の状態に応じ看護師及び准看護師（以下「看護師等」という。）の適切な配置を行うとともに、看護師等を中心に教員やそれ以外の者（以下「教員等」という。）が連携協力して特定行為に当たること。なお、児童生徒等の状態に応じ、必ずしも看護師等が直接特定行為を行う必要がない場合であっても、看護師等による定期的な巡回や医師等といつでも相談できる体制を整備するなど医療安全を確保するための十分な措置を講じること。
- (2) 特別支援学校において認定特定行為業務従事者となる者は、医療安全を確実に確保するために、対象となる児童生徒等の障害の状態や行動の特性を把握し、信頼関係が築かれている必要があることから、特定の児童生徒等との関係性が十分ある教員が望ましいこと。また、教員以外の者について、例えば介助員等の介護職員についても、上記のような特定の児童生徒等との関係性が十分認められる場合には、これらの者が担当することも考えられること。
- (3) 教育委員会の総括的な管理体制の下に、特別支援学校において学校長を中心に組織的な体制を整備すること。また、医師等、保護者等との連携協力の下に体制整備を図ること。

2. 実施体制の整備

特別支援学校において教員等が特定行為を行う場合には、以下のような体制の整備が必要であること。

(1) 都道府県等教育委員会における体制整備

- ① 都道府県等教育委員会は、特別支援学校が登録特定行為事業者として、特定行為が適切に実施されるよう、看護師等の配置、特別支援学校と医師及び医療機関の連携協力、教員等の認定特定行為業務従事者の養成、看護師等と認定特定行為業務従事者との連携及び役割分担、医療安全に関する指針の提示（ヒヤリ・ハット等の事例の蓄積及び分析を含む）など総括的に管理する体制を整備すること。

また、看護師等を配置するに当たっては、各都道府県等において指導的な立場となる看護師を指名したり、これらの者が当該学校における実地研修の指導を担当したりすることも考えられること。

- ② 総括的な管理体制を構築するに当たっては、特定行為が医行為であることを踏まえ、医師等が関与すること。この場合には、これまで設置されてきた医師等、学校医を含む学校関係者、有識者等による医療的ケア運営協議会等の組織を活用すること。
- ③ 特別支援学校における医療的ケア体制をバックアップするため、都道府県レベルで医療機関、保健所、消防署等地域の関係機関との連絡体制を構築することが望ましいこと。

(2) 認定特定行為業務従事者の養成

- ① 特別支援学校において認定特定行為業務従事者となる者は、学校においては児童生徒等の教育的活動をその本務とすること、教員等が実施するのは特定の児童生徒等の特定の行為に限られるものであること等を踏まえ、社会福祉士及び介護福祉士法施行規則附則第13条における第3号研修の修了を前提とすること。
- ② 認定特定行為業務従事者の認定証の交付を受けた教員等が、他の特定行為を行う場合又は他の児童生徒等を担当する場合には、その都度登録研修機関において実地研修を行うこと。
- ③ 認定特定行為業務従事者の認定証の交付を受けた教員等が、特定行為を休職等で一定期間行わなかった場合には、認定を受けた特定の児童生徒等に引き続き特定行為を行う場合であっても、当該教員等が再度安全に特定行為を実施できるよう、必要に応じて学校現場で実技指導等の実践的な研修を行うこと。

(3) 研修機会の提供

- ① 教員等を認定特定行為業務従事者として養成するに当たっては、都道府県等の教育委員会が登録研修機関となることが考えられること。この場合、教職員の人事異動や学年の始業・終業、長期休業等を考慮した研修の開設や、実施形態の工夫を図る観点から、例えば対象の児童生徒等が在籍する特別支援学校を実地研修の実施場所として委託し、配置された看護師の中から実地研修の指導にあたる看護師を指名するなど、効率的な研修の在り方を検討すること。また、各特別支援学校の体制整備の状況によっては、登録研修機関としての業務規定に位置付けること。

なお、各特別支援学校においても、対象教員の研修については、当該教員の授業に支障がないよう研修の機会を設定するなど、計画的な受講を可能とする校内の協力体制の確保について留意すること。

- ② 都道府県等の教育委員会が登録研修機関となって特悦支援学校における認定特定行為業務従事者を養成する場合には、特別支援学校における児童生徒等の心身の状況や学校生活を踏まえた研修内容とすること。

(4) 登録特定行為事業者（各特別支援学校）における体制整備

①安全確保

- 1) 看護師等との連携、特定行為の実施内容等を記載した計画書や報告書、危機管理への対応を含んだ個別マニュアルの作成など、法令等で定めた安全確保措置について十分な対策を講じること。
- 2) 特定行為を実施する場合には、対象者と特定行為を明示した主治医等からの指示書が必要であるが、特別支援学校における実施に当たっては、学校保健の立場から学校医、医療安全を確保する立場から主治医の了承の下に指導を行う医師（以下「指導医」という。）に指導を求めること。
- 3) 特別支援学校において学校長を中心とした組織的な体制を整備するに当たっては、安全委員会がその役割を果たすこととなるが、当該委員会の設置、運営等に当たっては、学校医又は指導医に指導を求めること。

②保護者との関係

- 1) 看護師等及び教員等による対応に当たっては、保護者から、特定行為の実施についての学校への依頼と当該学校で実施することの同意について、書面で提出させること。なお、保護者が書面による提出を行うに当たっては、看護師等及び教員等の対応能力には限りがあることや、児童生徒等の健康状態が優れない場合の無理な登校は適当でないこと等について、学校が保護者に対して十分説明の上、保護者がこの点について認識し、相互に連携協力することが必要であること。
- 2) 健康状態について十分把握できるよう、事前に保護者から対象となる児童生徒等に関する病状等についての説明を受けておくこと。
- 3) 対象となる児童生徒等の病状について、当該児童生徒等が登校する日には、連絡帳等により、保護者との間で十分に連絡を取り合うこと。
- 4) 登校後の健康状態に異常が認められた場合、保護者に速やかに連絡をとり、対応について相談すること。

(5) 特定行為を実施する場所

- ① 特別支援学校で特定行為を教員等が行うのは、児童生徒等の教育活動を行うためであることを踏まえ、始業から終業までの教育課程内における実施を基本とすること。また、遠足や社会見学などの校外学習における実施に当たっては、校内における実施と比較してリスクが大きいことから、看護師等の対応を基本とすること。なお、個々の児童生徒等の状態に応じて看護師等以外の者による対応が可能と判断される場合には、医療機関等との連携協力体制、緊急時の対応を十分確認の上、教員等による対応も考えられること。
- ② スクールバスの送迎において、乗車中に喀痰吸引が必要になる場合には、日常とは異なる場所での対応となり、移動中の対応は危険性が高いことなどから、看護師等による対応必要であるとともに、看護師等が対応する場合にあっても慎重に対応すること。

(6) 特定行為を実施する上での留意点

特別支援学校において特定行為を行う場合の実施体制の整備については、上記(1)から(5)に示したとおりであるが、特別支援学校の児童生徒等の特性と、特定行為が教育活動下において行われるものであることを考慮して、次の点に留意して実施すること。

①各特定行為の留意点

1) 喀痰行為

- a) 喀痰吸引を実施する場合には、対象者の日常生活を支える介護の一環として必要とされる医行為のみを医師の指導に基づき行うものであり、安全性確保の観点から、口腔内及び鼻腔内の喀痰吸引については、咽頭の手前までを限度とすること。なお、咽頭の手前までの判断を教員等が行うことは困難が伴うこと、咽頭の手前であっても喀痰吸引の実施には個人差があることから、主治医又は指導医の指示により挿入するチューブの長さを決めることが必要であること。
- b) 気管カニューレ内の喀痰吸引については、カニューレより奥の吸引は、気管粘膜の損傷・出血などの危険性があることなどから、気管カニューレ内に限ること。また、この場合においては、滅菌された吸引カテーテルを使用するなど手技の注意点について十分理解しておく必要があること。

2) 経管栄養

- a) 経管栄養を実施する場合には、特別支援学校の児童生徒等は身体活動が活発であり、教育活動において姿勢を変えることや移動することが多くなることから、上記1) a)と同様の観点に立って、胃ろう・腸ろうの状態に問題がないこと及び鼻からの経管栄養のチューブが正確に胃の中に挿入されていることの確認は、看護師等が行うこと。
- b) 特に鼻からの経管栄養の場合、栄養チューブが正確に胃の中に挿入されていることの確認は、判断を誤れば重大な事故につながる危険性があることから、看護師等が個々の児童生徒等の状態に応じて、必要な頻度でチューブの位置の確認を行うことが求められること。

②実施に係る手順・記録等の整備に関する留意点

- 1) 教員等が特手行為を行う場合には、認定特定行為業務従事者としての認定を受けている必要があることや、その認定の範囲内で特定行為を行うこと、医師の指示を受けていることなど、法令等で定められた手順を経ておくこと。
- 2) 保護者は、児童生徒等が登校する日には、その日の当該児童生徒等の健康状態及び特定行為の実施に必要な情報を連絡帳等に記載し、当該児童生徒等に持たせること。
- 3) 教員等は、2)の連絡帳等を当該児童生徒等の登校時に確認すること。連絡帳等に保護者から健康状態に異常があると記載されている場合は、特定行為を行う前に看護師等に相談すること。
- 4) 教員等は、個別マニュアルに則して特定行為を実施するとともに、実施の際特に気付いた点を連絡帳等に記録すること。
- 5) 主治医又は指導医に定期的な報告をするため、特定行為の記録を整備すること。

