



神奈川県

教育相談コーディネーター ハンドブック



令和4年3月
神奈川県立総合教育センター

津久井やまゆり園事件 この悲しみを力に、 ともに生きる社会を実現します

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

翔子

題字「ともに生きる」
ダウン症の女流書家 金澤翔子

本県の取り組みや金澤翔子さんの席上揮毫の動画などは、
こちらから

この憲章は神奈川県と神奈川県議会が共同して策定したものです。

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



平成28年10月14日 神奈川県

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

ともに生きる社会 かながわ憲章



神奈川県

KANAGAWA

目 次

I 基礎編

1 神奈川の支援教育	1
(1) 神奈川の「支援教育」	2
2 インクルーシブな学校づくりに向けて	3
(1) 神奈川のインクルーシブ教育の推進の考え方	4
(2) 教育相談コーディネーターの役割	5
(3) 教育相談とは	6
(4) 学校心理学に基づく援助	8
(5) 教育相談コーディネーターとチーム支援	9
3 様々な子どもたちへの支援	10
(1) 不登校の状態にある子どもたちへの支援	11
(2) 非行・いじめの防止に向けた支援	14
(3) 児童虐待への対応	15
(4) 障害のある子どもたちへの支援	16
(5) 精神疾患のある子どもたちへの支援	23
(6) 病弱・身体虚弱の子どもたちへの支援	24
(7) 今日的課題を抱える子どもたちへの支援	25

II 実践編

1 チーム支援のための体制づくり	27
(1) 校内支援体制づくり	28
(2) 関係機関について	29
(3) ケース会議の運営について	31
(4) 支援シートについて	33
(5) 「個別教育計画(神奈川県)」 「個別の指導計画」	37

2 学校全体で取り組む支援	39
(1) 教育のユニバーサルデザイン	40
(2) ソーシャルスキルトレーニング(SST)	41
(3) その他の取組	42
3 保護者や関係機関との協働	44
(1) 保護者との協働	45
(2) 特別支援学校のセンター的機能の活用	46
(3) 医療と福祉との連携	48
(4) 円滑な連携のポイント	49

Ⅲ 資料編

■ 用語解説	51
■ 用語解説(DSM-5より抜粋)	54
■ 学校に関係した教育的資源	56
■ 相談窓口の例	59
■ 障害者手帳の種類	61
■ 関係資料一覧	62
■ 支援教育に関連する年表	64
■ 精神疾患緊急対応マニュアル	

I 基礎編

I 神奈川の支援教育

子どもたちの表面的な言動に、ともすると大人は目を向けがちですが、子どもの内面にある思いや願いへの理解をもっと深める必要があります。また、子どもたちは、乳幼児から小・中・高校生と成長していくに従い、まわりの人たちや社会とのかかわりを通して、自分づくりをしていきます。その過程で、多くの課題に直面し、様々な悩みをもちながら、自らを見つめ直していくものです。こうした過程は、子どもたちにとって自然なことであり、それを乗り越えて、自分らしく生きる力を培うことに対する支援が、周囲の大人には求められているのです。

かながわ教育ビジョン 令和元年10月一部改定より抜粋

(1) 神奈川の「支援教育」とは

「支援教育」とは

神奈川県では、「共に学び共に育つ教育」という考え方をもとに「支援教育」を提唱しました。「支援教育」とは、様々な課題を抱えた子どもたち一人ひとりのニーズに適切に対応していくことを「学校教育」の根幹に据えて、本県が取り組んできた理念のことです。

対象は

「支援教育」の対象の子どもは、すべての子どもたちです。

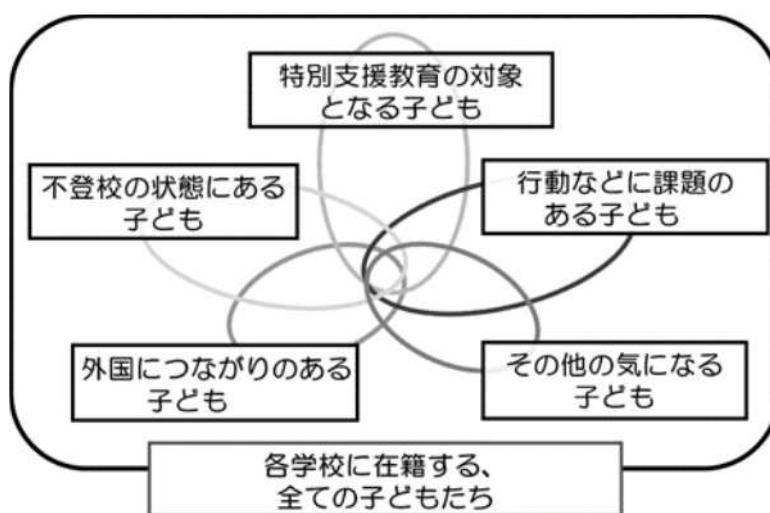
すべての子どもたちが対象ですので、「特別支援教育」ではなく「支援教育」であり、特別支援教育の延長線上にあるものではありません。

教育的ニーズとは

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

また、子どもの教育的ニーズは、子どもが学ぶ環境との関係によっても生じています。ですから、教育的ニーズに対する支援は、子ども自身の持つ力を伸ばすことで困難さを克服しようとするだけでなく、周囲の理解や指導の工夫、柔軟な教育システム、適切な環境設定等、周囲との関係を見直していくことも大切です。

かながわの支援教育



支援を必要としているのは…

上の図のように、自分一人で解決できない課題を抱えて困っている子どもはすべて支援を必要としています。それぞれが支援を求めているときに、優先的に適切な支援をすることが必要です。

※神奈川県の支援教育については、詳しくは神奈川県ホームページ内『支援教育リーフレット』をご覧ください。

2 インクルーシブな学校づくりに向けて

教育的ニーズがある子どもたちを支える教職員や保護者、地域の関係者などの支援者は、それぞれの立場をいかして協働を進め、ケース会議などチームによる支援を行っています。そのチームの中心的存在が教育相談コーディネーターです。

インクルーシブな学校づくりに向けて、神奈川のインクルーシブ教育の推進の考え方や、教育相談コーディネーターが果たす役割、支援について確認をしていきます。

(1) 神奈川のインクルーシブ教育の推進の考え方

インクルーシブ教育の世界的背景

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

神奈川のインクルーシブ教育の推進

神奈川のインクルーシブ教育の推進の基本的な考え方を、「支援教育の理念のもと、共生社会の実現に向け、すべての子どもが、できるだけ同じ場で共に学び共に育つ教育」としています。

共生社会とは

すべての人がお互いの人権や尊厳を大切にし、支え合い、誰もが生き生きとした人生を送ることができる社会を「共生社会」といいます。この「共生社会」の実現のために、神奈川のインクルーシブ教育の推進に取り組んでいます。

神奈川のインクルーシブ教育推進のための取組



- ① できるだけ、**地域の学校**で学ぶためのしくみづくり
- ② できるだけ、**通常の学級**で学ぶためのしくみづくり
- ③ できるだけ、**高校**で学ぶためのしくみづくり
- ④ 多様な**教育の場**の整備
- ⑤ **地域で共に生きる**しくみづくり

※神奈川県リーフレット『かながわのインクルーシブ教育の推進』を基に作成

「インクルーシブな学校」をつくるために

様々な悩みや課題を抱えている子ども一人ひとりに対して、学級担任一人で対応できることには限りがあります。「インクルーシブな学校」を作るために大切なことは、悩みや課題を抱える子どもや、その保護者や学級担任を孤立させることなく、学校全体で支援していく事です。だからこそ、チームで取り組む必要があり、すべての教職員で支える体制を整備することがかかせません。

教育相談コーディネーターと支援体制

教育相談コーディネーターは、校内の支援体制の中心的な存在となり、教職員が一人で抱え込まずチームで役割分担し協働するという雰囲気をつくるのが大切です。校内の風通しをよくし、教職員が日頃から相談し合える関係づくりを進め、「すべての教職員がすべての子どもを育てる」と意識を高めていきましょう。

※『神奈川県教育委員会 教育局インクルーシブ教育推進課 令和2年6月 インクルーシブ教育 校内支援体制整備ガイドライン』より抜粋

(2) 教育相談コーディネーターの役割

チームの中心的存在である教育相談コーディネーター

教育相談コーディネーターは、子どもの困っている状況への気付きから支援までをスムーズにつなげるための中心的存在です。

「困っている子」に関わる様々な人から情報を集め、具体的支援をチームで考える上で、大きな役割を果たすことになります。神奈川県では、「自らの力では解決することが難しい課題（教育的ニーズ）を抱えている」すべての子どものニーズに適切に対応していく学校教育を目指す「神奈川の支援教育」の考え方にに基づき、「教育相談コーディネーター」を県域の公立小・中学校及び県立学校に配置しています。

どのように推進していくか

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

連携の窓口として

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

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

【校内支援体制づくりにおける教育相談コーディネーターの取組】

神奈川県立総合教育センター「教育相談コーディネーター養成研修講座」実践報告より

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

等

※『神奈川県教育委員会 教育局インクルーシブ教育推進課 令和2年6月 インクルーシブ教育 校内支援体制整備ガイドライン』を基に作成

(3) 教育相談とは

教育相談とは

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

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

子どものニーズから支援を考える
「困った子」から「困っている子」へ

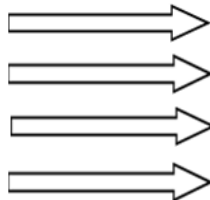
子どもたちへの支援は、子どもたちとの関わりの中で教員が「どうしてだろう」「困った」と感じることに気づくことから始まります。

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

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



「困った子ども」
「子どもを変える」
「なぜできない」
「やる気がない」



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

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

「困った子」から「困っている子」への視点の転換は、子ども理解のために大切なことです。ぜひ、アンテナを高くして、子どもの困っていることを理解し、わかりやすい授業の工夫や、子どもを取り巻く学校や家庭、地域などの環境を調整する視点を持って子どもへの支援を進めていきましょう。

生徒指導と教育相談

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

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

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

※『文部科学省 平成22年3月 生徒指導提要』を基に作成

(4) 学校心理学に基づく援助

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

一次的援助サービスとは

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

二次的援助サービスとは

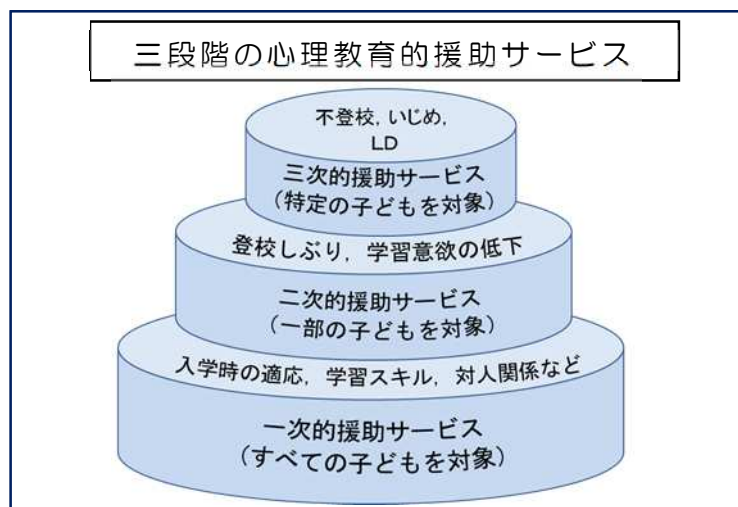
二次的援助サービスは、配慮を要する「一部の子ども」のニーズに応じて、一次的援助サービスに加えられる援助です。例えば、友だちとのことでつらい出来事があった子どもに対して、学級環境の調整（席や班を決める時の配慮など）を行うことで、子どもの苦戦していることが、今後大きくなるのを予防することを目指すものです。

三次的援助サービスとは

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

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

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



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

(5) 教育相談コーディネーターとチーム支援

教育相談コーディネーターとチーム支援

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

様々な支援を実際に行うに当たっては、一人で抱え込まず、チームで役割を分担し、協働するという支援者の意識の転換が必要です。子どもの困難な状況について、自分だけで解決しなければいけない、他の人に迷惑をかけられないと一人で抱え込む対応は、結果的に子どもをより困難な状況に置くことになりがちです。

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

【国の動き】「特別支援教育コーディネーター」と「教育相談コーディネーター」

「特別支援教育コーディネーター」

- 障害のある児童生徒への適切な支援のために、関係機関・者間を連絡・調整し、協同的に対応できるようにするための役割
- 特別支援教育の推進のため、校内委員会の企画・運営、保護者からの相談窓口などの役割を担う

「教育相談コーディネーター」

- 学校が組織として児童生徒の支援に対応するため、学校全体の児童生徒の状況及び支援の状況を一元的に把握する。
- 学校内及び関係機関等との連絡調整、ケース会議の開催等児童生徒の抱える問題の解決に向けて調整役として活動する。
- 目標と役割分担に基づいた支援計画の進捗状況を確認したり、計画通り進むよう支援を行ったりする。

※『文部科学省 平成29年1月 児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～(報告)』、『国立特別支援教育総合研究所 平成18年3月 特別支援教育コーディネーター実践ガイド』を基に作成

3 様々な子どもたちへの支援

神奈川の「支援教育」は、一人ひとりの子どもたちが困っていることを理解し、個々の教育的ニーズに適切に対応することを目指しています。そのためには、特性や困っている状況に合った支援を行うことが必要です。同じような状態に見えても、困っていることの要因が違えば、支援の方法も異なります。ここでは、支援を考える手がかりとなるような基本的な支援や配慮事項についてご紹介します。

(1) 不登校の状態にある子どもたちへの支援

不登校の定義

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

不登校は「問題行動」ではない

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

不登校と社会的自立

不登校の状態にある児童・生徒については、個々の状況に応じた支援を行うことが必要であり、児童・生徒や保護者の意志を十分に尊重しつつ、児童・生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があります。