- 6) 特定行為の実施中に万一以上があれば直ちに中止し、看護師等の支援を求めるとともに、個別マニュアルに則して保護者及び主治医等への連絡と必要な応急措置をとること。

IV. 特別支援学校以外の学校における医療的ケア

小中学校等において医療的ケアを実施する場合には、次のような体制整備が必要であること。

- (1) 小中学校等においては、Ⅲ. 2. (4) ②にあるような学校と保護者との連携協力を前提に、原則として看護師等を配置又は活用しながら、主として看護師等が医療的ケアに当たり、教員等がバックアップする体制が望ましいこと。
- (2) 児童生徒等が必要とする特定行為が軽微なものでかつ実施の頻度も少ない場合には、介助員等の介護職員について、主治医等の意見を踏まえつつ、特定の児童生徒等との関係性が十分認められた上で、その者が特定行為を実施し看護師等が巡回する体制が考えられること。
- (3) 教育委員会の総括的な管理体制の下に、各学校において学校長を中心に組織的な体制を整備すること。また、医師等、保護者等との連携協力の下に体制整備を図ること。

V. 特定行為以外の医行為

特定行為以外の医行為については、教育委員会の指導の下に、基本的に個々の学校において、個々の児童生徒等の状態に照らしてその安全性を考慮しながら、対応可能性を検討すること。その際には主治医又は指導医、学校医や学校配置の看護師等を含む学校関係者において慎重に判断すること。

* 報告書：省略

○ 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要

平成 24 年 7 月 23 日
初等中等教育分科会

はじめに

障害者の権利に関する条約の国連における採択、政府の障害者制度改革の動き、中央教育審議会での審議、障害者基本法の改正等について記述

1. 共生社会の形成に向けて

(1) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築

・「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。

・障害者の権利に関する条約第 24 条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

・共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。

・インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。

(2) インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進

・特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである。そのため、以下の○1から○3までの考え方にに基づき、特別支援教育を発展させていくことが必要である。このような形で特別支援教育を推進していくことは、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものであり、この観点から教育を進めていくことにより、障害のある子どもにも、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子どもにも、更にはすべての子どもにとっても、良い効果をもたらすことができるものと考えられる。

○1 障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要である。

○2 障害のある子どもが、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成することが求められている。このため、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが重要である。

○3 特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。

・基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

(3) 共生社会の形成に向けた今後の進め方

・今後の進め方については、施策を短期（「障害者の権利に関する条約」批准まで）と中長期（同条約批准後の10年間程度）に整理した上で、段階的に実施していく必要がある。

短期：

就学相談・就学先決定の在り方に係る制度改革の実施、教職員の研修等の充実、当面必要な環境整備の実施。「合理的配慮」の充実のための取組。それらに必要な財源を確保して順次実施。

中長期：

短期の施策の進捗状況を踏まえ、追加的な環境整備や教職員の専門性向上のための方策を検討していく。最終的には、条約の理念が目指す共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築していくことを目指す。

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

(1) 早期からの教育相談・支援

・子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を保障するためには、乳幼児期を含め早期からの教育相談や就学相談を行うことにより、本人・保護者に十分な情報を提供するとともに、幼稚園等において、保護者を含め関係者が教育的ニーズと必要な支援について共通理解を深めることにより、保護者の障害受容につなげ、その後の円滑な支援にもつなげていくことが重要である。また、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が、教育的ニーズと必要な支援について合意形成を図っていくことが重要である。

・乳児期から幼児期にかけて、子どもが専門的な教育相談・支援が受けられる体制を医療、保健、福祉等との連携の下に早急に確立することが必要であり、それにより、高い教育効果が期待できる。

(2) 就学先決定の仕組み

・就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。

・現在、多くの市町村教育委員会に設置されている「就学指導委員会」については、早期からの教育相談・支援や就学先決定時のみならず、その後の一貫した支援についても助言を行うという観点から、「教育支援委員会」（仮称）といった名称とすることが適当である。「教育支援委員会」（仮称）については、機能を拡充し、一貫した支援を目指す上で重要な役割を果たすことが期待される。

・就学時に決定した「学びの場」は固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に転学ができることを、すべての関係者の共通理解とすることが重要である。

・就学相談の初期の段階で、就学先決定についての手続の流れや就学先決定後も柔軟に転学できることなどについて、本人・保護者にあらかじめ説明を行うことが必要である（就学に関するガイダンス）。

・本人・保護者と市町村教育委員会、学校等の意見が一致しない場合については、例えば、本人・保護者の要望を受けた市町村教育委員会からの依頼に基づき、都道府県教育委員会が、市町村教育委員会への指導・助言の一環として、都道府県教育委員会の「教育支援委員会」（仮称）に第三者的な有識者を加えて活用することも考えられる。

(3) 一貫した支援の仕組み

・可能な限り早期から成人に至るまでの一貫した指導・支援ができるように、子どもの成長記録や指導内容等に関する情報を、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用することが必要である。

(4) 就学先相談、就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割

・都道府県教育委員会の就学先決定に関わる相談・助言機能を強化する必要がある。

・就学相談については、それぞれの自治体の努力に任せるだけでは限界があることから、国において、何らかのモデル的な取組を示すとともに、具体例の共有化を進めることが必要である。

3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備

(1) 「合理的配慮」について

・条約の定義に照らし、本特別委員会における「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」、と定義した。なお、障害者の権利に関する条約において、

「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに留意する必要がある。

・障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。

・「合理的配慮」の決定に当たっては、障害者の権利に関する条約第24条第1項にある、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするといった目的に合致するかどうかの観点から検討が行われることが重要である。

・「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい。なお、設置者・学校と本人・保護者の意見が一致しない場合には、「教育支援委員会」（仮称）の助言等により、その解決を図ることが望ましい。また、学校・家庭・地域社会における教育が十分に連携し、相互に補完しつつ、一体となって営まれることが重要であることを共通理解とすることが重要である。さらに、「合理的配慮」の決定後も、幼児児童生徒一人一人の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に見直しができることを共通理解とすることが重要である。

・移行時における情報の引継ぎを行い、途切れることのない支援を提供することが必要である。

(2) 「基礎的環境整備」について

・「合理的配慮」の充実を図る上で、「基礎的環境整備」の充実は欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、「基礎的環境整備」の充実を図っていく必要がある。

・共生社会の形成に向けた国民の共通理解を一層進め、インクルーシブ教育システム構築のための施策の優先順位を上げていくことが必要である。

(3) 学校における「合理的配慮」の観点

・「合理的配慮」の観点について整理するとともに、障害種別の「合理的配慮」は、その代表的なものと考えられるものを例示している。示されているもの以外は提供する必要がないということではなく、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されることが望ましい。

・現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供するかなどについて、関係者間で共通理解を図る必要がある。

・複数の種類の障害を併せ有する場合には、各障害種別の「合理的配慮」を柔軟に組み合わせることが適当である。

(4) 「合理的配慮」の充実

・これまで学校においては、障害のある児童生徒等への配慮は行われてきたものの、「合理的配慮」は新しい概念であり、現在、その確保についての理解は不十分であり、学校・教育委員会、本人・保護者の双方で情報が不足していると考えられる。そのため、早急に「合理的配慮」の充実に向けた調査研究事業を行い、それに基づく国としての「合理的配慮」のデータベースを整備し、各教育委員会の参考に供することが必要である。また、中長期的には、それらを踏まえて、「合理的配慮」、「基礎的環境整備」を充実させていくことが重要であり、必要に応じて、学校における「合理的配慮」の観点や代表的なものと考えられる例を見直していくことが考えられる。

・「合理的配慮」は、その障害のある子どもが十分な教育が受けられるために提供できているかという観点から評価することが重要であり、それについても研究していくことが重要である。例えば、個別の教育支援計画、個別の指導計画について、各学校において計画に基づき実行した結果を評価して定期的に見直すなど、PDCA サイクルを確立させていくことが重要である。

4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進

(1) 多様な学びの場の整備と教職員の確保

・多様な学びの場として、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれの環境整備の充実を図っていくことが必要である。

・通常の学級においては、少人数学級の実現に向けた取組や複数教員による指導など指導方法の工夫改善を進めるべきである。

・特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えていくためには、教員だけの対応では限界がある。校長のリーダーシップの下、校内支援体制を確立し、学校全体で対応する必要があることは言うまでもないが、その上で、例えば、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律に定める教職員に加えて、特別支援教育支援員の充実、さらには、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST（言語聴覚士）、OT（作業療法士）、PT（理学療法士）等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である。

・医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じ確保していく必要がある。

・通級による指導を行うための教職員体制の充実が必要である。

・幼稚園、高等学校における環境整備の充実のため、特別支援学校のセンター的機能の活用等により教員の研修を行うなど、各都道府県教育委員会が環境を整えていくことが重要である。

(2) 学校間連携の推進

・域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）により、域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが必要である。

・特別支援学校は、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育に関する相談・情報提供機能、障害のある児童生徒等への指導・支援機能、関係機関等との連絡・調整機能、小・中学校等の教員に対する研修協力機能、障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能といったセンター的機能を有している。今後、域内の教育資源の組合せ（スクー

ルクラスター)の中でコーディネーター機能を発揮し、通級による指導など発達障害をはじめとする障害のある児童生徒等への指導・支援機能を拡充するなど、インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすことが求められる。そのため、センター的機能の一層の充実を図るとともに、専門性の向上にも取り組む必要がある。

・域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)や特別支援学校のセンター的機能を効果的に発揮するため、各特別支援学校の役割分担を、地域別や機能別といった形で、明確化しておくことが望ましく、そのための特別支援学校ネットワークを構築することが必要である。

(3) 交流及び共同学習の推進

・特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間、また、特別支援学級と通常の学級との間でそれぞれ行われる交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる。

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

(4) 関係機関等との連携

・医療、保健、福祉、労働等の関係機関等との適切な連携が重要である。このためには、関係行政機関等の相互連携の下で、広域的な地域支援のための有機的なネットワークが形成されることが有効である。

5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等

(1) 教職員の専門性の確保

・インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある。

・すべての教員が多岐にわたる専門性を身に付けることは困難なことから、必要に応じて、外部人材の活用も行い、学校全体としての専門性を確保していくことが必要である。

(2) 各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方

・学校全体としての専門性を確保していく上で、校長等の管理職のリーダーシップは欠かせない。また、各学校を支援する、教育委員会の指導主事等の役割も大きい。このことから、校長等の管理職や教育委員会の指導主事等を対象とした研修を実施していく必要がある。

・特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状(当該障害種又は自立教科の免許状)取得

率は約 7 割となっており、特別支援学校における教育の質の向上の観点から、取得率の向上による担当教員としての専門性を早急に担保することが必要である。このため、養成、採用においては、その取得について留意すべきである。特に現職教員については、免許法認定講習の受講促進等の取組を進めるとともに、その後も研修を通じた専門性の向上を図ることが必要である。

・特別支援学級や通級による指導の担当教員は、特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内の他の教員に与える影響も極めて大きい。このため、専門的な研修の受講等により、担当教員としての専門性を早急に担保するとともに、その後も研修を通じた専門性の向上を図ることが必要である。

(3) 教職員への障害のある者の採用・人事配置

・「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害のある者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会であり、学校においても、障害のある者が教職員という職業を選択することができるよう環境整備を進めていくことが必要である。

○ 病気療養児に対する教育の充実について（通知）

24 初特支第 20 号
平成 25 年 3 月 4 日

各都道府県・指定都市教育委員会教育長殿

各都道府県知事殿

附属学校を置く各国立大学法人学長殿

構造改革特別区域法第 12 条第 1 項の認定を受けた各地方公共団体の長殿

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長

大山 真未

病気療養児に対する教育の充実について（通知）

近年、医療の進歩等による入院期間の短期化や、短期間で入退院を繰り返す者、退院後も引き続き治療や生活規制が必要なために小・中学校等への通学が困難な者への対応など、病弱・身体虚弱の幼児児童生徒で病院等に入院又は通院して治療を受けている者（以下「病気療養児」という。）を取り巻く環境は、大きく変化しています。

また、このたび、政府の第二期がん対策推進基本計画（平成 24 年 6 月）等に基づき、厚生労働省において、全国 15 か所の「小児がん拠点病院」の指定が別添のとおり行われました。現在、診療機能の充実及びより良い診療体制の整備のため、このような専門医療の集約化、ネットワーク化が進められつつあります。

については、今後の病気療養児への指導等の在り方について、「病気療養児の教育について（平成 6 年 12 月 21 日付文初特第 294 号）」（以下「病気療養児の教育についての通知」という。）により提示した取組の徹底を図るとともに、特に留意いただきたい事項について下記のとおり整理しましたので、各都道府県教育委員会におかれては所管の学校及び域内の市町村教育委員会に対して、各指定都市教育委員会におかれては所管の学校に対して、各都道府県知事及び構造改革特別区域法第 12 条第 1 項の認定を受けた各地方公共団体の長におかれては所轄の学校及び学校法人等に対して、各国立大学長におかれては附属学校に対して、周知を図るようお願いします。

記

<2> 病院を退院後も通学が困難な病気療養児への対応

感染症への対策などの治療上必要な対応や継続的な通院を要するため、病院を退院後も学校への通学が困難な病気療養児に対し、以下について適切に対応すること。

(1) 通学が困難な病気療養児の在籍校及びその設置者は、当該病気療養児の病状や教育的ニーズを踏まえた指導が可能となるよう、病弱者を対象とする特別支援学校、小・中学校の病弱・身体虚弱特別支援学級、通級による指導などにより、当該病気療養児のための教育環境の整備を図ること。

(2) 通学が困難な病気療養児の在籍校及びその設置者は、当該病気療養児に対する指導に当たり、訪問教育や I C T 等を活用した指導の実施などにより、効果的な指導方法の工夫

を行うこと。

(3) 通学が困難な病気療養児の在籍校及びその設置者は、退院後にあっても当該病気療養児への教育への継続が図られるよう、保護者、医療機関、近隣の特別支援学校等との十分な連携体制を確保すること。

(4) 教育委員会等は、域内の市町村教育委員会及び所轄の学校等が行う上記(1)～(3)の取組に対し、必要な助言又は援助を行うこと。

<3>その他

上記のほか、教育委員会等は、域内の市町村教育委員会及び所轄の学校等に対し、「病気の子どもの理解のために（全国特別支援学校病弱教育校長会及び独立行政法人国立特別支援教育総合研究所作成）」等の資料を周知するなど、病気療養児に対する教育についての理解啓発に努めること。

*別添：省略

○ 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の公布について（通知）

25 文科初第 464 号

平成 25 年 6 月 28 日

各都道府県教育委員会教育長 殿

各指定都市教育委員会教育長 殿

各都道府県知事 殿

小中高等学校を設置する学校設置会社を所轄する構造改革特別区域法第 12 条第 1 項の認定を受けた各地方公共団体の長 殿

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所理事長 殿

独立行政法人教員研修センター理事長 殿

文部科学省初等中等教育局長

布村 幸彦

（印影印刷）

このたび、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（平成 25 年法律第 65 号。以下「本法」という。）は、平成 25 年 6 月 26 日に公布され、一部を除き平成 28 年 4 月 1 日に施行されることに伴い、別添のとおり内閣府より通知が発出されたところです。

都道府県教育委員会、指定都市教育委員会、都道府県知事及び小中高等学校を設置する学校設置会社を所轄する構造改革特別区域法第 12 条第 1 項の認定を受けた地方公共団体の長におかれては、本法の内容について、域内の市町村教育委員会、所管の学校等に対し周知いただきますようお願いいたします。

なお、今後政府としての基本方針等を策定する予定ですので、策定後には改めて周知させていただきます。

○ 学校教育法施行令の一部改正について（通知）

25 文科初第 655 号
平成 25 年 9 月 1 日

各都道府県・指定都市教育委員会教育長
各都道府県知事
附属学校を置く各国立大学法人学長
構造改革特別区域法第 12 条
第 1 項の認定を受けた各地方公共団体の長
独立行政法人特別支援教育総合研究所理事長

文部科学事務次官
山中 伸一

学校教育法施行令の一部改正について（通知）

このたび、別添のとおり、「学校教育法施行令の一部を改正する政令」（以下「改正令」という。）が閣議決定され、平成 25 年 8 月 26 日付けをもって政令第 244 号として公布されました。その改正の趣旨及び内容等は下記のとおりですので、十分に御了知の上、適切に対処くださるようお願いします。

また、各都道府県教育委員会におかれては所管の学校及び域内の市町村教育委員会に対して、各指定都市教育委員会におかれては所管の学校に対して、各都道府県知事及び構造改革特別区域法第 12 条第 1 項の認定を受けた各地方公共団体の長におかれては所轄の学校及び学校法人等に対して、各国立大学法人学長におかれては附属学校に対して、改正の趣旨及び内容等について周知を図るとともに、必要な指導、助言又は援助をお願いします。

記

第 1 改正の趣旨

今回の学校教育法施行令の改正は、平成 24 年 7 月に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（以下「報告」という。）において、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。」との提言がなされたこと等を踏まえ、所要の改正を行うものであること。

なお、報告においては、「その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。」との指摘がなされており、この点は、改

正令における基本的な前提として位置付けられるものであること。

第2 改正の内容

視覚障害者等（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）で、その障害が、学校教育法施行令第22条の3の表に規定する程度のものをいう。以下同じ。）の就学に関する手続について、以下の規定の整備を行うこと。

1 就学先を決定する仕組みの改正（第5条及び第11条関係）

市町村の教育委員会は、就学予定者のうち、認定特別支援学校就学者（視覚障害者等のうち、当該市町村の教育委員会が、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、その住所の存する都道府県の設置する特別支援学校に就学させることが適当であると認める者をいう。以下同じ。）以外の者について、その保護者に対し、翌学年の初めから2月前までに、小学校又は中学校の入学期日を通知しなければならないとすること。