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

神奈川県では、平成19年度に神奈川県不登校対策検討委員会を組織し、登校支援のポイントと有効な手立てについて検討してきました。そして、平成23年(2011年)5月に神奈川県不登校対策検討委員会報告書【最終版】「子ども中心の支援の実現 不登校を含む長期欠席児童・生徒数の減少 不登校改善率の向上を目指して」が出され、今後の不登校対策の方針として、「未然防止」「早期発見・早期対応」「不登校児童・生徒への登校支援」という3つの柱を挙げました。

この基本の柱を踏まえ、次に挙げる支援の手立てを考えていきましょう。

①未然防止「魅力ある学校づくり」

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

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

第1については、子どもが自分の学級や学校で「認められている」「自由に話せる雰囲気がある」「安心していられる」と実感できているかどうか、第2については、「社会性」「耐性」を育むことの重要性があげられています。また、第3については、まず、一人ひとりの子どもが教員に対して「自分を支えてくれている」存在として信頼を寄せているか、子ども同士がお互いに「支えあう存在」として信頼し合えるような関係を築いているかということです。その関係をさらに「絆」として強め、集団を高めていくことは、教員の役割としては大変重要です。これらの取組は、学校が行うべきものであり、教員にしかできないものです。

②早期発見・早期対応

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

③不登校の状態にある子どもたちへの切れ目のない組織的な支援

長期にわたって欠席が継続する子どもに対しては、何よりも「関わり続けること」が大切であり、「学校への抵抗を和らげる」「コーピングスキルを育むこと」が必要です。また、そのための手段として、教育支援センター(適応指導教室)やフリースクールなどでの支援、引きこもりがちの子どもには家庭訪問相談の実施、状況によっては体験活動への参加など、子どもの社会的自立に向けて、適切な継続した支援が図られるよう、様々な機関等との連携を進める必要があります。特に、個々の状況に応じた多様な学習の機会や場を提供することが求められます。

さらに、不登校の子どもが学校生活を再開する際には、校内の保健室や相談室などのいわゆる「別室」を活用した登校支援の取組も大切です。各学校では、場所や体制の工夫をしながら支援に取り組んでいます。休みがちな子どもを、この「別室」での支援により不登校にならないよう食い止めている学校の実践もあります。

近年、社会構造の複雑化によって、子どもが不登校の状態になる要因は多様化・複雑化しています。また、子どもの育ってきた環境や価値観は個

人によって異なるので、不登校の状態にある子どもに対する支援策を担任一人だけで考え支援を実践していくことは、非常に難しい状況にあります。そこで、一人の不登校の子どもをチームで支援していくことが必要になります。そのためにケース会議でいろいろな意見を交換し合いながら、共通理解を図り、支援の方向性を決め、チームで役割分担し、支援をしていくことが大切になるのです。

不登校の状態にある子どもが、学校外の専門機関や民間団体等で相談・指導等を受けている数が増加しています。中でも、教育相談機関等に加えて、病院・診療所等の医療機関や、児童相談所等の福祉機関で相談・指導を受けた人数が大きく増加しています。発達に関する相談や起立性調節障害等の診断、家庭環境の課題への対応など、不登校の状態にある子どもへの支援が多様化する中、今後も教育と医療・福祉等がより連携を深め、協働で行うことが重要です。

④ 社会的自立に向けて

また、平成28年に公布された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」では、不登校の状態にある子どもに対する「学校以外の場での多様で適切な学習活動の重要性」が示され、学校が今後もフリースクール等との連携をより一層深め、一人ひとりの社会的自立に向けて協働で支援を行うことが重要です。

社会的自立とは

平成28年に文部科学省は「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」にて「不登校の状態が続くことで十分な支援が得られず、自己肯定感の低下を招き、進路や社会的自立が阻害されやすくなる。」としている。不登校支援の目標として「自らが進路を主体的に捉え社会的に自立できるようにすること」とある。但し、“社会的自立”の在り方については、児童生徒の取り巻く状況の複雑さ、背景の多様さから、それぞれのニーズの数だけ存在すると言える。つまり「自立の在り方は多様である」と言い換えることができる。

それを受け、神奈川県立総合教育センターでは、令和3年度からの研究で“社会的自立”とは「社会とのかかわりを通して自分理解を深め、他者を受容し、自らの進路に何らかの見通しが立てられる状態」と定義している。

※『文部科学省平成28年7月 不登校児童生徒への支援に関する最終報告』を基に作成

(2) 非行・いじめの防止に向けた支援

学級集団づくり

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

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

チームで支える

非行やいじめについては、予兆が見られた時点で早期に状況を把握し、チームを組んで解決に当たる必要があります。そのためにも担任は、日頃から子どもたちに声をかけるなど、困った時にはいつでも相談できる信頼関係を子どもたちとの間に築いておくとともに、管理職や児童・生徒指導担当、教育相談コーディネーター、養護教諭、学年の教員、スクールカウンセラー等との日常的な連携に努めることが重要です。また、保護者との連携を密にし、子育ての悩みを受け止めながら、家庭と学校の両方から子どもを支援する姿勢を示すことが重要です。

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

(3) 児童虐待への対応

児童虐待があったと思われる場合

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

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

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

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

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

(4) 障害のある子どもたちへの支援

①発達障害のある子どもたちへの支援

障害のある子どもたちには、自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うことが必要になります。

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

発達障害とは、発達障害者支援法によると「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されています。

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

※『文部科学省 平成16年12月10日 発達障害者支援法』を基に作成

子どもを見守るネットワークづくり

児童虐待はもちろん非行・いじめの解決には、警察や児童相談所の他、地域の相談機関や主任児童委員・民生委員など地域の資源との連携が欠かせません。要保護児童対策地域協議会との連携を図るなど、学校をとりまく地域のネットワークづくりを心掛けなければなりません。また、障害のある子どもへの虐待については、障害者虐待防止法の適応も考える必要があります。

※ P17、18の障害名はDSM-5（カッコ内は文部科学省）の名称です。詳細は資料編をご覧ください。なお、内容については、文部科学省の定義とDSM-5の診断基準等を基に作成しています。

○限局性学習症（学習障害）のある子どもたちへの支援

学習障害（以下LDとする）は、平成11年に当時の文部省によって、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである」と定義されています。LDのある子どもたちは様々な感覚器官を通して入ってくる情報を受け止め、整理し、関係づけ、表出する脳の情報処理過程のいずれかに十分機能しないところがあると考えられています。そのため、特定の学習活動に困難があり、教科や単元に対する取組にばらつきが見られます。

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

○注意欠如・多動症（注意欠陥／多動性障害）のある子どもたちへの支援

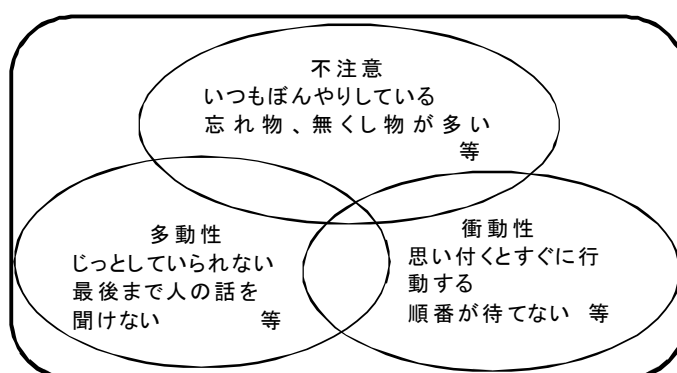
注意欠陥／多動性障害（以下ADHDとする）の子どもたちは、不注意、多動性、衝動性を中心的な特徴としています。

集中困難や多動などの状態は幼児期から明らかであるため、

「発達の問題」として考えられています。家庭での育て方や環境の問題で、このような状態になるわけではありません。ただし、虐待を受けたことでADHDのような症状を示す例も報告されており、慎重な背景理解が必要です。

ADHDのある子どもたちには、環境調整が有効だと言われています。例えば教室では前面の掲示物を減らす、座席を前にするなど視覚的な刺激を減らすことで落ち着いて学習できることが増えてきます。個別指導や少数指導の時間を取り入れることで行動を調整し、教室で過ごせる子どももいます。

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



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

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

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

① 持続する相互的な社会的コミュニケーションや対人的相互反応の障害

② 限定された反復的な行動、興味、または活動

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

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

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

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

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

また、感覚（聴覚、味覚、触覚など）の過敏さのある子どももいます。例えば、小さな音が気になって集中できない、特定の音が苦手、味や食感でどうしても食べられないものがある、決まった洋服しか着られないなどとして見られることがあります。そういった子どもたちには特性を理解しながら、少しずつ経験を広げることや、刺激の軽減、困難な状況になった時の望ましい対処方法を丁寧に教える、などの支援が大切です。さらに、多くの人が聴覚情報よりも視覚情報の方が比較的理解しやすいという様に情報の受け取り方に偏りがあります。

その特性をいかして活動できるよう配慮すると学習活動に参加しやすくなります。

構造化

具体的な支援方法としてよく知られているのが「構造化」です。構造化とは個々の子どもの特性を理解した上で、その子どもが理解しやすい環境を設定するための工夫です。

構造化には、決まった場所で決まった活動を行う「場所の構造化」、始めと終わりを明確にしたり、次にやるべきことを提示したりする「時間の構造化」、学習や作業工程を写真などの視覚的手がかりで明示し見通しをもって行動できるようにする「作業の構造化」などがあります。自閉スペクトラム症の特性の現れ方は一人ひとり異なります。そのため、学習能力や子どもの長所、苦手とするところなど多様な方法でアセスメントし、その子どもに合った指導の手立てを工夫すること、日々の成長に合わせて、その内容を見直し、変えていくことが大切です。

②知的能力障害 (知的障害)のある 子どもたちへの 支援

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

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

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

特別支援学校(知的障害教育部門)では、教科別の指導や教科等を合わせた指導として「遊びの指導」「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」などが行われています。高等部では、教科別指導などに加え、「作業学習(木工、農園芸、食品加工、ビルクリーニング等の作業活動を通して、国語、数学、職業、家庭、自立活動等の内容を合わせて指導する)」や、「産業現場等における実習(卒業後の自立と社会参加に向けた作業学習の発展)」などが、現場実習、職場実習として行われています。

③言語障害のある 子どもたちへの 支援

言語障害のある子どもたちは、発音が不明瞭であったり、話し言葉のリズムがスムーズでなかったりするため、話し言葉によるコミュニケーションが円滑に進まない状況になり、そのため本人が引け目を感じるなど社会生活上不都合な状態になります。言語障害のある子どもたちは、自己の意思の表出がうまくいかないことで、人との関わりが消極的になる場合があります。

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

言語障害通級指導教室は、通常の学級の学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする子どもたちを対象にしています。したがって、在籍学級で各教科を中心にした指導を受けながら、通級指導教室で障害に基づく様々な困難の改善・克服に関する指導を週に数時間受けることになります。多くの時間を過ごす通常の学級や家庭との関わりが重要になりますので、通級指導教室と担任や保護者と連携協力を図ることが必要です。

④視覚障害のある子どもたちへの支援

視覚障害のある子どもたちには、視覚による情報量が不足することによる日常生活や学習上の困難に対する配慮と支援が求められます。

教室全体や黒板、机上の照度、机の位置など学習環境を整え、触覚教材、電子教科書、拡大教材などの活用を図るとともに、コンピュータなどの情報機器を活用して容易に情報の収集や処理ができるようにするなど、一人ひとりの見え方に適した教材を使用し、指導方法を工夫することが大切です。

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

⑤聴覚障害のある子どもたちへの支援

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

教科指導と併せて、聴覚活用、多様なコミュニケーション手段の活用、日本語の獲得のための指導が重要になります。特別支援学校(聴覚障害

教育部門)では、幼稚部から、小学部、中学部、高等部本科・専攻科まで、幅広い年齢の児童・生徒に対して、教科学習とともに、コミュニケーション手段の活用、日本語の習得、職業教育などの指導が行われています。

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

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

⑥情緒障害のある子どもたちへの支援

情緒障害のある子どもたちは、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ことで、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になります。その状態は、選択性かん黙、不登校などとして現れることがあります。

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

⑦肢体不自由のある子どもたちへの支援

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

特別支援学級(肢体不自由)、特別支援学校(肢体不自由教育部門)では、子どもたち一人ひとりの障害の状態や発達段階を十分に把握し

た上で、各教科、特別の教科 道徳、特別活動など、小学校、中学校、高等学校に準じた教育を行うとともに、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導領域である自立活動に力を入れています。

自立活動では、感覚や認知の特性を踏まえながら、身体の動きに関する指導やコミュニケーションの力を育てる指導等を行っています。また、ICTを活用した自作教材など個に応じた教材教具の工夫や、交流及び共同学習を積極的に取り入れています。通学が困難な子どもたちに対しては、家庭や福祉施設、医療機関などに教員が訪問して指導を行う訪問教育も行われています。

※注）医療的ケアとは、たんの吸引や経管栄養など、医療行為と日常行為の中間にあたる行為（相対的医療行為の一部）であり、医療の専門家ではない保護者が行える行為です。学校では、一定の条件の下に教員が実施できるよう体制整備が進められてきています。

⑧高次脳機能障害のある子どもたちへの支援

高次脳機能障害とは、病気や事故などで脳に損傷を受けたことで、脳機能に障害を生じ、生活に困難がある場合のことをいいます。

損傷を受けた部位により症状は様々ですが、大きくは、覚えられない、段取りが悪いといった理解したり考えたりする能力の障害（認知障害）と、幼くなる、すぐに怒るといった行動の障害（社会行動障害）の二つに分けられます。以前は重症の脳損傷を受けた時に起こると言われていましたが、頭部打撲による軽度の脳しんとうなどでも起こることがわかってきました。