また、市町村の教育委員会は、就学予定者のうち認定特別支援学校就学者について、都道府県の教育委員会に対し、翌学年の初めから3月前までに、その氏名及び特別支援学校に就学させるべき旨を通知しなければならないとすること。

2 障害の状態等の変化を踏まえた転学（第6条の3及び第12条の2関係）

特別支援学校・小中学校間の転学について、その者の障害の状態の変化のみならず、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情の変化によっても転学の検討を開始できるよう、規定の整備を行うこと。

3 視覚障害者等による区域外就学等（第9条、第10条、第17条及び第18条関係）

視覚障害者等である児童生徒等をその住所の存する市町村の設置する小中学校以外の小学校、中学校又は中等教育学校に就学させようとする場合等の規定を整備すること。

また、視覚障害者等である児童生徒等をその住所の存する都道府県の設置する特別支援学校以外の特別支援学校に就学させようとする場合等の規定を整備すること。

4 保護者及び専門家からの意見聴取の機会の拡大（第18条の2関係）

市町村の教育委員会は、児童生徒等のうち視覚障害者等について、小学校、中学校又は特別支援学校への就学又は転学に係る通知をしようとするときは、その保護者及び教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒等の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聴くものとする。

5 施行期日（附則関係）

改正令は、平成25年9月1日から施行すること。

第3 留意事項

1 平成23年7月に改正された障害者基本法第16条においては、障害者の教育に関する以下の規定が置かれているところであり、障害のある児童生徒等の就学に関する手続については、これらの規定を踏まえて対応する必要があること。特に、改正後の学校教育法施行令第18条の2に基づく意見の聴取は、市町村の教育委員会において、当該視覚障害者等が認定特別支援学校就学者に当たるかどうかを判断する前に十分な時間的余裕をもって行うものとし、保護者の意見については、可能な限りその意向を尊重しなければならないこと。

*【参考：障害者基本法（抄）】：省略

○ 障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）

25 文科初第 756 号

平成 25 年 10 月 4 日

各都道府県・指定都市教育委員会教育長

各都道府県知事

附属学校を置く各国立大学法人学長

構造改革特別区域法第 12 条

第 1 項の認定を受けた各地方公共団体の長

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所理事長

文部科学省初等中等教育局長

前川 喜平

障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）

中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（平成 24 年 7 月）」における提言等を踏まえた、学校教育法施行令の一部改正の趣旨及び内容等については、「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」（平成 25 年 9 月 1 日付け 25 文科初第 655 号）をもってお知らせしました。この改正に伴う、障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について留意すべき事項は下記のとおりですので、十分に御了知の上、適切に対処下さるようお願いいたします。

なお、「障害のある児童生徒の就学について（通知）」（平成 14 年 5 月 27 日付け 14 文科初第 291 号）は廃止します。

また、各都道府県教育委員会におかれては所管の学校及び域内の市町村教育委員会に対して、各指定都市教育委員会におかれては所管の学校に対して、各都道府県知事及び構造改革特別区域法第 12 条第 1 項の認定を受けた各地方公共団体の長におかれては所轄の学校及び学校法人等に対して、各国立大学法人学長におかれては附属学校に対して、下記について周知を図るとともに、必要な指導、助言又は援助をお願いします。

記

第 1 障害のある児童生徒等の就学先の決定

1 障害のある児童生徒等の就学先の決定に当たっての基本的な考え方

(1) 基本的な考え方

障害のある児童生徒等の就学先の決定に当たっては、障害のある児童生徒等が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようになるため、可能な限り障害のある児童生徒等が障害のない児童生徒等と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、必要な施策を講じること。

(2) 就学に関する手続等についての情報の提供

市町村の教育委員会は、乳幼児期を含めた早期からの教育相談の実施や学校見学、認定こども園・幼稚園・保育所等の関係機関との連携等を通じて、障害のある児童生徒等及びその保護者に対し、就学に関する手続等についての十分な情報の提供を行うこと。

(3) 障害のある児童生徒等及びその保護者の意向の尊重

市町村の教育委員会は、改正後の学校教育法施行令第18条の2に基づく意見の聴取について、最終的な就学先の決定を行う前に十分な時間的余裕をもって行うものとし、保護者の意見については、可能な限りその意向を尊重しなければならないこと。

2 特別支援学校への就学

(1) 就学先の決定

視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）で、その障害が、学校教育法施行令第22条の3に規定する程度のものうち、市町村の教育委員会が、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、特別支援学校に就学させることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行うこと。

(2) 障害の判断に当たっての留意事項

ア 視覚障害者

専門医による精密な診断に基づき総合的に判断を行うこと。なお、年少者、知的障害者等に対する視力及び視力以外の視機能の検査は困難な場合が多いことから、一人一人の状態に応じて、検査の手順や方法をわかりやすく説明するほか、検査時の反応をよく確認すること等により、その正確を期するように特に留意すること。

イ 聴覚障害者

専門医による精密な診断結果に基づき、失聴の時期を含む生育歴及び言語の発達の状態を考慮して総合的に判断を行うこと。

ウ 知的障害者

知的機能及び適応機能の発達の状態の両面から判断すること。標準化された知能検査等の知的機能の発達の遅滞を判断するために必要な検査、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状態についての調査、本人の発達に影響がある環境の分析等を行った上で総合的に判断を行うこと。

エ 肢体不自由者

専門医の精密な診断結果に基づき、上肢、下肢等の個々の部位ごとにとらえるのではなく、身体全体を総合的に見て障害の状態を判断すること。その際、障害の状態の改善、機能の回復に要する時間等を併せ考慮して判断を行うこと。

オ 病弱者（身体虚弱者を含む。）

医師の精密な診断結果に基づき、疾患の種類、程度及び医療又は生活規制に要する期間等を考慮して判断を行うこと。

3 小学校、中学校又は中等教育学校の前期課程への就学

(1) 特別支援学級

学校教育法第 81 条第 2 項の規定に基づき特別支援学級を置く場合には、以下の各号に掲げる障害の種類及び程度の児童生徒のうち、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、特別支援学級において教育を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行うこと。

障害の判断に当たっては、障害のある児童生徒の教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。

① 障害の種類及び程度

ア 知的障害者

知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のもの

イ 肢体不自由者

補装具によっても歩行や筆記等日常生活における基本的な動作に軽度の困難がある程度のもの

ウ 病弱者及び身体虚弱者

一 慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活の管理を必要とする程度のもの

二 身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度のもの

エ 弱視者

拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のもの

オ 難聴者

補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度のもの

カ 言語障害者

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、その程度が著しいもの

キ 自閉症・情緒障害者

一 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のもの

二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のもの

2 留意事項

特別支援学級において教育を受けることが適当な児童生徒の障害の判断に当たっての留意事項は、ア～オについては 2 (2) と同様であり、また、カ及びキについては、その障害の状態によっては、医学的な診断の必要性も十分に検討した上で判断すること。

(2) 通級による指導

学校教育法施行規則第 140 条及び第 141 条の規定に基づき通級による指導を行う場合

には、以下の各号に掲げる障害の種類及び程度の児童生徒のうち、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、通級による指導を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行うこと。

障害の判断に当たっては、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。その際、通級による指導の特質に鑑み、個々の児童生徒について、通常の学級での適応性、通級による指導に要する適正な時間等を十分考慮すること。

① 障害の種類及び程度

ア 言語障害者

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

イ 自閉症者

自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

ウ 情緒障害者

主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

エ 弱視者

拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの

オ 難聴者

補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの

カ 学習障害者

全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

キ 注意欠陥多動性障害者

年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの

ク 肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者

肢体不自由、病弱又は身体虚弱の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

② 留意事項

通級による指導を受けることが適当な児童生徒の指導に当たっての留意事項は、以下の通りであること。

ア 学校教育法施行規則第 140 条の規定に基づき、通級による指導における特別の教育課程の編成、授業時数については平成 5 年文部省告示第 7 号により別に定められていること。同条の規定により特別の教育課程を編成して指導を行う場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考として実施すること。

イ 通級による指導を受ける児童生徒の成長の状況を総合的にとらえるため、指導要録において、通級による指導を受ける学校名、通級による指導の授業時数、指導期間、指導内容や結果等を記入すること。他の学校の児童生徒に対し通級による指導を行う学校においては、適切な指導を行う上で必要な範囲で通級による指導の記録を作成すること。

ウ 通級による指導の実施に当たっては、通級による指導の担当教員が、児童生徒の在籍学級（他の学校で通級による指導を受ける場合にあっては、在学している学校の在籍学級）の担任教員との間で定期的な情報交換を行ったり、助言を行ったりする等、両者の連携協力が図られるよう十分に配慮すること。

エ 通級による指導を担当する教員は、基本的には、この通知に示されたうちの一の障害の種類に該当する児童生徒を指導することとなるが、当該教員が有する専門性や指導方法の類似性等に応じて、当該障害の種類とは異なる障害の種類に該当する児童生徒を指導することができること。

オ 通級による指導を行うに際しては、必要に応じ、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任教員、その他必要と思われる者で構成する校内委員会において、その必要性を検討するとともに、各都道府県教育委員会等に設けられた専門家チームや巡回相談等を活用すること。