子どもの高次脳機能障害を対象とする検査は少ないため、日常生活や学校生活の中でどのようなことに困っているのか、どういうときにそのようなことが起こるのかを見極めることが必要です。また、この障害は、子どもも保護者も受傷する前と後の違いがわかっているため、子どもが自信を失わないように支援をすることが大切です。高次脳機能障害には、行動療法や構造化、ペアレントトレーニングなどの自閉スペクトラム症やADHDのプログラムを応用することが可能です。家庭や医療との連携も支援には欠かせません。

※『「よくわかる子どもの高次脳機能障害」 栗原まな 2012 クリエイツかもがわ』、
『厚生労働省 平成20年11月 「高次脳機能障害者支援の手引き」』を基に作成

(5) 精神疾患のある子どもたちへの支援

様々な精神疾患

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

＊精神疾患や急激な発症や悪化、自傷他害行為が起こった場合は巻末のページをご覧ください。

保護者との協働

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

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

(6) 病弱・身体虚弱の子どもたちへの支援

病弱・身体虚弱
の子どもたちの
学習の場

病気等により継続して医療や生活上の管理が必要な子どもたちの教育は、必要な配慮を行いながら、通常の学級や特別支援学級（病弱・身体虚弱）、特別支援学校（病弱教育部門）において行われています。医療機関内に設置されている院内学級（特別支援学級）や、通学が困難な子どもたちに対して家庭や福祉施設、医療機関等に教員が訪問して指導を行う訪問教育など、様々な学習の場が設けられています。

学習内容について

これらの学習の場においては、前籍校での学習を引き継ぎ、退院したときに子ども本人が困らないように指導を構築していきます。病気のために生活規制が必要であることや、様々な直接体験が不足しがちであることにも留意しながら、学習内容の精選や身体活動を伴う学習についての指導方法の工夫を行います。自立活動では、病気の状態の理解や健康状態の維持・改善に関することと共に、病気に対する不安感や自信の喪失などに対するメンタル面にも配慮した学習を行います。長期間にわたり療養を続けていることから、心理的な安定を図るための働きかけは重要な指導の一つであり、子どもたちの心身の状態を踏まえた教育が必要とされています。

教育の意義

病弱・身体虚弱の子どもたちへの教育においては、学習の遅れなどを補完し、学力を補償することはもとより、積極性・自主性・社会性の涵養、心理的安定への寄与、病気に対する自己管理能力、治療上の効果等の意義があると考えられています。

医療的課題を持つ
子どもたちのため

地域医療の考え方の変遷及び医学の進歩による在宅療養の増加や、アレルギー性疾患や心の問題など子どもたちの疾病の種類が広がってきていることなどにより、医療的な課題を持つ子どもたちが地域の学校に通うことが増えてきています。必要な配慮をする一方で、療養中でも可能な限り学習ができるよう工夫することが大切です。

※具体例については、『神奈川県教育委員会 平成31年3月入院児童生徒等への教育保障体制整備事業 ICT 機器の活用による「つなぐ授業」の研究』をご覧ください。

(7) 今日の課題を抱える子どもたちへの支援

外国につながり
のある子どもたち
への支援

社会の変化にともない、子どもたちが抱えている困難も多様化、複雑化しています。学校においても、教育の喫緊の課題として、取り組まなければなりません。

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

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

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

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

外国につながりのある子どもたちの入学、転・編入の情報が入ったら、子どもの情報を整理し、日本語指導だけでなく、生活面・学習面での指導について特段の配慮をしなければなりません。

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

※『神奈川県教育委員会 令和2年7月「外国につながりのある児童生徒への指導・支援の手引き(改訂版)～多文化共生社会を目指して～」』、『文部科学省 2019年3月「外国人児童生徒受入の手引 改訂版」』を基に作成

性的マイノリティ
の子どもたちへの
支援

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

平成25年度、文部科学省が「学校における性同一性障害に係る対応に関する状況調査」を実施し、平成26年6月には調査結果が公表されま

した。この調査結果を踏まえ、平成27年4月、文部科学省初等中等教育局児童生徒課長通知「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細やかな対応の実施等について」が出され、平成28年4月には教職員向け周知資料が各学校に配付されました。

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

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

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

気が付きにくい
子どもの困りへの
支援

貧困やヤングケアラー(年齢や成長の度合いに見合わない重い責任や負担を負って、本来、大人が担うような家族の介護や世話をする事)など家庭内のことや、デートDV(婚姻関係にない恋人や元恋人など親密な相手からの身体的暴力だけでなく、一方が他方を力(パワー)によって支配(コントロール)するという広い意味での暴力全般)など、親密な関係の間柄で起きる子どもの困りは周りからは見えにくく、また、関わりにくいものです。また、子どもだけでは解決ができません。

日頃から教職員は子どもとのコミュニケーションを重ねる中で、相手の立場に立って声をかけたり、話をしっかり聞いたりすることが大切です。子どもが安心して何でも相談できるような信頼関係を築いておきましょう。また、これらの子どもの困りは、学校の中だけでは解決が難しい場合が多くあります。スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーと相談し、子どもに十分説明した上で、関係機関と連携することも大切です。また、子どもの心情やプライバシーに十分配慮した対応が求められます。

コロナ関連

新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の影響が長期化する中、感染拡大に伴う臨時休校や、学校行事の中止など、子どもたちの日常は大きく変化しています。こうした影響は、もともと厳しい状況に置かれていた子どもに対して大きな影響を与えることが危惧されます。

※『神奈川県教育委員会 令和3年4月 人権教育ハンドブック』、『日本財団・三菱UFJ リサーチ&コンサルティング コロナ禍が教育格差にもたらす影響調査-調査レポート-』を基に作成

Ⅰ チーム支援のための体制づくり

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

(1) 校内支援体制づくり

校内支援体制とは

教育相談は、自分一人では解決できない様々な課題を抱えた「困っている子どもたち」が自ら訴えることから始まる場面が多いです。また、担任の気づき、保護者の気づき、関係する教職員や友だちの気づきがきっかけになることもあります。

その気づきから困りを把握し、そしてチームによる方針や具体的な手立てを検討し、支援の実施・評価を行い、必要に応じて関係機関との連携を行うなど、教育相談のプロセスをいかした校内支援のシステムを「校内支援体制」と言います。

なぜ校内支援体制づくりが必要か

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

校内委員会の設置

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

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

(2) 関係機関について

教育的ニーズの把握や、支援方針の検討、さらには実際の支援においては、校内資源に加え、福祉や医療機関、地域の相談機関などの関係機関の活用も重要です。教育相談コーディネーターは、その校内外の適切な資源(リソース)同士をつなぐキーパーソンです。

スクールカウンセラー(SC)

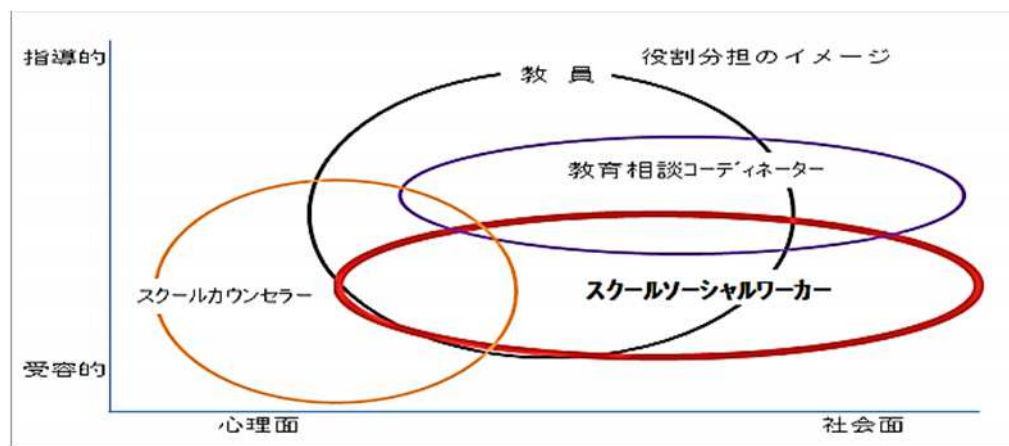
スクールカウンセラーは、学校の教育相談体制、児童・生徒指導体制の中で、いじめ、暴力、不登校等の問題行動や、発達課題、精神科領域の問題、家庭環境や親子関係の課題等、子どもが抱えるさまざまな問題について、子ども、保護者、教職員に対し、心理的課題の解決に向けてカウンセリングやアセスメント(情報収集・見立て)、コンサルテーション(専門家による指導・助言を含めた検討)等を行う心理の専門性を有した者です。

スクールソーシャルワーカー(SSW)

スクールソーシャルワーカーは教育の分野に加え、社会福祉に関する専門的な知識や技術を有する者で、子どもの多様なニーズや課題に対して、子どもが置かれている様々な環境に着目した働きかけや、支援のための関係機関等とのネットワークの構築など、ソーシャルワークの手法による、多様な支援方法を用いて子どものニーズや課題への対応を図っていく人材です。

SCとSSWの違い

SCは「子ども本人の心」に注目することに対して、SSWは「子どもを取り巻く環境」に注目し、問題の解決を図るという専門性の違いがあります。



*『神奈川県 県立高等学校スクールソーシャルワーカー活用ガイドライン』より抜粋

校外資源（関係機関）

関係機関との連携では、各機関の機能や特徴をよく知り、目的に応じたチームを構成することがポイントとなります。子どもの個性や困難の状況を見極めるためには、外部の関係機関と連携すると、さらに客観性や専門性を持った新たな視点で子どもをとらえることができ、学校での取組をより活性化させるきっかけとなります。また、必要に応じ情報の共有や支援方針の一致を図り、それぞれの専門性をいかした役割分担が必要です。関係機関に一方的に支援を委ね、アドバイスを受けるだけという受け身的な関わりは、連携とはいえません。学校が主体性を持ち、対等な関係づくりを心掛けたいものです（コンサルテーション）。

コンサルテーションとは

コンサルテーションとは、異なる専門性を持つ複数の者が、援助対象である問題状況について検討し、よりよい援助の在り方について話し合うプロセスを言います。

関係機関一覧は資料編へ

※『神奈川県教育委員会 平成25年3月 スクールソーシャルワーカー活用ガイドライン2～スクールソーシャルワークの視点に立った支援の充実に向けて～「関係機関との連携支援モデル」』、『平成28年3月改訂 スクールカウンセラー業務ガイドライン』を基に作成

(3) ケース会議の運営について

ケース会議とは

ケース会議は、子どもの教育的ニーズについて共通理解を図り、メンバー全員でそれぞれの専門性をいかしながら具体的な支援策を出し合い、校内や家庭での支援ができるよう話し合う場です。また、ケース会議を通して支援の方針を共有し、対応を一致させることで子ども自身の混乱を防ぐことにもつながります。ケース会議では、情報を収集・分析し、支援方法の検討を行います。

ケース会議をはじめよう

ケース会議の流れの一例を紹介します。

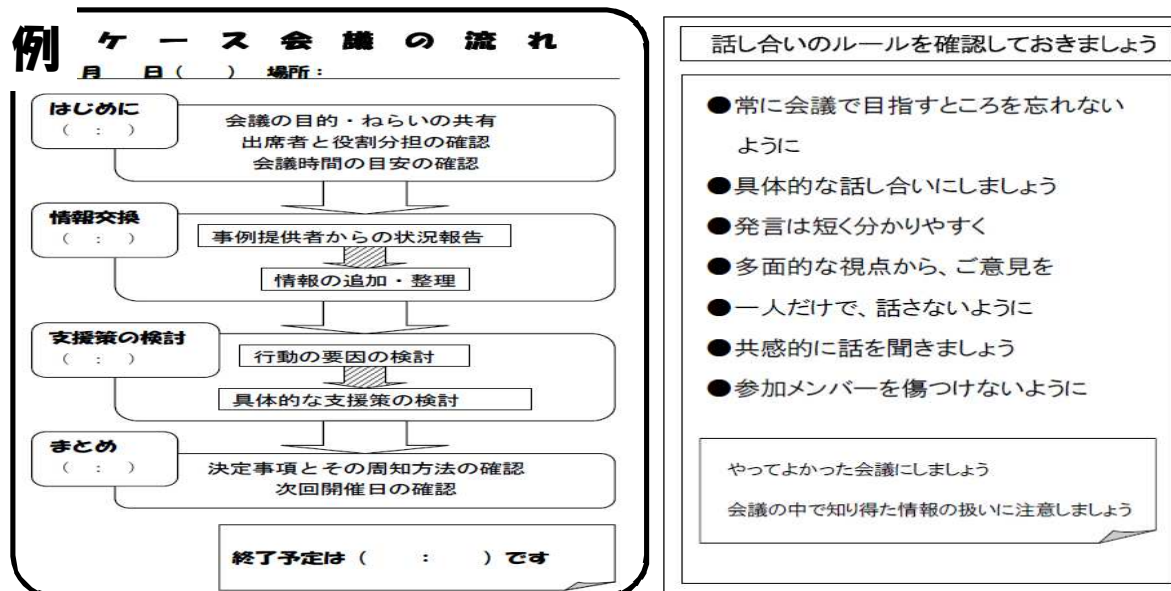
- ① 子どもの情報を共有
- ② 共有した情報を基に子どもが困っていることを見出す
- ③ 子どもの情報から、子どもの困りの背景を考える（見立て）
- ④ 子どもの困りと見立てた背景から、大まかな支援の方針を立てる
- ⑤ 方針に沿った支援策を検討する

＊支援策は、「いつ」「どこで」「誰が」「何を」「いつまでに」するのかという具体的な策とする

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

支援は、各自の役割に応じたチームアプローチが展開されます。一定の期間後、支援内容をチームで評価するケース会議を開き、振り返りと再検討、活動状況や成果の共有を行います。ケース会議を経て、実際にどのように動けたのか、子どもが支えられたのかということが、最も大切なことです。できることから一つずつ、具体的な支援を積み重ねていきましょう。