カ 通級による指導の対象とするか否かの判断に当たっては、医学的な診断の有無のみにとらわれることのないよう留意し、総合的な見地から判断すること。

キ 学習障害又は注意欠陥多動性障害の児童生徒については、通級による指導の対象とするまでもなく、通常の学級における教員の適切な配慮やティーム・ティーチングの活用、学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫等により、対応することが適切である者も多くみられることに十分留意すること。

3 その他

(1) 重複障害のある児童生徒等について

重複障害のある児童生徒等についても、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、就学先の決定等を行うこと。

(2) 就学義務の猶予又は免除について

治療又は生命・健康の維持のため療養に専念することを必要とし、教育を受けることが困難又は不可能な者については、保護者の願い出により、就学義務の猶予又は免除の措置を慎重に行うこと。

第 2 早期からの一貫した支援について

1 教育相談体制の整備

市町村の教育委員会は、医療、保健、福祉、労働等の関係機関と連携を図りつつ、乳

幼児期から学校卒業後までの一貫した教育相談体制の整備を進めることが重要であること。また、都道府県の教育委員会は、専門家による巡回指導を行ったり、関係者に対する研修を実施する等、市町村の教育委員会における教育相談体制の整備を支援することが適当であること。

2 個別の教育支援計画等の作成

早期からの一貫した支援のためには、障害のある児童生徒等の成長記録や指導内容等に関する情報について、本人・保護者の了解を得た上で、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用していくことが求められること。

このような観点から、市町村の教育委員会においては、認定こども園・幼稚園・保育所において作成された個別の教育支援計画等や、障害児相談支援事業所で作成されている障害児支援利用計画や障害児通所支援事業所等で作成されている個別支援計画等を有効に活用しつつ、適宜資料の追加等を行った上で、障害のある児童生徒等に関する情報を一元化し、当該市町村における「個別の教育支援計画」「相談支援ファイル」等として小中学校等へ引き継ぐなどの取組を進めていくことが適当であること。

3 就学先等の見直し

就学時に決定した「学びの場」は、固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達程度、適応の状況等を勘案しながら、柔軟に転学ができることを、すべての関係者の共通理解とすることが適当であること。このためには、2の個別の教育支援計画等に基づく関係者による会議等を定期的実施し、必要に応じて個別の教育支援計画等を見直し、就学先等を変更できるようにしていくことが適当であること。

4 教育支援委員会（仮称）

現在、多くの市町村の教育委員会に設置されている「就学指導委員会」については、早期からの教育相談・支援や就学先決定時のみならず、その後の一貫した支援についても助言を行うという観点から機能の拡充を図るとともに、「教育支援委員会」（仮称）といった名称とすることが適当であること。

○本県における望ましい就学指導のあり方について（提言）

平成25年2月28日

滋賀県就学指導委員会

I. はじめに

平成24年7月24日、滋賀県教育委員会（以下「県教育委員会」という。）より滋賀県就学指導委員会（以下「県就学指導委員会」という。）に対して「本県における望ましい就学指導のあり方について」に係る審議要請があった。県就学指導委員会では、同委員会のもとに「望ましい就学指導のあり方検討ワーキンググループ」（以下「ワーキンググループ」という。）を設置し、県内市町における就学指導経験者からなるメンバー構成により、県内における就学指導の課題および提言事項について審議を深めた。係る背景には、次のとおり、本県における就学の状況および近年の国の動向がある。

1. 本県における就学の状況

- (1) 表1のとおり、平成13年から平成23年の10年間の特別支援学校在籍者の増加率は、全国公立特別支援学校が1.39倍に比して本県は約1.80倍と、伸び率は全国一となっている。中でも知的障害のある児童生徒の増加傾向が大きく、知的障害および肢体不自由を対象とした知肢併置校8校における在籍者数が急増している。

〔表1〕 特別支援学校在籍者増加倍率（H13～H23）全国・本県比較

区 分	H13（人数）	H23（人数）	増加倍率
◆全国公立特別支援学校（980校）	88,171	122,269	1.39
◆滋賀県立特別支援学校（14校）	1,072	1,930	1.80
うち知肢併置8校	880	1,635	1.86
知肢併置8校の平均	110	204	1.85

- (2) 表2のとおり、平成13年から平成23年の10年間の小・中学校における特別支援学級在籍者の増加率は、全国公立小・中学校が2.02倍に比して本県は2.41倍と高率となっており、本県では特別支援学校のみならず、特別支援学級在籍者においても著しい増加の現状がある。

〔表2〕 特別支援学級在籍者増加倍率（H13～H23：公立小中学校）全国・本県比較

◆ 全 国		知的	肢体	病虚	弱視	難聴	言語	自情	合計
小学校 単位:人	H13	33,006	2,178	1,212	139	745	1,155	13,833	52,268
	H23	55,252	3,221	1,608	292	913	1,373	44,669	107,328
	倍率	1.67	1.48	1.33	2.10	1.23	1.19	3.23	2.05
中学校 単位:人	H13	17,613	638	475	55	323	56	5,271	24,431
	H23	28,281	1,079	662	93	369	118	16,810	47,412
	倍率	1.61	1.69	1.39	1.69	1.14	2.11	3.19	1.94
小中学校	倍率	1.65	1.53	1.35	1.98	1.20	1.23	3.22	2.02
◆ 本 県		知的	肢体	病虚	弱視	難聴	言語	自情	合計

小学校 単位:人	H13	518	68	38	5	15	0	145	789
	H23	1,177	63	22	19	20	0	746	2,047
	倍率	2.27	0.93	0.58	3.80	1.33	-	5.14	2.59
中学校 単位:人	H13	260	28	13	0	0	0	49	350
	H23	414	25	12	5	11	0	230	697
	倍率	1.59	0.89	0.92	-	-	-	4.69	1.99
小中学校	倍率	2.04	0.92	0.67	4.80	2.07	-	5.03	2.41

2. 本県における就学指導上の課題

- (1) インクルーシブ教育システム（障害のある子とない子がともに学ぶ仕組）の構築
- (2) 市町の状況に応じた望ましい就学相談システムの構築
- (3) 適正規模の就学相談の実施
- (4) 障害の種別・程度の判定に係る統一の見解の確立
- (5) 就学相談関係者への研修の充実
- (6) 地域の学校の受け入れ体制等の整備

3. 近年の国の動向

- (1) 国においては、障害のある子どもが障害のない子どもとともに教育を受けるという障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえて、平成23年8月に障害者基本法が改正され、教育について規定する第16条が以下のとおり改正された。

（教育）

第16条

国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

- 2 国及び地方公共団体は、前項の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならない。
- 3 国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。
- 4 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関し、調査及び研究並びに人材の確保及び資質の向上、適切な教材等の提供、学校施設の整備その他の環境の整備を促進しなければならない。

- (2) 文部科学省では、障害者権利条約の批准に向けて、平成22年7月に中央教育審議会初

等中等教育分科会に対して障害者の権利条約の理念を踏まえた特別支援教育の在り方についての審議要請が行われ、平成24年7月23日には、初等中等教育分科会より「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」として報告されたところである。（参考資料1；P14）

こうした状況を踏まえ、今回、県就学指導委員会は、ワーキンググループにおける審議・検討の結果に基づいて県教育委員会への提言を取りまとめた。

本提言は、県教育委員会が、就学指導の責任と権限を有する市町教育委員会に対して適切な支援や助言等を行う際や、県教育委員会と市町教育委員会が連携協力して望ましい就学指導を進めていく際のポイントと考えられる事項を列挙したものである。

こうした提言事項が、先述の中教審報告にある「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである」との理念に基づき、本県における望ましい就学指導と、そのための体制整備の推進に良い効果をもたらすことを期待するものである。

Ⅱ. 本県における望ましい就学指導のあり方について

～県教育委員会への6つの提言～

1. 就学指導における基本的な方向性

特別支援学校や特別支援学級在籍者が近年増加している本県では、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの理念である、可能な限り障害のある子が障害のない子とともに教育を受けられることを実現するために、就学指導のあり方を見直していく必要がある。

【提言1】 インクルーシブ教育システム構築に向けた就学指導の見直し

市町教育委員会は、障害のある児童生徒の将来の自立と社会参加を目指して、可能な限り障害のある子が障害のない子とともに教育を受けられる学びの場へ就学することを基本に、就学指導を見直す必要がある。県教育委員会は、その実現のために市町教育委員会を支援していく必要がある。

2. 望ましい就学相談システムの構築

(1) 市町の状況に応じた望ましい就学相談システムの構築

就学相談対象者の増加等により、就学相談において障害の種別や程度の客観的判定、保護者への情報提供と意向聴取、就学先に係る合意形成等を適切かつ効率的に行うことが困難になってきている。このため、県教育委員会は、市町の就学相談システムが持つ長所や短所を整理し、地域の実態に応じた望ましいシステムの構築を支援することが必要である。

【提言 2】 市町の状況に応じた望ましい就学相談システムの構築

県教育委員会は、市町ごとに異なる就学相談システムを調査して、市町の状況に応じた望ましいシステムの構築を支援する必要がある。

(2) 就学相談の対象者のスクリーニングと「指標」の作成

本県の新就学者における就学相談対象者の割合は、平成 21～23 年度の 3 か年ともに就学予定者の 6%を超え、全国と比して平均 3.14 ポイント高い。(参考資料 2・3 ; P16)