○ ケース会議をはじめめるために、タイムテーブルや話し合いのルールを明確にしましょう。



※神奈川県立総合教育センター『ケース会議 Q&A』を基に作成

○ ケース会議を「見える化」するために、シートを活用する方法があります。

例 ケース会議シート 簡易版

年 月 日 () 氏名 () 要請日 年 月 日 () ~ ()	
学級面 子どもの生活面	行動面 子どもの心身面
その他 (家庭環境、生活面、健康状態、兄弟関係、通学状況など)	
現在行っている支援	
子どもが苦戦していること	
子どもが苦戦していることの原因	
支援の方針	
今後の支援	誰が行うか
期間	備考

子どもの良いところ・気になるところをまとめ、苦戦していることやその背景を考え、支援の方針を立てます。それにより、具体的な支援策を考えることができます。

※ケース会議簡易シート、冊子「はじめよう ケース会議 Q&A」等の参考資料は、当センターホームページ内、教育相談コーディネーターの部屋からダウンロードできます。また、DVD「はじめよう ケース会議」のダビングの申し込みを、当ページから行うことが可能です。

(4) 支援シートについて

「個別の教育支援計画」と「個別の支援計画」

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

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

連携ツールとしての神奈川県「支援シート」

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

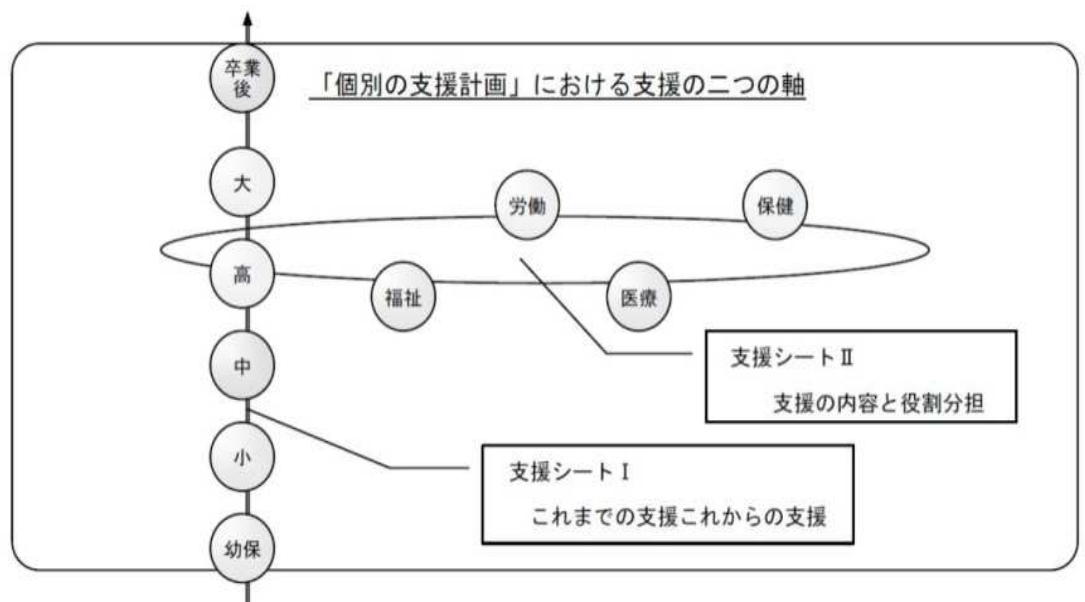
「支援シートⅠ」

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

作成にあたっては、本人・保護者と教員が話し合って作成し、原本を本人または保護者が保管します。このシートは、それまで受けてきた支援をスムーズに引継ぐための移行計画の役割を担います。進学のみならず、進級の時にも作成をします。少なくとも3年に1度は評価し、再び計画を立てるようにします。用紙はA4版1枚ですので、支援の要点を簡潔に記入します。

「支援シートⅡ」

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



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

文部科学省の「児童生徒理解・支援シート（参考様式）」

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

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

※神奈川県の具体的な取り組みについては、神奈川県ホームページ内、神奈川の支援教育関連資料内にあります、『つなぐ 切れ目ない支援「支援シート」』をご覧ください。

支援シートⅠ これまでの支援これからの支援 (記入のポイント例)

ふりがな 氏 名	所 属 機 関	記入日	相談メンバー
	↓		

*記入者には○印をつける

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

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

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

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

記入例 関係機関と連携した小学4年生のケース

支援シートⅡ 支援の内容と役割分担

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

※記入者には○印をつける

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

項目	どこで機関	だれが担当者	どんなことを支援の内容	見直し予定日	見直し評価
所属機関	〇〇小学校 ◎◎小学校 ことばの教室	担任 教育相談コーディネーター〇〇 ことばの教室担当	○コミュニケーション手段として 写真カードを作成 ○生活のリズムを安定させるため 生活表を作成 ○コミュニケーション方法の確認 ST(言語聴覚士)との連携	11/29	(見直し評価の観点) 「成果及び今後の取組課題について」
家庭生活	△△事業所 家庭	担当；△△さん 両親	○ガイドヘルパーによる下校時の 送迎(月・水・木・金) ○送迎のローテーションの確認 ○生活のリズムの習慣化への取組	11/29	「今後の課題について」
余暇・地域生活	学童保育▽ □□サークル ××特別支援学校	▽▽さん □□さん 連携支援 教育相談コーディネーター××	○毎週月・水・金にヘルパーと参加 ○第2・4土曜日に姉と一緒に通う ○家庭での過ごし方・対応の仕方等について相談を行う。	11/29	「活動状況や他児との関係について」 「家族との関係について」
健康・安全・相談	〇〇小学校 ××特別支援学校	養護教諭 連携支援 ST(言語聴覚士)	○生活状況や健康のチェック ○ことばの教室担任と指導法の共有を行う。	11/29	「成果及び今後の取組課題について」

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

(5)「個別教育計画(神奈川県)」「個別の指導計画」

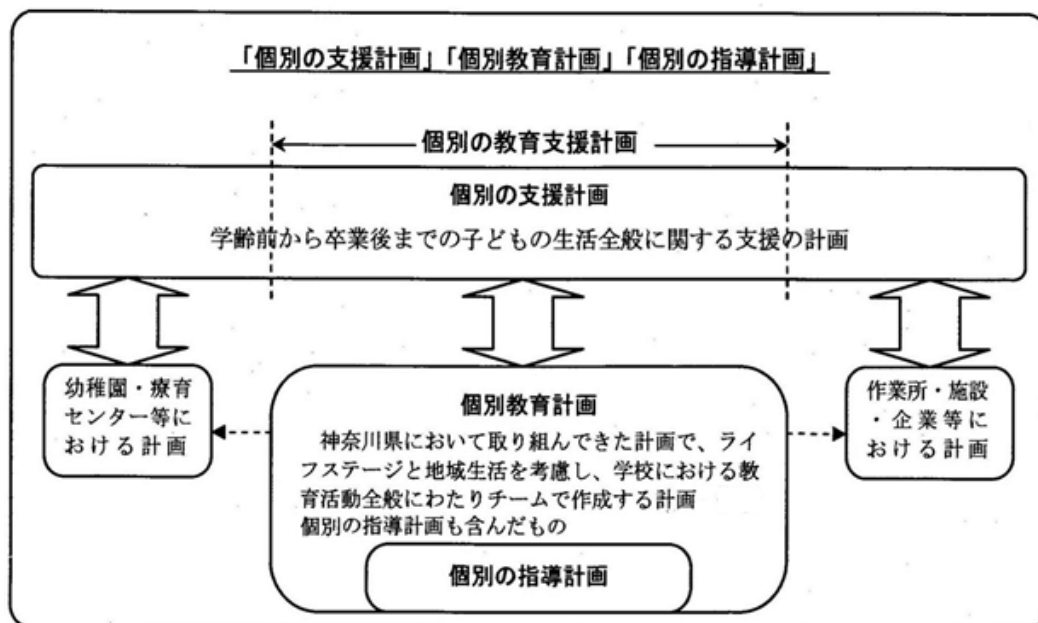
「個別教育計画」

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

学習指導要領における「個別の指導計画」の扱い

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

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



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

コラム 個別教育計画、個別の指導計画、支援シートの作成にあたって

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

1. 実態把握のための情報の収集、整理

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

2. 計画の作成

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

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

3. 子どもの特性に応じたきめ細かな指導の実施

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

4. 評価

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

2 学校全体で取り組む支援

学校全体で子どもの理解を図り、校内での支援体制を工夫していくことが大切です。そのためには、日頃から、全体で取り組めるような支援体制づくりを進めておく必要があります。

(1) 教育のユニバーサルデザイン

教育のユニバーサルデザインとは

平成30年3月

教育のユニバーサルデザイン～小中一貫教育（小中連携）の視点から～
はこちら



授業のユニバーサルデザイン

教室環境のユニバーサルデザイン

人的環境のユニバーサルデザイン

子どもたちにとってわかりやすく、学びやすい学校を作る手立ての一つとして、「教育のユニバーサルデザイン」があります。

教育のユニバーサルデザインとは、「より多く」の子どもたちにとって、わかりやすく、学びやすく配慮された教育のデザインです。

教育のユニバーサルデザインを具現化するために、3つの柱が示されることがあります。

- ① 授業のユニバーサルデザイン
- ② 教室環境のユニバーサルデザイン
- ③ 人的環境のユニバーサルデザイン

授業のユニバーサルデザインとは、すべての子どもが楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指して授業づくりを進めることです。その切り口として、焦点化（授業のねらいや活動を絞ること）、視覚化（視覚的な手がかりを効果的に活用すること）、共有化（話し合い活動を組織化すること）の3つの視点があります。

教室環境のユニバーサルデザインとは、子どもが学習活動に集中できる環境づくりを進めることです。例としては、集中の妨げになるような刺激を撤去すること、座席の配慮、整理整頓ができる工夫、暗黙のルールや見通しの可視化などがあげられます。

人的環境のユニバーサルデザインとは、子どもが安心して学びあうための環境・関係を作ること、居心地のいい学級づくりを意味します。そのためには、教師が共感的に寄り添う姿勢、子どもが安心して過ごせるための学級内のルール作りと自由な雰囲気が必要となります。よりよい人間関係づくり、集団づくりとして、ソーシャルスキルトレーニング（SST）、構成的エンカウンターグループ（SGE）、それらの特徴を加味したソーシャルスキルエデュケーション（SSE）などを活用した働きかけも効果的です。

【誰のためのユニバーサルデザイン？】

教育のユニバーサルデザインには、様々な具体例や実践があります。自校に取り入れる際、目の前の子どもの実態を踏まえること、今そこにいる子どもにとってわかりやすいかどうかという視点を忘れないことが大切です。

※具体例については、当センターホームページ内、『平成22年3月 明日から使える支援のヒント～教育のユニバーサルデザインをめざして～』をご覧ください。

(2) ソーシャルスキルトレーニング (SST)

ソーシャルスキル
トレーニングとは

ソーシャルスキルトレーニングとは、社会生活を遂行するために必要なスキルを形成したり修正したりするための訓練のことを言います。その中には、対人関係に関わるスキルも含まれ、その内容として、挨拶、会話の運び方、依頼の仕方、お礼の仕方、人のしぐさの読み取り方、人の話の聞き方、話し方などが挙げられます。

学校生活を送る上でも、さまざまなスキルが必要となります。例えば、「授業を受けるとき」を考えてみると、話し手に注目する、話を聞く、意見を言うときは挙手するなどのメッセージを出す、発言する、質問する、適度にうなづく等があります。

具体的なソーシャ
ルスキルトレーニ
ング

○自己認知スキル

五感やボディーイメージを高めたり、自分や家族を紹介したり、自分を知ったりするなど、自分自身や周囲に対しての認識に関するスキルです。

○コミュニケーション・スキル

会話や、非言語で行うノンバーバルコミュニケーションでのやりとり、相手の状況や気持ちの理解についてなど、コミュニケーション能力を育てるスキルです。

○社会的行動

集団参加や、集団参加における気持ちのコントロール、ルール理解、協力・共感など、自分の考えを意思表示できるようにするスキルです。

様々な状況で対人関係を良好に築くためには、状況の変化に柔軟に対応し、臨機応変にその場に応じたソーシャルスキルを使うことが必要になります。日々の生活の中で、子どもたちが多くの他者とともに、大半を過ごす学校という場所で組織的、効率的に行うことで、スキルが育っていきます。予防的に行うソーシャルスキルトレーニングについては、スクールカウンセラーに頼むなど、協力して取り組むとよいです。

(3) その他の取組

日々の学校生活の中で取り入れることができる、教職員ができる、すべての子どもたちに対応できる取組を紹介します。

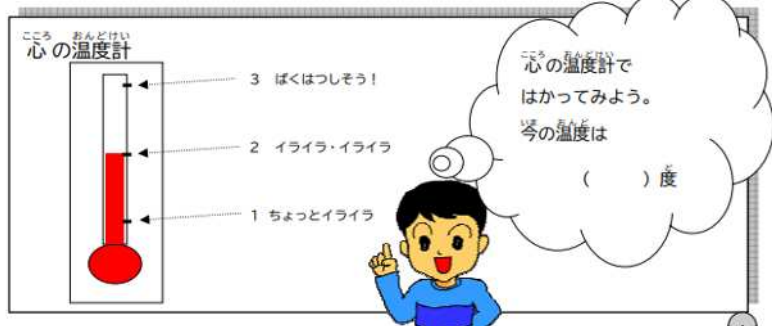
「アンガーマネジメント」

自分の中に生じた怒りの対処法を段階的に学ぶ方法です。「きれる」行動に対して「きれる前の身体感覚に焦点を当てる」「身体感覚を外在化しコントロールの対象とする」「感情のコントロールについて会話する」などの段階を踏んで怒りなどの否定的感情をコントロール可能な形に変えます。また、呼吸法、動作法などリラックスする方法を学ぶやり方もあります。