このことは、就学先決定に係る就学相談の中に、日常的な支援のあり方等を相談すべき発達相談や教育相談に係る内容のものが含まれていると考えられる。相談に携わる関係機関は、発達相談・教育相談・就学相談の違いを理解し、段階を踏まえた相談を行うとともに、県教育委員会は就学相談の対象とするか否かを判断するための「指標」の作成について検討を行う必要がある。

【提言 3】 就学相談の対象者のスクリーニングと「指標」の作成

市町教育委員会は、発達相談から就学相談に至る段階的な相談体制の構築を目指す必要がある。県教育委員会は、就学相談の対象と判断するための障害に係る「指標」作成について検討を行う必要がある。

(3) 障害の程度を明確に表す状態像の統一的理解

特に増加が著しい知肢併置特別支援学校、知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級在籍者については、就学や入級が望ましいとされる状態像が市町ごとに異なっていると見受けられる。このことから、県教育委員会は障害の程度を明確に表す状態像について検討し、全県における統一的理解を図る必要がある。

【提言 4】 障害の程度を明確に表す状態像の統一的理解

県教育委員会は、障害の程度を明確に表す状態像について検討し、全県における統一的理解を図る必要がある。

3. 就学相談関係者の専門性の向上

就学相談対象者は先述のとおり増加しており、相談内容も多様化している。このことから、就学相談員は、多様な相談のニーズに応じて適切に情報提供を行うことができる知識とともに、保護者の話を受容的に傾聴しつつ、専門的なアドバイスを行える高度な相談の力量を兼ね備えている必要がある。また、在籍校園や関係機関においても、就学相談の段階を踏まえた果たすべき役割を明確にして、特別支援教育コーディネーターを中心に、就学相談に主体的に関わっていくことが求められる。

【提言 5】 就学相談関係者の専門性の向上

県教育委員会および市町教育委員会は、就学相談員や学校園の特別支援教育コーディネーターを対象に、就学相談に係る知識や技術について全県レベル、市町レベ

ルでの研修を行う必要がある。

4. 多様で柔軟な仕組の整備と就学指導委員会の役割の検討

インクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、可能な限り障害のある子が障害のない子とともに教育を受けられるよう就学指導を行っていくためには、個別の教育支援計画等を活用して、個別の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組を整備することが重要である。

また、就学指導委員会は、その機能を拡充し、就学先の決定のみならずその後の一貫した支援についても重要な役割を果たす「教育支援委員会（仮称）」とする方向性が中教審分科会報告において示されていることから、県教育委員会および市町教育委員会は、今後、就学指導委員会のあり方と果たすべき役割についても検討していくことが重要である。

【提言 6】 多様で柔軟な仕組の整備と就学指導委員会の役割の検討

県教育委員会は、インクルーシブ教育システム構築に向けた国の動向を見据え、特別支援教育の体制整備について、今後も市町教育委員会と連携して取り組んでいくことが重要である。また、就学指導委員会はその機能を拡充し、就学先の決定のみならずその後の一貫した支援についても重要な役割を果たす「教育支援委員会（仮称）」とする方向性が示されていることから、県教育委員会および市町教育委員会は、就学指導委員会のあり方と果たすべき役割について検討していくことが重要である。

Ⅲ. 具体的な手立て

（「望ましい就学指導のあり方検討ワーキンググループ報告」より）

(1) 早期からの支援体制の構築

在籍校園および医療や保健、福祉などの関係機関においては、早期から対象者への適切な支援を行うことにより、障害による学習上および生活上の困難を克服、改善し、可能な限り障害のある子どもが障害のない子どもと多くの時間をともに学習できる姿を目指すことが望まれる。

また、発達支援センター等における支援や、専門家による在籍校園巡回相談等の発達相談・教育相談機能の充実により、早期から適時に相談や支援を行うとともに、対象者への支援方針や支援方策を在籍校園、保護者、関係機関が共有し、支援体制を構築していけるよう工夫することが大切である。

(2) 相談の段階的な移行

保護者からの相談については、相談に携わる機関が、順に発達相談→教育相談→就学相談→入学相談といった各々の段階を踏まえた相談を行うことにより、日常的な支援の手立てや情報等を保護者と共有することが大切である。また、相談のスタイルも、

保護者の話を受容的に傾聴する相談から、順次、就学に係る専門的なアドバイスを含む示唆的な相談へと移行させていくことが大切である。

(3) 就学相談の対象者のスクリーニングと指標の作成

特別な支援を要する対象者のすべてが特別支援学校や特別支援学級への就学相談の対象となるものではないことから、在籍校園や関係機関では、どの対象者についても最初の相談は発達または教育相談とし、日常の育ちや相談の経過、発達検査結果等を踏まえて就学相談の対象とするか否かをスクリーニングすることが大切である。県教育委員会は、就学相談の対象と判断するための障害に係る「指標」の作成について検討を行う必要がある。

また、就学相談の対象者として判断するためには、在籍校園における個別の支援計画または個別の教育支援計画、個別の指導計画等（以下、「個別の教育支援計画等」という。）に基づく指導や相談を積み重ね、障害に係る学習上、生活上の配慮すべき課題等について校園内委員会で検討したうえで保護者に説明し、就学相談の必要性についての共通理解を得たうえで対象とすることが必要である。

(4) 在籍校園の役割の明確化

就学相談においては、対象者の障害に係る実態を最もよく把握し、就学相談のみならず様々な保護者との面談を日常的に行っている在籍校園が重要な役割を担っている。

在籍校園においては、市町における就学相談システムや相談上の配慮事項等について、全職員の共通理解を図るとともに、保護者の意向聴取、就学指導委員会等の専門家の意見による障害の種別および程度の判定に基づき、関係機関と連携しつつ、主体的に保護者との合意形成を進めていくことが望まれる。このため、県教育委員会および市町教育委員会は、就学指導委員会等の関係機関が適時に在籍校園の行う校園内就学相談をフォローアップできるよう、体制整備を行うことが大切である。

(5) 在籍校園におけるコーディネーターの役割の強化

在籍校園においては、特別支援教育コーディネーターが相談窓口となり、本人や保護者のニーズを把握するとともに、校園内および関係機関等の教育的資源を活用して可能な限りの支援体制を構築し、個別の教育支援計画等に基づく適切な支援の実現に努めることが大切である。また、そうした支援の積み重ねが校園内における就学相談方針に密接に関わることから、日頃から保護者と十分連携し、説明と合意に基づく指導、支援となるよう留意する必要がある。

(6) 就学相談システムの改善

県教育委員会は、市町ごとに異なる就学相談システムを調査して、それぞれの市町の状況に応じた望ましいシステム構築ができるよう、支援を行う必要がある。さらに、市町就学相談担当者からのシステム構築に係る相談に対して必要な助言を行う場を設

けるなど、より具体的に支援を行うことが望まれる。

また、県教育委員会は、『障害のある子どもの就学指導の手引（県教育委員会発行）』等を活用した研修を積極的に行うなど、就学相談に係る関係者に対して就学相談の基礎的事項の周知徹底を図るとともに、市町教育委員会が、各関係機関の役割や就学相談の流れ、在籍校園と就学予定校や関係機関との連携等、就学相談システムについて学校園および関係機関への周知や保護者への情報提供を適切に行うことについて、必要な助言を行うことが必要である。

(7) 対象者についての詳細な実態把握

障害の種別および程度の客観的な判定のためには、関係機関との連携を図りつつ作成された個別の教育支援計画等を保護者の同意を得て活用するなど、これまでの発達の伸び、関係機関における相談支援の経過、将来的な支援の見通し等に係る多面的な情報を参考資料とし、さらに現在の学習状況や日常生活への適応、対人関係の様子等について就学相談に係る関係者が観察訪問を行うなど、対象者についての詳細な実態把握を行うことが大切である。

また、就学指導委員会等が行う障害の種別および程度の判定において、発達検査の結果に比して日常生活への適応や対人関係面での育ちが十分とはいえない場合など、場面や状況により生起する能力に均質性がなく、障害の状態像が把握しにくい対象者については、その要因等について慎重に調査審議したうえで判定を行うことが望ましい。

(8) 保護者への客観的な情報提供と合意形成

特別支援学校や特別支援学級への就学が望ましいとされる障害の種別および程度は学校教育法施行令等によって規定されていることから、就学先決定に係る保護者の意向尊重は、これらの学びの場について必要な情報提供や、就学相談を十分に行ったうえで尊重でなければならない。

したがって、就学相談においては、保護者の心情に配慮しつつ、対象者の障害の種別および程度の状況や望ましい就学先のあり方等について、客観的かつ明確に伝えるとともに、今後の支援のあり方についても同時に話し合うなど、就学先決定に至るまで慎重かつ丁寧に相談を行い、本人や保護者との合意形成を行うことが大切である。

(9) インクルーシブ教育システム理念に基づく就学先決定のあり方の見直し

本県の特別支援学校および特別支援学級在籍者は近年急増しているが、その背景の一つには、より柔軟な教育課程編成が行える学びの場へのニーズの高まりから、以前よりも比較的軽度と思われる対象者が就学、入級していることが考えられる。今後はこうした就学先決定のあり方を見直すとともに、既に就学している対象者についても、可能な限り障害のある子どもと障害のない子どもが同じ場でともに学ぶことを目指すインクルーシブ教育システムの理念に照らして、適切な就学となるよう就学指導委員