心の温度計

自分の感情を意識する方法。
視覚化・数値化することで、自分の感情を自分でもわかるようになり、相手にも伝えることができます。

図3 「心の温度計」



「グループエンカウンター」

「エンカウンター」とは「出会う」という意味です。グループ体験を通してながら他者に出会い、自分に出会うことができます。人間関係づくりや相互理解、協力して問題解決する力などが育成されます。集団の持つプラスの力を最大限に引き出す方法なので、学級づくりや保護者会などに活用できます。

【事例】

丸暗記するような内容の学習はできる中学1年生のBさん。グループ学習の場では友だちと一緒に活動ができなかったり独特な話し方をしたりする。5月になり、Bさんから担任に「今日学校を休みます」という電話があった。驚いた担任は、保護者と連絡をとると、Bさんが学校に行かないと言い出して、家族もどうしていいかわからず困っているということであった。クラスの中では、Bさんの印象をちょっと変わった子と捉えているようで、中学校から出会った生徒の中には、からかう対象にしている人もいたようであった。



担任が教育相談コーディネーターに相談すると、自他理解や人間関係づくりには「グループエンカウンター」が良いと勧められ、ホームルームで行えるショートエクササイズを行い、道徳や総合的な学習の時間、学校行事、進路学習等においては、クラスの実態や集団の状況に応じて取り組んでみた。

〈例〉「あいこじゃんけん」「得意なこと・できること」「先生とビンゴ」等

ショートエクササイズを取り組むことで、Bさんに自信をつけさせ、さらにBさんをクラス全体で支えていくという気持ちが育ってきた。学年末には「もう一つの通知票」というエクササイズを行い、一人ひとりが大切な仲間であるということを認識し合うことができた。みんなでみんなを支え合うクラスづくりを目指すことで、Bさんを理解することにつながった。

「アサーショントレーニング」

「主張訓練」と訳されます。対人場面で自分の伝えたいことをしっかり伝えるためのトレーニング。「断る」「要求する」といった葛藤場面での自己表現や、「ほめる」「感謝する」「うれしい気持ちを表す」「援助を申し出る」といった他者とのかかわりをより円滑にする社会的行動の獲得を目指します。

自分の気持ちに正直に、I(アイ)メッセージを使う、自分を責めないなどのアサーティブ・マインドをもち、円滑な人間関係を築いていくことが大切です。

例 テスト前に遊びに行こうと誘われて、断りたいとき

- ・「私は～です」(アイメッセージ)という表現を基本の言い方にする
- ・「ごめんね」と言い添える
 - 「ごめんね、ぼくはその日に別の用事があるんだ」
 - 「ごめんね、ぼくはその日に勉強する予定なんだ」
- ・代わりの提案をする
 - 「遊びに行くことは無理だけど、一緒に勉強ならできるよ」
 - 「この日は行かれないけど、テストが終わってからなら行かれるよ」
- ・それでも、相手がしつこく言い続けている時
 - 「ぼくは、この話は終わりにしたいけど、いいかな？」
 - 「ごめん、また今度話そう」

「ピア・サポート活動」

「ピア」とは児童・生徒「同士」という意味です。児童・生徒の社会的スキルを段階的に育て、児童・生徒同士が互いに支えあう関係を作るためのプログラム。「ウォーミングアップ」「主活動」「振り返り」という流れを一単位として、段階的に積み重ねます。

「ストレスマネジメント教育」

様々なストレスに対する対処法を学ぶ手法です。始めにストレスについての知識を学び、その後「リラクゼーション」「コーピング(対処法)」を学習します。危機対応などによく活用されます。

「ライフスキルトレーニング」

自分の身体や心、命を守り、健康に生きるためのトレーニング。「セルフエスティーム(自尊心)の維持」「意思決定スキル」「自己主張コミュニケーション」「目標設定スキル」などの獲得を目指します。喫煙、飲酒、薬物、性などの課題に対処する方法です。

「コグトレ」

認知〇〇トレーニング(Cognitive 〇〇 Training)の略称で、学校や社会で困らないために3方面(社会面、学習面、身体面)から子どもを支援するための包括的プログラムです。

その他にも、たくさんの取組、手法などがあります。

※『文部科学省 平成22年3月 生徒指導提要』、『神奈川県立総合教育センター 平成22年3月 明日から使える支援のヒント』、『平成18年3月 LD、AD/HD、高機能自閉症の理解と支援のためのティーチャーズ・ガイド(改訂版)』、『宮口幸治著「ケーキの切れない非行少年たち」』を基に作成

3 保護者や関係機関との協働

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

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

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

(1) 保護者との協働

保護者は、子どもの最大の理解者

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

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

このような時は教育相談コーディネーターの連絡・調整が必要です

担任の思いと保護者の思いにずれが生じ、協力関係がうまく築けない状況になることがあります。理由としては

- ・子どもの「困っていること」や背景の捉え方が担任と保護者で共有できていない場合
- ・保護者の障害受容ができていない場合
- ・保護者は受容しても、親戚等の関係で動きづらい場合 等々

このような時、教育相談コーディネーターは中立の立場で、保護者の思いや考えを受け止めながら、担任と保護者の調整役を担います。“子どもの困っていることを軽減し、子どもの力を少しでも発揮できるよう支援していく”というみんなの思いを再確認しながら、保護者との信頼関係を構築していきます。

【保護者と面談する際のポイント】～日頃から保護者と話し合える関係性をつくっておく～

- ① 事前に学校でケース会議を開き、子どもの困り、見立て、支援内容、支援の優先順位、役割分担等を検討しておく。
- ② 事前に、保護者へ面談の目的を伝える。
- ③ 面談の際は、保護者の日頃の労をねぎらうと共に、面談のねらいについて共有する。
- ④ 子どもの「困っていること」を共有する。
 - ・保護者から見た子どもの困り
 - ・学校から見た子どもの困り
- ⑤ 子どもの「困っていること」の背景（特性・強み等）、目指す姿と支援の方針について共有する。
- ⑥ 具体的な支援策と優先順位を確認する。
 - ・学校での支援策とそのねらい
 - ・保護者に協力してもらいたい取組とそのねらい（保護者が無理なく継続できる内容）
- ⑦ 支援策について、学校と保護者で検討する際は、常に「子どもの困っていることは何か」を軸に、子どもの困りを軽減するための検討を進める。
- ⑧ 支援経過における子どもの変化する姿（プラスの変化、マイナスの変化）を共有し、学校と保護者で共通理解のもと、支援を継続していくことを確認する。
- ⑨ 子どもに対し、学校から説明する旨について、保護者の了解を得る。
 - ・子どもが「困っていること」への気づきの促し
 - ・子どもの「なりたい姿」に向けた意識づけ
 - ・子どもが日々取り組む具体的内容

※子どもの特性や発達段階に応じて、子どもに説明する内容は検討する。

(2) 特別支援学校のセンター的機能の活用

特別支援学校の
センター的機能
について

本県では、県内を地域ごとに5ブロックに分け、各地域内の県立特別支援学校が連携しながら校内、校外支援を進める形で、特別支援学校のセンター的機能を推進しています。

特別支援学校のセンター的機能として、具体的には、教育相談コーディネーター等が中心となり、地域の学校への支援や保護者等からの相談の対応とともに、各種研修の開催や、市町村により設置している相談支援チームに特別支援学校の教員も加わり、小・中学校等の具体的な事例に対応しています。加えて、市立特別支援学校を設置している横浜市、川崎市、横須賀市、藤沢市においても、各市の仕組みで、特別支援学校のセンター的機能を推進しています。

特別支援学校に期待されるセンター的機能について、文部科学省は以下のような例を示しています。

- ① 小・中学校等の教員への支援機能
- ② 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- ③ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- ④ 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能
- ⑤ 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
- ⑥ 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

※『中央教育審議会 平成17年12月8日 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申) 2. 特別支援教育のセンター的機能について』より抜粋

自立活動教諭
(専門職)につい
て

また、本県では、平成20年度から、県立特別支援学校に理学療法士(PT)、作業療法士(OT)、言語聴覚士(ST)、心理職のいずれかの職種を、自立活動教諭(専門職)として配置し、病院内設置校である県立横浜南養護学校以外の各校に1~2名配置をしています。そこで、各ブロック内の自立活動教諭(専門職)が連携して、専門的な見地から、障害の状態や発達段階に応じた、きめ細やかな支援を行っています。

このように、自立活動教諭(専門職)は、教育相談コーディネーターとともに、教育相談チームの一員として、地域のセンター的機能における専門機関としてのチーム力をより発揮させるための役割を担っています。

県内のセンター的機能の活用について

県立特別支援学校はセンター的機能として、具体的に次のようなことを行っています。

【相談内容の例】

- 個々のケースの見立てや支援策について
 - ・行動面 ・学習面 ・集団生活 ・ケース会議への参加等
- 校内支援体制づくりへの助言
- 特別支援学級における授業や学級経営への助言
- 障害理解に関する教職員向け研修協力
- 児童・生徒に向けた障害理解に関する啓発授業の講師
- ニーズに応じた情報提供、関係機関への橋渡し
 - 例 ・進路に関する情報提供
 - ・福祉機関等への橋渡し 等
- ニーズに応じた教材教具の貸し出し

これまで、地域の学校による特別支援学校のセンター的機能の活用状況は広がってきていますが、「特別支援学校のセンター的機能をどのように活用していいかわからない」「どの学校の誰に連絡をしたらよいかかわからない」という声も聞かれます。まずは、近隣の特別支援学校へ連絡を入れてみてください。

※詳しくは神奈川県ホームページ、神奈川の支援教育関連資料内にあります、『センター的機能リーフレット』をご覧ください。

特別支援学校では、センター的機能として、来校相談や電話相談、幼稚園、小・中学校、高等学校等への巡回相談や研修会への協力等を行っています。

教育相談コーディネーターと共に、自立活動教諭（専門職）も教育相談チームの一員として、地域を支援します。

※詳しくは当センターホームページ、神奈川県の支援教育関連資料内にあります、『自立活動教諭（専門職）リーフレット』をご覧ください。



(3) 医療と福祉との連携

医療との協働

子どもの状態について深く理解するために主治医から必要な知識や情報を得ましょう。一般的な情報だけでなく、個別的な情報を収集しましょう。また、それらを子どもの学校生活の中で生かしていくための助言を得ましょう。だが、個人情報の取り扱いについては、プライバシーに配慮した慎重な管理を行う必要があります。

この時に、留意しなければならないことは、治療を目的とする医療と教育ではその目的が異なっていることを念頭に置くことです。教員は、子どもの医療的な対応に流されてしまうのではなく、それぞれの子どもにあった教育活動を進める上で、主治医からの助言を得ましょう。そして、医療機関等から実際の支援を行う際には、保護者の同意を得る必要があることを踏まえておきましょう。

福祉との協働

学校では、児童・生徒の問題行動等に加え、児童虐待や家庭内暴力（DV）により、心身に被害を受けているケース、学校不適応や精神疾患、発達の課題がある児童・生徒への対応といった、多岐に渡る課題への対応が求められています。

こうした多様な要因を背景とした相談には、学校の教育機能だけでは対応が困難な事例も多くあり、家庭はもちろん、地域社会の社会資源、その他の関係機関と相互協力して対応する必要があります。連携する際は、学校において、校長のリーダーシップのもと、教育相談コーディネーターを中心としてスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー（SSW）、自立活動教諭等の専門的な知識や経験を有する者を含めた校内ケース会議の実施が必要となります。学校としての児童・生徒の状況把握、背景や見立て、支援・指導方針を検討したうえで、関係機関との役割を明確にしながら連携を進めていくことが重要となります。

福祉機関と連携をする際は、校長の判断のもと、外部との窓口となる担当者を明確にします。教育相談コーディネーターや専門性や外部性を備えたSSWの果たす役割が期待されています。

(4) 円滑な連携のポイント

学校が関係機関
と連携するための
心構え

学校が関係機関との連携を円滑にすすめるためには、学校が問題を抱え込まず、関係機関に任せっぱなしにすることなく、学校が主体となってそれぞれの関係機関の役割を明らかにし、専門性をいかしながら、子どもたちの抱える問題を解決していかなければなりません。

子どもにとって何が最善の利益なのかという視点で、それぞれの専門性を尊重しつつ、今できていることに着目・確認しながら、これからできることや優先すべき課題を整理し、連携をすすめることが大切です。

【円滑な連携のためのポイント】

- ① 学校は関係機関の役割、システムについて知っておく。
 - ・どのようなことができる機関か
 - ・どのような専門職がいるのか
 - ・場所はどこか
 - ・連絡が付く曜日や時間は
 - ・何歳から何歳までが対象か
 - ・どのようなケースが対象か
 - ・誰からどのように連絡すればいいのか
 - ・どのような手続きが必要か
- ② 学校は児童・生徒の抱える課題やその要因を見出し、学校としての指導方針や期間、役割分担などを明確にする。
- ③ 管理職、児童・生徒指導担当、教育相談コーディネーター、養護教諭、スクールカウンセラー（SC）、スクールソーシャルワーカー（SSW）、学年担当、担任、自立活動教諭（専門職）等がチームとして児童・生徒に対応する。
- ④ 情報の集約やケース会議の運営、外部との窓口などの中心的な役割を担う教員を明確にする。
- ⑤ 管理職が関係機関との連携について理解し判断する。
- ⑥ 日ごろから、学校と関係機関は顔の見える連携を心がける。
- ⑦ 連携先に伝えること
 - ・目的を明確に伝える
 - ・状態像を客観的に伝える
 - ・相談経過を明確に伝える
 - ・役割分担を明確にする