会等でフォローアップしていくことが大切である。

同様に、就学基準に該当すると判定された対象者が地域の小中学校に就学している場合も、個に応じた適切な指導が行えているかどうかをフォローアップしていくことが大切である。

いずれの場合も、就学相談に係る関係者は、将来の自立や社会参加、就労までを見据えて、現段階ではどのような力をつけていくことが大切か、といった情報提供を含め、丁寧な就学相談を行うことが求められており、必要な場合は一度の就学相談で完結するのではなく、発達相談、教育相談、就学相談を適切に繰り返しながら、在籍校園、就学予定校および関係機関等が共通理解を図り、保護者へと働きかけていくことが大切である。

(10) 就学先についての判断が困難な場合

就学相談において、対象者の望ましい就学先についての判断が困難な場合には、可能な限り障害のある児童生徒が障害のない児童生徒とともに教育を受けられる学びの場への就学とし、対象者の適応の様子や教育的支援のあり方を勘案しつつ、必要に応じて就学相談を継続することが望ましい。

なお、こうしたインクルーシブ教育システムの理念に基づいた就学先決定に際しては、受け入れ先の学校における必要な教育的環境の整備が求められることから、障害の状態や教育的ニーズへの対応方針、また学校や地域の実情等に照らして、本人および保護者に対し、期待できる教育内容や支援等についての十分な説明を行い、あらかじめ必要な理解を得ておくことが大切である。

(11) 特別支援学校や特別支援学級の対象とならない障害に係る周知徹底

特別支援学校や特別支援学級の対象となる主たる障害には、LD、ADHD、家庭状況による二次的課題、環境要因による諸課題は含まれないことについて、県教育委員会は市町教育委員会と連携して、就学相談に係る関係者に周知徹底を図ることが必要である。在籍校園においては、LD、ADHD等は通常の学級での支援や通級による指導等による指導の充実を、その他の課題のある児童生徒は通常の学級の在籍としつつ可能な限りの支援が行えるよう、校園内での支援体制の充実を目指すことが大切である。ただし、児童生徒の学習上、生活上の困難が環境要因によるものか、障害特性によるものかについては、十分な精査を行うことが大切である。

(12) 障害の程度を明確に表す状態像の統一的理解

特に本県で増加が著しい知肢併置特別支援学校在籍者および知的障害特別支援学級在籍者、自閉症・情緒障害特別支援学級在籍者については、就学や入級が望ましいとされる状態像が市町ごとに異なっていると見受けられる。

このため、県教育委員会は障害の程度を明確に表す状態像について検討し、全県における統一的理解を図る必要がある。

(13) 十分な情報提供を行ったうえでの学校見学および判定後の体験学習の実施

学びの場に関する適切な情報は、就学相談の進捗状況によって変化することがある。このため、就学相談に係る在籍校園や関係機関等は、就学予定校の見学や体験学習を保護者および本人に勧める際には、現段階での相談進捗状況を理解し、事前に保護者および就学予定校等に対してその目的を説明したうえで実施することが大切である。特に、就学指導委員会等での判定前の段階で、保護者や就学予定校への事前説明のないまま、学校見学、体験学習等を勧めるなどして、その後の就学相談に混乱をきたすことがないように留意する必要がある。

また、就学指導委員会等での判定後に、望ましいと判断された就学予定校において学校見学や体験学習を行う際には、学校事情等を理由に暗に受け入れを拒むような対応は厳に慎むべきであり、誠実に対応しなければならない。入学相談は、発達相談→教育相談→就学相談といった段階を踏んだ後の最終段階であることを踏まえ、保護者と学校とがこれからの信頼関係を築き、保護者が安心して就学を迎えられるよう、県教育委員会は市町教育委員会と連携して、各校への周知徹底を図ることが大切である。

(14) 就学相談関係者への研修の充実による保護者への適切な就学相談

就学相談関係者は、障害の種別および程度の客観的な判定、通常の学級・通級による指導・特別支援学級・特別支援学校といった学びの場の違い、各市町における就学までの流れ等、就学相談に係る制度や必要事項を保護者に情報提供ができるよう、把握しておく必要がある。

就学相談の関係者が、こうした情報提供を適時に行うとともに適切な就学相談を行うためには、一様に十分な知識や技能を有している必要があることから、県教育委員会は市町教育委員会とともに、全県レベル、市町レベルで研修を行うことが大切である。

(15) 小中学校における児童生徒の実態に応じた教育課程の編成への支援

就学相談を経て特別支援学校への就学や特別支援学級への入級を決めた対象者の保護者は、個に応じた特別な教育課程編成に大きな期待を抱いておられることから、就学予定校はその期待に最大限応える努力を行うことが求められる。

しかし、異学年、多人数の児童生徒で構成される小中学校の特別支援学級においては、通常の学級における交流及び共同学習の実施も含め、複雑な教育課程となることが多い。また、特別支援学級担任は、特別支援学校教員や通常の学級担任と比べて校内で少数であり、担任同士が相談し合って適切な教育課程編成を行うことが難しい。こうしたことから、各校における教育課程編成の最終的な責任と権限を有する校長は、編成しうる特別な教育課程編成についてその内容を熟知し、特別支援学級担任に対して適切な指導ができるように努めることが求められる。さらに、各校では特別支援学校のセンター的機能を有効に活用し、専門性を生かした助言を得て、特別支援学級に

における指導力向上に努めることが大切である。

県教育委員会は、市町教育委員会と連携して『特別支援教育ガイドブック（県教育委員会発行）』等を活用し、特別支援学級新担任研修を行ったり、管理職研修を行ったりして、各校における適切な教育課程編成を支援することが大切である。

(16) 柔軟な就学先の変更と弾力的な運用による多様な学びの場の工夫

就学相談に係る関係者は、就学時に決定した学びの場が固定したものではなく、対象者の発達程度、適応の状況等を勘案しながら、年度替わりに柔軟に就学先の変更ができることについて共通理解しておく必要がある。例えば、特別支援学校や特別支援学級に在籍している対象者について、適切な指導の積み重ねの結果、障害による学習上や生活上の困難の改善、集団適応の向上等が見られた場合には、その改善や適応の状況に応じて、校内委員会での検討や保護者の同意のもと、教科等のねらいが十分達成できるかどうかを留意しつつ交流及び共同学習を徐々に増やして、次年度からの就学先の変更を検討していくことが考えられる。就学先の変更に係る就学相談の実施にあたっては、個別の教育支援計画等を有効に活用し、保護者とともに、対象者の現段階における教育的ニーズや合理的配慮となる事項は何かを十分検討することが大切である。

また、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒については、個別の教育支援計画等を作成・活用した支援を行い、必要に応じて特別支援教育支援員による支援、通級による指導、特別支援学級の弾力的運用による学習など、各校で活用できる教育的資源を十分活用し、可能な限り障害のある児童生徒が障害のない児童生徒とともに教育を受けられる学びの場での学習が継続できるよう、工夫して支援を行うことが大切である。

(17) インクルーシブ教育システム構築に向けた体制整備の推進

発達障害等により特別な支援を要すると想定される児童生徒が、通常の学級に6.5%程度在籍（H23年度文部科学省調査）している現状においては、今後、インクルーシブ教育の推進に伴って就学先決定のあり方が見直されることを契機として、さらにその数が増加していくことが予想される。

こうした中で、可能な限り障害のある児童生徒が障害のない児童生徒とともに教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容や方法の改善、充実を図るためには、どの子ども学ぶ喜びを感じることができる授業改善や、みんなの居心地やつながり、雰囲気高めあえる学級経営、教員が互いの指導力を高め合える校内体制の推進、各校を支える関係機関との連携協力、必要な研修機会の確保、各市町をつなぐ情報共有、教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みの整備など、特別支援教育全体の推進が必要である。

県教育委員会は、今後、インクルーシブ教育システム構築に向けた国の動向を見据えつつ、就学先決定のあり方を含む特別支援教育の体制整備について、さらに市町教育委員会と十分連携して取り組んでいくことが重要である。

(18) インクルーシブ教育システム構築に向けた就学指導委員会のあり方の検討

一般的に就学相談は、義務教育段階での就学先決定に係る相談であり、義務教育終了後の進路については、中学校もしくは特別支援学校中学部が進路指導として直接担っていることが多い。とりわけ中学校から多数の生徒が進学する高等学校では、発達障害等のある生徒への支援について体制整備に努めているものの、小中学校に比してその整備状況はまだ十分とは言い難いことから、義務教育終了後の進路について不安を抱える本人や保護者は多い。また、中学校では通常の学級に在籍し、障害に係る特別な支援を受けていた生徒が、高等学校では特別な教育課程編成が行えない、通級による指導が受けられない等の理由によって特別支援学校高等部や高等養護学校に進学する例や、特別支援学校高等部や高等養護学校に進学することをあらかじめ見通して中学校段階での就学先を検討する例などもある。このように就学相談は、卒業後を見通した進路とも不可分に関わっている。さらに本県では、障害のある人を対象とした福祉施設の充実や一般就労の推進など、教育のみならず、医療・福祉・労働とも連携し、一貫した取組が必要な課題も多い。

中教審初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成 24 年 7 月 23 日）においては、今後、就学指導委員会を、その機能を拡充し、就学先の決定のみならずその後の一貫した支援についても重要な役割を果たすものと位置付けて「教育支援委員会（仮称）」とする方向性が示されている。

これらのことから、県教育委員会および市町教育委員会においては、今後とも国の動向を見据えつつ、就学指導委員会のあり方と果たすべき役割について、さらに検討していくことが重要である。

参考資料 1

◎文部科学省初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（概要）（平成 24 年 7 月 23 日）より抜粋

（前略）

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

(1) 早期からの教育相談・支援

- ・子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を保障するためには、乳幼児期を含め早期からの教育相談や就学相談を行うことにより、本人・保護者に十分な情報を提供するとともに、幼稚園等において、保護者を含め関係者が教育的ニーズと必要な支援について共通理解を深めることにより、保護者の障害受容につなげ、その後の円滑な支援にもつなげていくことが重要である。また、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が、教

育的ニーズと必要な支援について合意形成を図っていくことが重要である。

- ・乳児期から幼児期にかけて子どもが専門的な教育相談・支援が受けられる体制を医療、保健、福祉等との連携の下に早急に確立することが必要であり、それにより、高い教育効果が期待できる。

(2) 就学先決定の仕組み

- ・就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。
- ・現在、多くの市町村教育委員会に設置されている「就学指導委員会」については、早期からの教育相談・支援や就学先決定時のみならず、その後の一貫した支援についても助言を行うという観点から、「教育支援委員会」（仮称）といった名称とすることが適当である。「教育支援委員会」（仮称）については、機能を拡充し、一貫した支援を目指す上で重要な役割を果たすことが期待される。
- ・就学時に決定した「学びの場」は固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に転学ができることを、すべての関係者の共通理解とすることが重要である。
- ・就学相談の初期の段階で、就学先決定についての手続の流れや就学先決定後も柔軟に転学できることなどについて、本人・保護者にあらかじめ説明を行うことが必要である（就学に関するガイダンス）。
- ・本人・保護者と市町村教育委員会、学校等の意見が一致しない場合については、例えば、本人・保護者の要望を受けた市町村教育委員会からの依頼に基づき、都道府県教育委員会が、市町村教育委員会への指導・助言の一環として、都道府県教育委員会の「教育支援委員会」（仮称）に第三者的な有識者を加えて活用することも考えられる。

(3) 一貫した支援の仕組み

- ・可能な限り早期から成人に至るまでの一貫した指導・支援ができるように、子どもの成長記録や指導内容等に関する情報を、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用することが必要である。

(4) 就学相談、就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割

- ・都道府県教育委員会の就学先決定に関わる相談・助言機能を強化する必要がある。
- ・就学相談については、それぞれの自治体の努力に任せるだけでは限界があることから、国において、何らかのモデル的な取組を示すとともに、具体例の共有化を進めることが必要である。

(後略)

参考資料 2

○新就学者（新小1）における就学指導委員会等の調査審議対象者率

	平成21年度		平成22年度		平成23年度	
	全国	本県	全国	本県	全国	本県
新就学者総人数	1,148,704	14,493	1,128,143	14,195	1,055,813	13,970
市町村就学指導委員会等 調査審議対象者人数※	37,480	901	37,055	980	34,008	845
調査審議対象率	3.26%	6.22%	3.28%	6.90%	3.22%	6.05%

※文部科学省調査「平成21～23年度 通常の学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に規定する障害の程度に該当する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の数等に関する調査」による。

市町村就学指導委員会等の調査審議および実際の就学先の状況等を把握することを目的として文部科学省が実施している「通常の学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に規定する障害の程度に該当する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の数等に関する調査」結果（H21～H23年度調査）による全国と本県の比較では、本県における新就学者の調査審議対象者の割合は3ヵ年ともに就学予定者の6%を超え、全国と比して平均3.14ポイント高い。

参考資料 3

○本県市町就学相談内容ごとの対象人数 単位：人 ※毎年度10月調べ

相談内容	平成21年	平成22年	平成23年	計
小学校段階就学に係る相談	554	543	586	1,683(66.5%)
中学校段階進学に係る相談	155	140	165	460(18.2%)
在学中の在籍変更に係る相談	95	109	81	285(11.3%)
教育対応に係る相談	52	29	23	104(4.1%)
合計	856	821	855	2,532

本県における市町就学相談の実施方法等は市町によって異なるが、就学相談は障害のある幼児児童生徒を対象に次年度の就学先について保護者の意見を聴取するとともに、専門家による障害の種別程度の判断を行うために開催されており、就学指導委員会において対象者の望ましい就学先について審議を行うための重要な相談となっている。本県では、就学相談に来談されたものの、就学先の相談を行うまでに至らず、教育対応に係る相談となった者が3ヵ年で104人となっている。

特別支援教育ガイドブック
参 考 ・ 引 用 文 献

平成 26 年（2014 年）3 月
滋賀県教育委員会事務局学校支援課
特 別 支 援 教 育 室

- 『小学校学習指導要領』（平成 20 年 3 月告示） 文部科学省
- 『小学校学習指導要領解説 総則編』（平成 20 年 8 月） 文部科学省
- 『中学校学習指導要領』（平成 20 年 3 月告示） 文部科学省
- 『中学校学習指導要領解説 総則編』（平成 20 年 9 月） 文部科学省
- 『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』（平成 21 年 3 月告示） 文部科学省
- 『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編』（平成 21 年 6 月） 文部科学省
- 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』（平成 21 年 6 月） 文部科学省
- 『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）』
文部科学省
- 『改訂版 通級による指導の手引 解説と Q & A』 文部科学省
- 『教職員のための子どもの健康観察の方法と問題への対応』（平成 21 年 8 月）
文部科学省
- 『「特別支援教育支援員」を活用するために』（平成 19 年 6 月） 文部科学省
- 『就学指導資料』（平成 14 年 6 月） 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
- 『就学指導資料（補遺）』（平成 18 年 7 月） 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
- 『教育支援資料』（平成 25 年 10 月） 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
- 『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』（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
- 『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）』（平成 17 年 12 月）
中央教育審議会
- 『知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究
－個別の指導計画の作成に焦点をあてて－』（平成 16 年 3 月）
独立行政法人国立特殊教育総合研究所
- 『専門研究 A 「特別支援教室構想」に関する研究』（平成 20 年度）研究成果報告書
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 『発達障害の理解と支援～幼児期から思春期まで～』（H21.8.5 平成 21 年度発達障害
教育指導者研究協議会資料 主催：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
筑波大学大学院人間総合科学研究科教授 宮本 真也
- 『よりよい理解のために 交流及び共同学習事例集』 全国特別支援教育推進連盟
（文部科学省委嘱）

- 『盲・聾・養護学校における「個別の教育支援計画」ビジュアル版』
編集：全国特殊学校長会 発行：ジアース教育新社
- 『別冊教育技術 2009年8月号 明日からできる！教室での特別支援教育
～新学習指導要領におけるわかりやすい実践事例集～』（平成21年8月） 小学館
- 『子どもが輝くために 特別支援学級担任 通級指導教室担当者ハンドブック』
(平成21年3月) 山梨県教育委員会
- 『初めて特別支援学級を担任する人のためのQ&A』（平成19年3月）
石川県教育委員会
- 『平成21年度 特別支援学級及び通級指導教室 教育課程編成の手引』
長崎県教育委員会
- 『個別の教育支援計画モデル』（平成17年4月） 北海道教育委員会
- 『特別支援学級の「弾力的運用ナビ』』 岩手県立総合教育センター
- 『小学校キャリア教育の手引き』（平成22年1月） 文部科学省
- 『中学校キャリア教育の手引き』（平成23年3月） 文部科学省
- 『高等学校キャリア教育の手引き』（平成23年11月） 文部科学省
- 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』
(平成23年1月31日) 中央教育審議会
- 『特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック』
編著：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発行：ジアース教育新社
- 『障害児学級・通級指導教室教育課程編成の手引き』（平成13年3月改訂版）
滋賀県教育委員会
- 『平成21年度(2009年度)滋賀の特別支援教育』 滋賀県教育委員会
- 『めくばり てくばり こころくばりLD, ADHD, 高機能自閉症支援ガイドブック
(改訂版)』（平成22年3月） 滋賀県教育委員会
- 『中学校・高等学校における発達障害の子どもたちへの支援ガイドブック』
(平成20年3月) 滋賀県教育委員会
- 『この子らしさをのばす』（平成21年3月） 滋賀県教育委員会
- 『障害のある子どもの就学指導の手引』（平成26年3月） 滋賀県教育委員会

特別支援教育ガイドブック

平成22年(2010年)3月：初版発行

平成23年(2011年)3月：一部改訂

平成24年(2012年)3月：一部改訂

平成25年(2013年)4月：一部改訂

平成26年(2014年)3月：一部改訂

発行：滋賀県教育委員会

滋賀県大津市京町四丁目1-1

TEL:077-528-4643

FAX:077-528-4957

E-mail:ma0101@pref.shiga.lg.jp

※平成21年度発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業(文部科学省)の一環として作成