※『神奈川県教育委員会 平成25年3月 関係機関との連携支援モデル』を基に作成

Ⅲ 資料編

*当センターホームページでも、支援教育に関連する刊行物がダウンロードできます。

当センターホームページ、「支援教育にかかる総合教育センターの研究成果物」のページをご確認ください。

■用語解説

特別支援教育 コーディネーター	校内、校外の福祉・医療など、関係機関との連絡調整役として、また、保護者に対する学校の窓口としての役割を担うキーパーソン。国が配置を進めている。主に障害のある子どもに対応する。
インテグレーション (統合教育) Integration	障害があるというだけで特別支援学校や特別支援学級に委ねるのではなく、個々の子どもたちの教育的ニーズによっては、できるだけ通常の学校や学級で障害のない子どもたちと共に過ごし、共に教育を受けるようにするべきであるという考え方。
インクルージョン (包含) Inclusion	障害の有無にかかわらず全ての人を包括して、一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育や教育的支援を展開していくという考え方。これに基づくインクルージョン教育では、障害や特別な教育的ニーズを持つ子どもたちを含めた一元的な教育の創造を目指している。
インクルーシブ 教育システム inclusive education system	人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳:教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。 ※『文部科学省 平成24年7月 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』より抜粋
合理的配慮と基 礎的環境整備に ついて	「合理的配慮」とは障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことです。学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において均衡を失した又は過度の負担を課さないものとします。なお、障害者の権利に関する条約において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに留意する必要があります。 「基礎的環境整備」とは、「合理的配慮」の基礎となるものであって、障害のある子どもに対する支援について、法令に基づき又は財政措置等により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、それぞれ行う環境整備のことです。 「合理的配慮」は、「基礎的環境整備」を基に個別に決定されるものであり、それぞれの学校における「基礎的環境整備」の状況により、提供される「合理的配慮」は異なります。 ※『文部科学省 平成24年7月 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要』、『国立特別支援教育総合研究所 平成25年3月 インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究 ―具体的な配慮と運用に関する参考事例―』を基に作成
ノーマライゼーシ ョン Normalization	障害のある者も障害のない者も、同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すという理念。
自立活動	障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するための指導領域。平成29年4月公示の「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」では、27項目の要素が6区分に分類・整理され示されており、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的発達の基盤を培う」ことを目標としている。

個別の支援計画	乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って、医療、保健、福祉、教育、労働などの関係機関が連携して、障害のある子ども一人ひとりのニーズに対応した支援を効果的に実施するための計画。その内容としては、障害のある子どものニーズ、支援の目標や内容、支援を行う者や機関の役割分担、支援の内容や効果の評価方法などが考えられる。
個別の教育支援計画	「個別の教育支援計画」とは、他機関との連携を図るための長期的な視点に立った計画であり、一人一人の障害のある子どもについて、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した長期的な計画を学校が中心となって作成する。作成に当たっては関係機関との連携が必要。また保護者の参画や意見等を聴くことなどが求められる。 ※『文部科学省「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」について』を基に作成
個別の指導計画	「個別の指導計画」とは、指導を行うためのきめ細かい計画であり、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画。例えば、単元や学期、学年等ごとに作成され、それに基づいた指導が行われる ※『文部科学省「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」について』を基に作成
個別教育計画	神奈川県の特設支援学校で推進してきた、ライフステージと地域生活を考慮し、学校における教育活動全般にわたりチームで作成する計画。自立活動だけではなく、教科指導も含めた学校における教育活動全般にわたるもの。
支援シート (個別の支援計画)	神奈川県内で使用する統一した書式。子どもにかかわる教職員・本人・保護者と共に、ライフステージに沿った継続的な支援を目的に作成する支援シートⅠと関連機関による支援が必要でケース会議が開かれるような場合に作成する支援シートⅡがある。
特別支援教育	特別支援教育は、障害のある子どもの自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、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、発達障害のある子どもも含めて、障害により特別な支援を必要とする子どもが在籍する全ての学校において実施されるものである。 ※『神奈川県教育委員会 かながわ特別支援教育推進指針(仮称)(素案) 令和3年3月』より抜粋
言語障害	話し方や発音などにおいて、コミュニケーションに支障をきたすことがあり、聞き手に話の内容が理解されにくく、そのために社会生活を送る上で困難がある状態をいう。 言語障害には、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、音声障害などがある。このうち、構音障害とは、その地域の同年齢の子どもたちができる発音が正しくできないために、聞き手に話の内容が理解されにくい状態である。他の音で置き換えたり、子音を省略したり、「ひずみ音」になったりすること等である。障害の原因は様々であるが、特に口蓋裂や難聴が原因の場合には、医療との密接な連携が必要である。また、他人の話し方との違いを意識するあまり、人前に出ることを避けるようになることや話さなくなることもあるため、言葉の機能の改善とともに心理面での援助も必要になる。
視覚障害	眼球や視神経、又は大脳の視覚中枢などの障害により視力の低下や視野の偏り等、見る機能が不自由である場合や不可能な状態をいう。両眼の矯正視力がおおむね 0.3 未満の子どもたちには、教育上特別な配慮が必要となる。拡大鏡等を使用しても通常の文字、図形等を視覚的に認識するのが不可能又は、著し

	く困難な場合を「盲者」としている。そして、困難な場合は「弱視者」とされる。「弱視者」の場合は、視力を活用した教育が環境等を整えることで可能になるといえる。
聴覚障害	耳の機能、聴神経、聴覚中枢等の機能的な原因のため、聞く力が不十分（難聴）であったり、聞こえなかったりする状態（聾＝ろう）をいう。聞こえの程度は聴力レベルで示し、デシベル（dB）という単位で表す。一般にオーディオメーターを使用して検査測定するが、その数値が大きいほど聴力損失が大きく、聞こえにくい状態を示す。両耳の聴力レベルがおおむね60dB以上で、補聴器などを使っても通常の話声を理解することが不可能又は著しく困難な場合、「ろう者」という。音や言葉は、外耳、中耳、内耳、聴神経、大脳の聴覚中枢の順に経過して受容されるが、これらのうちどこに障害が起きても、音や言葉は伝わりにくくなる。このうち、外耳から中耳までの間のどこかに障害のあるものを「伝音性難聴」といい、内耳から脳までの間に障害があるものを「感音性難聴」、両方の障害があるものを「混合性難聴」という。
情緒障害	情緒の現れ方が偏っていたり、その現れ方が激しかったりする状態を、自分の意志ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に支障となる状態をいう。他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である、心理的な要因による選択性緘黙などがあるなどして、社会生活への適応の支障となる。選択性緘黙は、一般に発声器官・機能的な障害がないのに、心理的な要因により、特定の状況で音声やことばを出せず、支障のある状態をいう。
肢体不自由	大脳の運動中枢や神経、あるいは筋肉、骨・関節などの諸器官が損傷を受け、四肢あるいは体幹に運動機能の障害が生じ、補装具を使っても歩行や筆記など日常生活に必要な基本的な動作が不可能あるいは難しい状態をいう。また、常に医学的観察指導が必要な状態も含む。 原因となる疾患は脳性まひ（Cerebral Palsy）、進行性筋ジストロフィー症など、中枢神経を含めた神経や筋肉が損傷を受けるもの、先天性股関節脱臼、骨形成不全症、骨・関節結核、ペルテス病、脊柱側弯症、二分脊椎、骨や関節に損傷を受けたものなど、様々である。しかし、ポリオのように予防ワクチンの活用や公衆衛生制度の確立などにより激減した疾患も多く、現在の特別支援学校の肢体不自由教育部門などでは、脳性まひや脳障害の後遺症による肢体不自由児が大半を占めている。脳性まひとは、受胎から新生児期までに大脳に非進行性の病変が生じることによる運動・動作の不自由をいう。随意動作がうまくできなかったり、不随意の運動が起こったり、筋緊張の高まりがみられたりする。脳の病変の位置によっては、感覚・認知面などの障害があることもある。
病弱・身体虚弱	病弱とは、病気が慢性的で長期にわたる見込みのもので、その間、医療又は健康状態の維持・改善などを図るために、病院に入院しての治療や、身体活動、食事などについて制限を行うなどの生活規制を、継続的に必要とする状態のことをいう。こうした障害の状態の子どもたちの病気の種類としては、気管支喘息、腎炎・ネフローゼなどの腎臓病、肥満、精神疾患、悪性新生物、小児アレルギーなど、多様化している。また、身体虚弱とは、先天的、後天的な種々の原因により身体機能が低下して、病気に対する抵抗力を失ったり、こうした現象を起こしやすかったりするために、継続して生活規制を必要とする状態をいう。

■用語解説（DSM—5より抜粋）

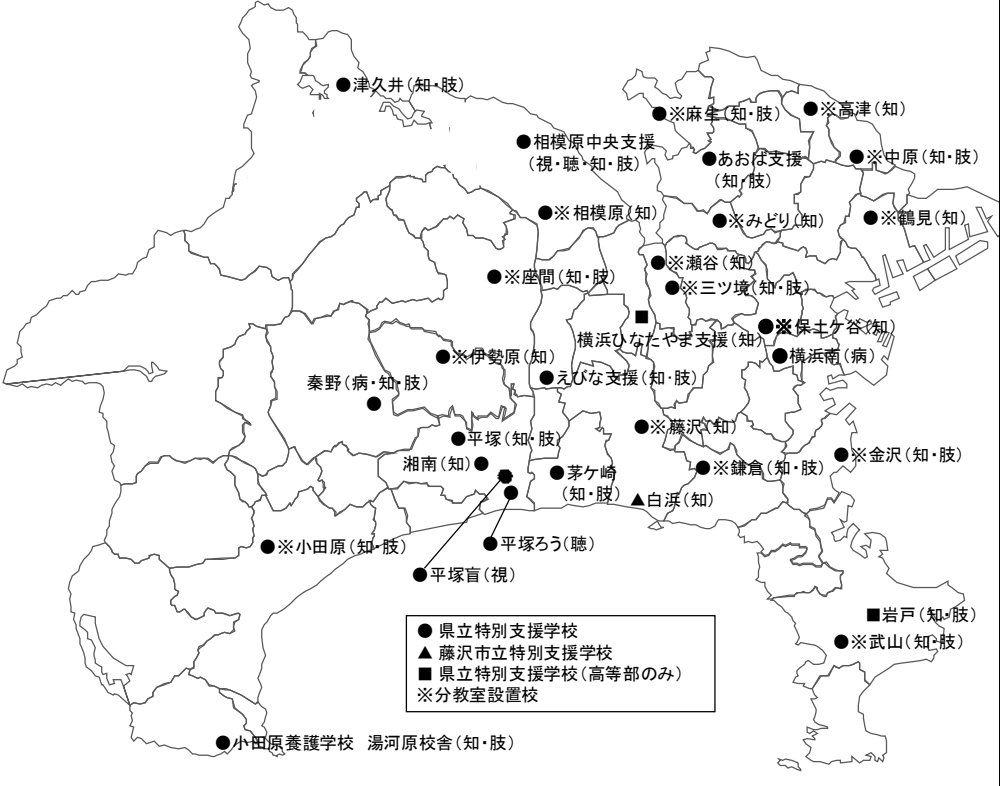
世界的に活用されている診断基準としてアメリカ精神医学会（American Psychiatric Association 略称：APA）が編集した「精神疾患の診断・統計マニュアル第5版」（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders、Fifth Edition 略称：DSM—5）やWHOが編集した「疾病及び関連保健問題の国際統計分類第10版」（International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10. Revision 略称：ICD—10）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

※（ ）内はこれまでの名称です。

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

知的能力障害 (知的障害)	発達期に発症し、全般的知能の欠陥と、個人の年齢、性別、および社会文化的背景が同等の仲間達と比べて、日常の適応機能が障害されることである。 必要とされる支援のレベルを決めるのは適応機能であるため、重症度のレベルはそれぞれ IQ の値ではなく適応機能に基づいて定義される。
--------------------------	---

■ 学校に関係した教育的資源

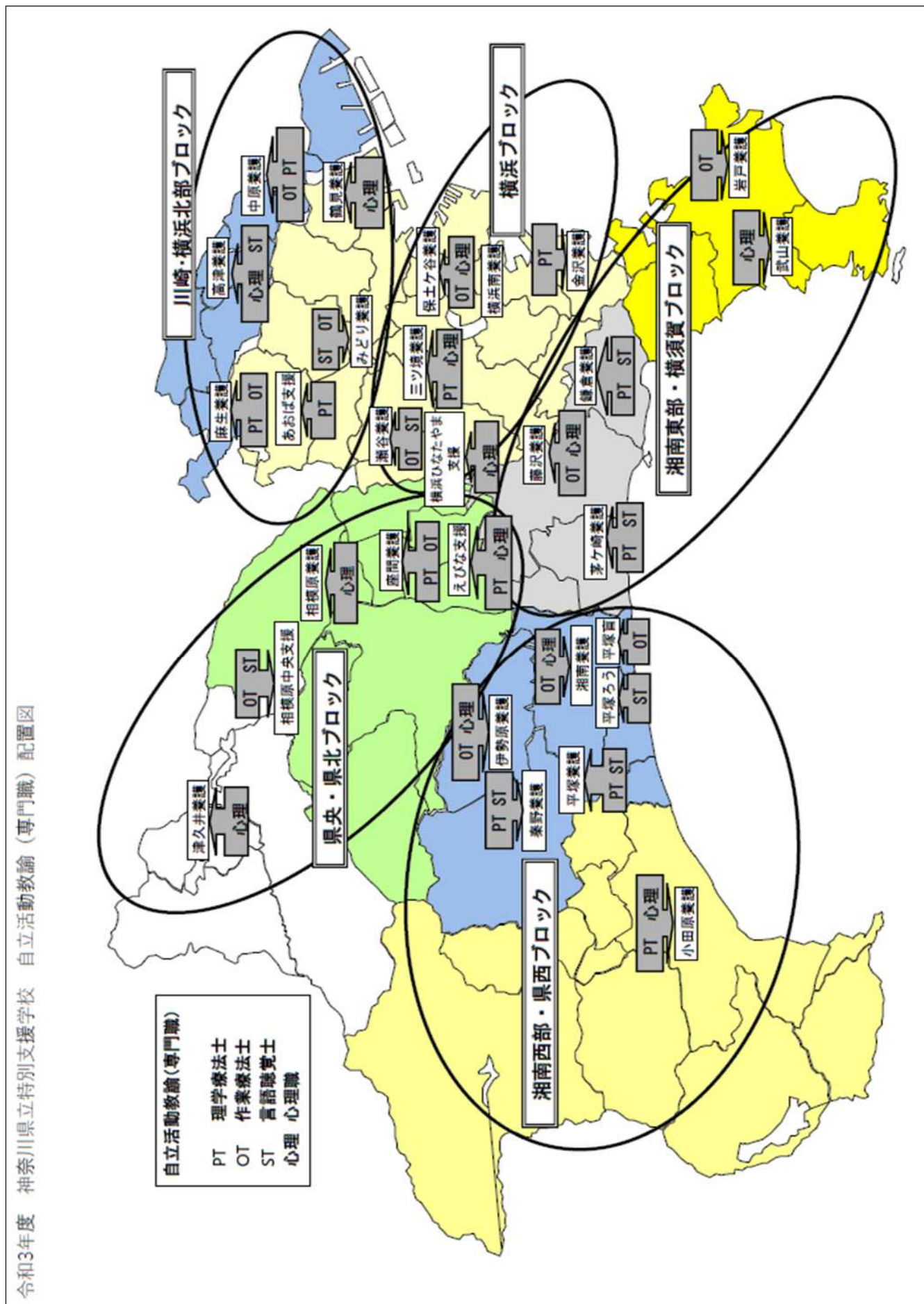
教育的資源	内 容
幼稚園 小・中・高等学校 中等教育学校	校長（園長を含む）のリーダーシップのもと、担任、教育相談コーディネーター、養護教諭その他校内の教員などの校内資源を活用し、全校的な支援体制を整え、支援を必要とする子どもたちの教育的ニーズに応じた支援に取り組む。ケース会議などを行い、子どもの実態を把握し、様々な人材の協力と活用により、教室環境の改善、授業方法の工夫及び個に応じた支援を考えて展開する。
特別支援学校	視覚障害教育部門、聴覚障害教育部門、知的障害教育部門、肢体不自由教育部門、病弱・身体虚弱教育部門等がある。地域の様々な障害種の子どものための教育的ニーズに対応できる専門性を備えた学校として期待されている。また、地域の幼稚園、小・中・高等学校、中等教育学校等の要請に応じ、個別の支援計画の策定の援助や具体的な支援の方法について助言する等、地域の特別支援教育のセンター的機能も果たす。神奈川県では、地域のセンターとして、支援のためのネットワーク作り、教育相談、公開研修会、ボランティア養成講座等にも取り組んでいる。 県立特別支援学校には自立活動教諭として、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理職、看護師を配置している。
 ● 県立特別支援学校 ▲ 藤沢市立特別支援学校 ■ 県立特別支援学校(高等部のみ) ※ 分教室設置校	
特別支援学級 対象：知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害	小・中学校に障害の種別ごとに置かれる少人数の学級（8人を上限）で、特別な教育課程を編成することができる。教科学習を中心に指導する場合から、領域・教科を合わせた特別支援学校知的障害教育部門のような指導を展開するなど、子どもたちの状態に応じて柔軟に対応できる。 通常の学級との連携により、子どもたちの実態に合わせ、学習効果を上げ、社会性を育むために、交流や共同学習を取り入れて指導の幅を広げる取組を行う。

特別支援学校分教室（高等部のみ）

神奈川県内では特別支援学校の過大規模化に対応するとともに、知的障害のある生徒の新たな学習の場として、県立高校の教室を活用した分教室を設置している。

通級指導教室 対象：小・中学校・高等学校・中等教育学校の通常の学級に在籍し、言語障害、自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、弱視、難聴等、障害の状態に応じた指導を必要とする子どもたち	ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、障害の状態等に応じた特別の指導を特別な場（通級指導教室）で受ける指導形態。通常の学級に在籍する支援を必要とする子どもたちの教育に対して、校内及び地域の支援資源として重要な役割を果たす。 小・中学校の指導時間については、障害等の状態に応じた特別の指導（必要があれば各教科の内容を補充するための特別な指導を含める）の指導時間枠を弾力化できる。 ただし、高等学校においては、国の通知や県教育委員会の要綱、要綱の運用に基づき、学校ごとに通級指導教室の特別の教育課程を編成する。また、通級による指導の授業時数は、年間35単位時間（1単位時間は50分）を1単位とする。 ※神奈川県においては、保土ヶ谷高等学校、生田東高等学校及び綾瀬西高等学校に、自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害を主たる障害とする生徒を対象とした通級指導教室を平成30年度より導入し、令和2年度より横浜修悠館高等学校で他校通級指導を導入した。
教育支援センター（適応指導教室）等 対象：様々な理由から不登校の状態にある子どもたち	不登校児童・生徒の集団生活への適応、情緒の安定、基礎学力の補充、基本的生活習慣の改善のために、相談・適応指導（学習指導を含む）を行うことにより、その学校復帰を支援し、これにより不登校児童・生徒の社会的自立に資することを目的として支援を行う。民間施設やNPO（民間非営利団体）においても様々な取組が行われているので、積極的な連携を図ることが望まれる。

その他にも、国際教室やフリースクールなどがあります。



■相談窓口の例

神奈川県立青少年センター発行「子ども・若者相談機関案内（令和3年2月改訂）」を基に作成しています。電話番号などの詳細は、当センターホームページ等でご確認ください。

【 教育相談 】 不登校、いじめ、進路、子育て、しつけ等、学校教育、家庭教育上の相談 ○文部科学省「24時間子供SOSダイヤル」 0120-0-78310 ○神奈川県立総合教育センター教育相談課 総合教育相談・不登校ほっとライン 0466-81-0185 発達教育相談 0466-84-2210 来所相談 0466-81-8521 教員相談 0466-81-8521 24時間子どもSOSダイヤル 0466-81-8111 対象年齢：3歳から18歳位（主として幼児、小・中・高校生） 相談内容：不登校、いじめ、障害のある子ども、発達障害などの教育や子育てに関する相談、体罰やスクールセクハラに関する相談 相談形態：電話、来所（予約制）、Eメール、学校訪問 ○市町村の教育相談機関（相談センター、相談室、教育研究所など） ○特別支援学校	
【 児童福祉相談 】 子育ての不安や子どもの発達に関わる相談、非行等の相談、心理学・医学的立場からの助言（※障害の種別による手帳の種類などについてはP61参照） ○神奈川県立総合療育相談センター ○児童相談所（ ）内は所管区域 ・神奈川県中央児童相談所（藤沢市、茅ヶ崎市、大和市、寒川町） ・神奈川県平塚児童相談所（平塚市、秦野市、伊勢原市、大磯町、二宮町） ・神奈川県鎌倉三浦地域児童相談所（鎌倉市、逗子市、三浦市、葉山町） ・神奈川県小田原児童相談所 （小田原市、南足柄市、中井町、大井町、松田町、山北町、開成町、箱根町、真鶴町、湯河原町） ・神奈川県厚木児童相談所（厚木市、海老名市、座間市、綾瀬市、愛川町、清川村） ・横浜市中心児童相談所（鶴見区、神奈川区、西区、中区、南区） ・横浜市西部児童相談所（保土ヶ谷区、旭区、泉区、瀬谷区） ・横浜市南部児童相談所（港南区、磯子区、金沢区、戸塚区、栄区） ・横浜市北部児童相談所（港北区、緑区、青葉区、都筑区） ・川崎市こども家庭センター（川崎区、幸区、中原区） ・川崎市中部児童相談所（高津区、宮前区） ・川崎市北部児童相談所（多摩区、麻生区） ・相模原市児童相談所（相模原市） ・横須賀市児童相談所（横須賀市） ○市町村子育て支援課、子ども家庭課、福祉課、こども青少年相談課、家庭児童相談室など	
【 青少年相談 】 不登校、養育不安、不良交友、非行等青少年問題全般の相談 ○かながわ子ども・若者総合相談センター（ひきこもり地域支援センター） ○神奈川県西部青少年サポート相談室 ○神奈川県警察少年相談・保護センター	

【 転編入の相談 】 転入学、編入学の相談 ○神奈川県転編入学情報センター
【 心と体の相談 】 心と体についての様々な悩みの相談 ○神奈川県精神保健福祉センター「こころの電話相談」 ○市町村の神奈川県保健福祉事務所 ○市町村の保健所
【 福祉相談 】 ひとり親家庭、子どもの福祉、身体障害者、知的障害者等への援助等社会福祉に関する相談 ○市町村障害福祉課、福祉事務所、福祉保健センターなど
【 経済的な問題に関する相談 】 生活保護に関する相談 ○市福祉事務所 生活保護担当 ○県保健福祉事務所 生活福祉課
【 人権相談 】 いじめや不登校、体罰、対人関係でのトラブル等子どもたちの人権に関する相談 ○横浜地方法務局 人権擁護課 ○子どもの人権110番 ○みんなの人権110番
【 発達障害に関する相談 】 ○発達障害者支援センター ・神奈川県発達障害支援センター かながわA(エース) (県内の政令指定都市以外の市町村にお住まいの方) ・横浜市発達障害者支援センター (横浜市にお住まいで18歳以上の方) ・横浜市学齢後期発達相談室くらす (横浜市にお住まいで中学・高校年齢の方) ・川崎市発達相談支援センター (川崎市にお住まいで小学生以上の方) ・相模原市発達障害支援センター (相模原市にお住まいの方) 相談内容:発達障害児(者)とその家族、関係機関等から日常生活でのさまざまな相談
【 外国につながるのある子どもに関する相談 】 ○あーすぷらざ外国人教育相談窓口(神奈川県立地球市民かながわプラザ2F 情報フォーラム内)
【DV相談】 ○神奈川県配偶者暴力相談支援センター ○内閣府DV相談ナビ ○市町村の女性相談窓口
【その他の相談】 ○女性の人権ホットライン ○LGBT情報・支援団体 特定非営利活動法人 SHIP(SHIPにじいろキャビン) ○性的マイノリティ派遣型個別専門相談 「かながわSOGI派遣相談」 ○かながわ性犯罪・性暴力被害者ワンストップ支援センター「かならいん」

■障害者手帳の種類

(障害の種別により、3種類の手帳があります。)

手 帳	内 容	交 付 対 象 など
身体障害者手帳 (身体障害者) 1～6級	身体障害者手帳は、身体に障害のある方が、様々なサービスを利用するために必要な手帳です。障害の程度によって1級から6級までに区分されます。ただし、肢体不自由については、7級に該当する障害が2以上重複する場合は、6級とします。また、交付を受けた後、障害程度が変化した場合には再認定を受けることができます。	視覚・聴覚・平衡機能・音声機能・言語機能・そしゃく機能・肢体（上肢・下肢・体幹・乳幼児期以前の非進行性の脳病変による運動機能障害）・心臓機能・じん臓機能・呼吸器機能・ぼうこう・直腸機能・小腸機能・免疫機能・肝臓機能に永続する障害がある方。 ※障害者総合支援法（改正障害者自立支援法）の成立により、難病等（治療方法が確立していない疾病その他の特殊の疾病であって政令で定めるものによる障害の程度が、厚生労働大臣が定める程度である者《難治性疾患克服研究事業の対象である130疾患及び関節リウマチ》）が、障害者の範囲に加えられました。
療育手帳 A1～B2	療育手帳は、知的障害のある方が一貫した療育・援護を受け、様々なサービスを利用するために必要な手帳です。	児童相談所又は総合療育相談センター（障害者更生相談所）で知的障害と判定された方。
精神障害者保健福祉手帳 1～3級	精神障害者保健福祉手帳は、一定の精神障害の状態にあると認定して手帳を交付することにより、手帳の交付を受けた方に対し、各種の支援策が講じられることを促進し、精神障害者の自立と社会復帰、社会参加の促進を図ることを目的としています。	精神障害のために日常生活又は社会生活上に制限があると認められた方で、手帳の交付を希望する方が対象です。ただし、精神障害を支給事由とする年金を受給中か、精神障害と診断された日から6ヶ月以上経過していることが必要です。

※『神奈川県 平成31年1月 障がい児者のための制度案内』を基に作成

療育手帳※注)判定基準 障害程度 判定の基準

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

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

※『神奈川県 平成31年1月 障がい児者のための制度案内』より抜粋

■関係資料一覧

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

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

支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～ 「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～（改訂版）	平成18年3月	県教育委員会
これからの支援教育の在り方（報告）	平成14年3月	これからの支援教育の 在り方検討協議会

■支援教育に関連する年表

		国際的な動向	国の動向	神奈川県
昭和23	1948		言学校、ろう学校の教育が、義務教育として認められる	
昭和54	1979		養護学校教育義務化	
昭和55	1980	「国際障害分類（ICIDH）」		
昭和56	1981	「国際障害者年」		
昭和57	1982			県立第二教育センター設置
昭和58	1983	「国連・障害者の十年」（～1992）		
昭和61	1986			「心身障害児の多様な教育形態あり方研究協議会」（～昭和62）
昭和62	1987		「幼稚園・小学校・中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」	
昭和63	1988			「多様な教育形態による実験校事業」（～平成4）
平成元	1989	「児童の権利に関する条約」（第44回国連総会）		
平成2	1990	「万人のための教育に関する国際会議」	通達指導教室事業開始	「『神奈川県』障害児教育あり方研究協議会」（～平成3）
平成3	1991			「特殊教育課」から「障害児教育課」へ
平成4	1992		「学校教育法施行規則の一部改正」＜学校週5日制実施＞ 「登校拒否（不登校）問題について－児童・生徒の『心の居場所づくり』を目指して－」	
平成5	1993	「障害者の機会均等化に関する標準規則」（第48回国連総会）	通級による指導の制度化 「障害者基本法」	新しい視点の就学指導
平成6	1994	「特別なニーズ教育に関する世界会議（ユネスコ） 「サラマンカ宣言」	「児童の権利に関する条約」批准	「第二次福祉長期行動計画」＜基本理念：ノーマライゼーションとインクルージョン＞
平成7	1995		スクールカウンセラー活用調査研究委託事業	
平成9	1997			「かながわ新総合計画21」
平成10	1998		「心の教室相談員」の配置の開始	
平成11	1999		「学習指導要領」改訂 「学習障害児に対する指導について（報告）」 「スクール・サポータープログラム（SSP）」開始	
平成12	2000			「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業」（委託事業）（～平成13）
平成13	2001	「国際障害分類（ICIDH）」が、 「国際生活機能分類（ICF）」に改定 （WH0総会）	「21世紀の特殊教育の在り方について～一人ひとりのニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」 中央省庁の再編整備により、文部省と科学技術庁が統合し文部科学省となる 「心と行動のネットワーク－心のサインを見逃すな、『情報連携』から『行動連携』へ」	県立総合教育センター設置 「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業」（委託事業） 「学力向上フロンティア事業」 「これからの支援教育の在り方（報告）」
平成14	2002		「障害者基本計画」（平成15年度から平成25年度までの10年間） 「重点施策実施5か年計画（新障害者プラン）」（平成15年度から） 「学校教育法施行令の一部を改正する政令」＜就学基準見直し＞	
			サポーターチーム等地域支援システムづくり推進事業	

		国際的な動向	国の動向	神奈川県
平成15	2003		「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」 「今後の不登校への対応の在り方」 「適応指導教室整備指針（試案）」	「特別支援教育推進体制モデル事業」（～平成16） 「特別支援教育実践校連絡会」（～平成16） 不登校児童・生徒のための野外活動プログラム
			スクーリング・サポート・ネット整備事業	
平成16	2004		「発達障害者支援法」の制定 「小・中学校におけるLD（学習障害）、AD/HD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」 「障害者基本法」が一部改正 子どもと親の相談員の配置開始 「学校と関係機関等との連携を一層推進するために」 「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導重点プログラム」策定	「不登校児童・生徒への支援のために-全県あげての取組に向けて-」 「不登校の未然防止・早期解決のために」
平成17	2005		「障害者自立支援法」制定 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」公表 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」公布、施行	「義務教育課」「障害児教育課」から「子ども教育支援課」へ 「特別支援教育体制推進事業」（委託事業）
平成18	2006	「障害者の権利に関する条約」採択（第61回国連総会）	「教育基本法」施行 「バリアフリー新法」制定	「神奈川県学校・フリースクール等連絡協議会」
平成19	2007		「障害者の権利に関する条約」署名 「学校教育法等」一部改正 「特別支援教育の推進について（通知）」 「後期（平成20年度以降）の重点施策実施5か年計画」策定	
平成20	2008	「障害者の権利に関する条約」発効	「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（答申）（中央教育審議会） 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」制定 「小・中学校学習指導要領」公示 「教育振興基本計画」閣議決定	「かながわ教育ビジョン」
平成21	2009		「特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）～早期からの教育支援の在り方について～」 「高等学校、特別支援学校学習指導要領」公示 「高等学校における特別支援教育の推進について高等学校ワーキンググループ報告」	「かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議後期中等教育段階における様々な支援の在り方（報告）」
平成22	2010			教育局再編により「支援教育部」が新設され、「特別支援教育課」を設置
平成23	2011		「障害者基本法」の一部改正	
平成25	2013		「障害者総合支援法」施行 「学校教育法」施行令の一部改正 「いじめ防止対策推進法」施行 「障害者差別解消法」公布	「神奈川の教育を考える調査会最終まとめ」
平成26	2014		「障害者の権利に関する条約」批准	
平成27	2015		「生活困窮者自立支援法」施行	「神奈川県手話言語条例」施行 「かながわ教育ビジョン」一部改定
平成28	2016		「障害者差別解消法」施行	
平成29	2017		「幼稚園教育要領、小学校・中学校学習指導要領、特別支援学校（幼稚園及び小・中学部）」公示	
平成30	2018		「高等学校学習指導要領」公示	
平成31	2019		「特別支援学校（高等部）学習指導要領」公示	「神奈川県特別支援教育のあり方に関する検討会 中間まとめ」 「かながわ教育ビジョン」一部改定
令和元			「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」令和元年10月25日	
令和2	2020			「神奈川県特別支援教育のあり方に関する検討会 最終まとめ（報告）」
令和3	2021		「特別支援学校設置基準」公布	

精神疾患の急激な発症や悪化、自傷他害行為が起こった場合のアクセス先を知りましょう！

《平日昼間》

- * かかりつけ医（主治医）がいる場合 → かかりつけ医（主治医）に相談しましょう！（本人保護者の了解のもと、日頃から連携しましょう）
- * かかりつけ医（主治医）がいない場合 → 保護者と連絡をとりながら近隣の医療機関や保健所（裏面参照）に今後の対応を相談しましょう！
- * 自傷行為や他害行為が発生した場合 → 学校の判断で警察（裏面参照）に連絡してください！
警察の判断で、必要に応じて、保護及び精神保健福祉法に基づく警察官通報（★2）が行われます。
※虐待の通報と同様に、家族の同意がなくても、本人や周囲の安全を優先し、学校から警察に連絡できます。
※状況に応じて119番通報も行いましょう。



《夜間・休日》

- * 精神科救急医療情報窓口（★1）に相談しましょう！
【受付電話】045-261-7070
【受付時間】平日：午後5時から翌日午前8時半（翌日が土日祝祭日等の場合午前8時半）
土日祝祭日及び年末年始：午前8時半から翌日午前8時半（翌日が平日の場合午前8時）
- * 状況に応じて警察に連絡しましょう！
警察の判断で、必要に応じて、保護及び精神保健福祉法に基づく警察官通報（★2）が行われます。

神奈川県では精神科救急医療体制を4県市（県、横浜市、川崎市、相模原市）協調で整備しています。（右図参照）

★1 精神科救急医療情報窓口（初期救急・二次救急）とは

- ・医療機関の通常診療や保健所の相談が利用できない夜間・休日に、精神科救急医療専用の窓口が開設されます。
 - ・精神疾患の急激な発症や精神症状の悪化などにより、早急に適切な医療を必要とする精神科救急患者等の相談に応じ、精神科医療機関の紹介や情報提供を行います。
 - ・原則、相談者（家族）が病院へ搬送します。入院となるか否かは診察の状況によります。
 - ・初期救急の状態：精神症状の悪化により、外来診療のみで入院を要しない者（自傷他害の恐れのない者）
 - ・二次救急の状態：精神症状の悪化により、医療保護入院相当等を要する者（自傷他害の恐れのない者）
- ※ご本人やご家族から詳しいお話をうかがい、状況によっては、紹介に至らない場合もあります。

★2 警察官通報（三次救急）とは

- ・警察官から通報があった者のうち、精神症状による自傷他害の恐れがある者について、輪番病院において措置診療が行われます。
- ・行政が対応し搬送します。（警察官通報を契機とした措置入院は行政処分にあたります）
- ・警察官通報の状態：精神症状のために自身を傷つけ、または、他人に害を及ぼす具体的行為、または、その恐れがあると警察官により判断される状態

※『神奈川県ホームページ 精神科救急医療情報窓口』を基に作成



県の保健所（保健福祉事務所・保健福祉センター等）一覧

機関名	電話	主な所管区域
平塚保健福祉事務所	0463 (32) 0130	平塚市、大磯町、二宮町
秦野センター	0463 (82) 1428	秦野市、伊勢原市
茅ヶ崎支所	0467 (85) 1173	寒川町
鎌倉保健福祉事務所	0467 (24) 3900	鎌倉市、逗子市、葉山町
三崎センター	046 (882) 6811	三浦市
小田原保健福祉事務所	0465 (32) 8000	小田原市、箱根町、真鶴町、湯河原町
足柄上センター	0465 (83) 5111	南足柄市、中井町、大井町、松田町、山北町、開成町
厚木保健福祉事務所	046 (224) 1111	厚木市、海老名市、座間市、愛川町、清川村
大和センター	046 (261) 2948	大和市、綾瀬市

政令市等の保健所（保健福祉センター等）一覧

機関名		電話
横浜市	鶴見福祉保健センター	045-510-1818
	神奈川福祉保健センター	045-411-7171
	西福祉保健センター	045-320-8484
	中福祉保健センター	045-224-8181
	南福祉保健センター	045-341-1212
	港南福祉保健センター	045-847-8484
	保土ヶ谷福祉保健センター	045-334-6262
	旭福祉保健センター	045-954-6161
	磯子福祉保健センター	045-750-2323
	金沢福祉保健センター	045-788-7878
	港北福祉保健センター	045-540-2323
	緑福祉保健センター	045-930-2323
	青葉福祉保健センター	045-978-2323
	都筑福祉保健センター	045-948-2323
	戸塚福祉保健センター	045-866-8484
	栄福祉保健センター	045-894-8181
	泉福祉保健センター	045-800-2323
	瀬谷福祉保健センター	045-367-5656
川崎市	川崎区役所地域みまもり支援センター	044-201-3113
	幸区役所地域みまもり支援センター	044-556-6666
	中原区役所地域みまもり支援センター	044-744-3113
	高津区役所地域みまもり支援センター	044-861-3113
	宮前区役所地域みまもり支援センター	044-856-3113
	多摩区役所地域みまもり支援センター	044-935-3113
	麻生区役所地域みまもり支援センター	044-965-5100
相模原市	相模原市保健所	042-754-1111
横須賀市	横須賀市保健所	046-822-4300
藤沢市	藤沢市保健所	0466-25-1111
茅ヶ崎市	茅ヶ崎市保健所	0467-85-1171

警察署一覧

警察署名		電話番号
ア 行	青葉警察署	045 (972) 0110
	麻生警察署	044 (951) 0110
	旭警察署	045 (361) 0110
	厚木警察署	046 (223) 0110
	泉警察署	045 (805) 0110
	伊勢佐木警察署	045 (231) 0110
	伊勢原警察署	0463 (94) 0110
	磯子警察署	045 (761) 0110
	浦賀警察署	046 (835) 0110
	海老名警察署	046 (232) 0110
	大磯警察署	0463 (72) 0110
	大船警察署	0467 (46) 0110
カ 行	小田原警察署	0465 (32) 0110
	加賀町警察署	045 (641) 0110
	神奈川警察署	045 (441) 0110
	金沢警察署	045 (782) 0110
	鎌倉警察署	0467 (23) 0110
	川崎警察署	044 (222) 0110
	川崎臨港警察署	044 (266) 0110
	港南警察署	045 (842) 0110
	港北警察署	045 (546) 0110
サ 行	幸警察署	044 (548) 0110
	栄警察署	045 (894) 0110
	相模原警察署	042 (754) 0110
	相模原北警察署	042 (700) 0110
	相模原南警察署	042 (749) 0110
	座間警察署	046 (256) 0110
	逗子警察署	046 (871) 0110
	瀬谷警察署	045 (366) 0110

警察署名		電話番号
タ 行	田浦警察署	046 (861) 0110
	高津警察署	044 (822) 0110
	多摩警察署	044 (922) 0110
	茅ヶ崎警察署	0467 (82) 0110
	津久井警察署	042 (780) 0110
	都筑警察署	045 (949) 0110
	鶴見警察署	045 (504) 0110
	戸塚警察署	045 (862) 0110
ナ	戸部警察署	045 (324) 0110
	中原警察署	044 (722) 0110
ハ 行	秦野警察署	0463 (83) 0110
	葉山警察署	046 (876) 0110
	平塚警察署	0463 (31) 0110
	藤沢警察署	0466 (24) 0110
マ 行	藤沢北警察署	0466 (45) 0110
	保土ヶ谷警察署	045 (335) 0110
	松田警察署	0465 (82) 0110
	三崎警察署	046 (881) 0110
	緑警察署	045 (932) 0110
ヤ 行	南警察署	045 (742) 0110
	宮前警察署	044 (853) 0110
	山手警察署	045 (623) 0110
	大和警察署	046 (261) 0110
	横須賀警察署	046 (822) 0110
	横浜水上警察署	045 (212) 0110

※『神奈川県ホームページ 県内保健所一覧、警察署一覧』を基に作成

所属校が関係する外部連携先一覧

関係機関名称・担当者名	所在地	電話番号&FAX番号

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

教育相談コーディネーターハンドブック

発行日 令和4年3月

発行者 田中 俊穂

発行所 神奈川県立総合教育センター

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

電話 (0466) 81-0188(代表)

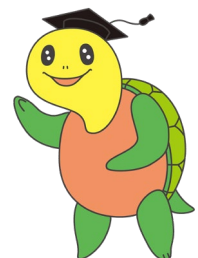
ホームページ <https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/index.html>



*本冊子の電子データは、当センターホームページよりダウンロードできます。

神奈川県立総合教育センター

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
TEL (0466) 81-0188 (代表)
FAX (0466) 83-4660



神奈川県 教育相談コーディネーターハンドブック

検索



神奈川県 この資料の印刷は、総合教育センター管理課分室(NPO 障害者雇用部会)が行っています。