

※ 本案に記載の文言は調整中であり、今後、変更になる可能性があります。
また、ルビについては記載しておりませんので、ご承知おきください。

せたがやインクルーシブ教育ガイドライン

～子どもの主体的な成長を促す教育をしていますか？

共に学び、共に育つ教育をめざして～

（10月案）

令和6年10月

世田谷区教育委員会

はじめに

世田谷区は、2023年（令和5年）11月に、区長と教育委員会で構成される総合教育会議において議論を重ね、区の教育の方向性を定めた、教育大綱（案）をもとに、「世田谷区教育大綱」を策定しました。

「世田谷区教育大綱」では、

～略～

学びの権利は、誰もが持つもの。

この保障と実現こそ、「世田谷の教育」がめざす礎である。

さらに、学びの権利を分け隔てなく実現する「誰一人取り残さない社会」を構築していくために

私たちは「世田谷の教育」の意義を共有し、高めていく。

人はひとり違う。

性別も、年齢も、育ち暮らす環境も、資質もそれぞれだ。

学びの場での気づきや、学びを深める速度やリズムも、それぞれ異なる。

それならば、学びのあり方も多様となる。

～略～

まさに、人間として誰もが持つ生命の鼓動を、やさしく受けとめ、

可能性と未来への道を引き出すのが「世田谷の教育」であり、

子どもも大人も、「世田谷の教育」を創り出す当事者なのである。

～略～

とし、区全体の教育行政の方向性を示しました。

これを受け、世田谷区教育委員会では、令和6年度を初年度とする「世田谷区教育振興基本計画」を策定しました。区と教育委員会は、「世田谷区教育振興基本計画」と区としての障害者への考え方や施策を明らかにした令和6年度を初年度とする「せたがやインクルージョンプラン」において、インクルーシブ教育の推進を重点取り組みとして位置づけ、その方向性、取り組み内容を明らかにしました。

この度、インクルーシブ教育の推進において、実践される教員の皆さまに向けて教育委員会の考え方や視点、取り組みを示し、まさに目の前に起きている状況に対し、どのように捉えればよいのかを考え、子どもたちに寄り添い、主体的な成長を促す学級の運営や指導の工夫等、行動につなげることのできるガイドラインを作成するものであります。

このガイドラインが現場の教員の皆様のお役に立ち、積極的な取り組みが進められた、子どもたちの育ちを誰もが感じ、子どもたち自身が良かったと感じられるよう作成に取り組んできました。

今後とも、このガイドラインのバージョンアップが図られ、教育の質の向上を期待するものであります。

教育長あいさつ

各学校、先生方が、世田谷区の教育の充実や子どもたちの幸せのために尽力くださっていることに敬意を表します。

世田谷区では、「子どもも大人も共に学び、共に育つ教育の推進」を教育の土台に据えて、取り組んでいます。「世田谷区教育大綱」にもある通り、「人はひとりひとり違う。性別も、年齢も、育ち暮らす環境も資質もそれぞれ」です。世田谷区では現在、障害や様々な背景がある多くの子どもが同じクラスに在籍しています。このような中、これからの学校は、私たち大人が「～である」といったことを決めるのではなく、子どもたち自身が学び方や過ごし方を決めていくことが必要です。

多様な個性や背景をもつ子どもそれぞれの学び方をあらかじめ決めるのではなく、子どもが決めたことを子どもと一緒に実現するために、見守り、伴走することが求められています。

これは一見すると当然のことのようには思えますが、子どもへの私たち大人が良かれと思う言葉を飲み込み、子どもたちを信じて待ち、子どもと対話し、寄り添うことは、実は非常に難しいのではないかと思います。しかしながら、この考え方は今後の世田谷の教育の根幹を成すものであり、さまざまな学びの場で実践していくべきことであります。今回、このような考え方のもと、世田谷区教育委員会として、これまで以上にインクルーシブ教育を推進していくため、「せたがやインクルーシブ教育ガイドライン」を策定しました。

これまでも先生方は、一人ひとりの子どもたちの幸せのために日々実践を積み重ね、優れた指導技術を有しておられます。このガイドラインからこれまでの自身の教育の在り方について、新たな発見や、考えられること、気づいたことを日々の授業や教育活動に生かしてほしいと思います。教育委員会としても、インクルーシブ教育の推進のための考え方や視点、支援体制の全容等を示し、実践していく先生方と一緒に、世田谷区の教育の基礎を築き、インクルーシブ教育を本ガイドラインのもとで一歩ずつ推進していきます。

このガイドラインに基づき、世田谷で学んだ子どもたちが自分たち自身で豊かな、そして自分らしい未来を切り開いていくことにつながるよう願っています。

世田谷区教育委員会

教育長 知久 孝之



せたがやインクルーシブ教育ガイドライン作成委員会 委員長あいさつ

今回、世田谷区におけるインクルーシブ教育の実現を目指すガイドラインを作成しました。インクルーシブ教育は、全ての子どもたちが背景や能力に関わらず、共に学び成長することを目指すものです。また、これからの時代の教育に向けて、多様性を尊重し、誰一人取り残さない教育環境の整備の基盤となるものです。

世田谷区のインクルーシブ教育の基本理念は、すべての子どもを対象に、共に学び、共に育つための質の高い教育を行うため、「誰一人取り残さない教育」を実施していくことです。このガイドラインはインクルーシブ教育の実現に向けた考え方や視点を示すとともに、インクルーシブ教育を推進していく学校や先生方をサポートするために作成しました。

インクルーシブ教育の実現には教育に携わる一人ひとりの意識と行動が重要であり、日々の教育活動で子どもたちに寄り添い、柔軟かつ創造的な対応を心がけることが求められます。また、当事者も含めた学校に関わるすべての保護者や地域社会との連携も重要であり、互いに協力・連携し合いながらインクルーシブ教育の理念を共有することで、豊かな教育環境が築かれます。

このガイドラインは、実践のポイントとして、事例を加えています。教職員や区職員等の研修資料や人権教育の授業に活用していただくとともに、身近で日常的な事例を絶えず加え、学び、挑戦し続けていくことが大事であります。

このガイドラインが先生方の教育実践の道標となり、子どもたちの未来を共に拓く一助となることを願っています。

せたがやインクルーシブ教育ガイドライン作成委員会
委員長 半澤 嘉博



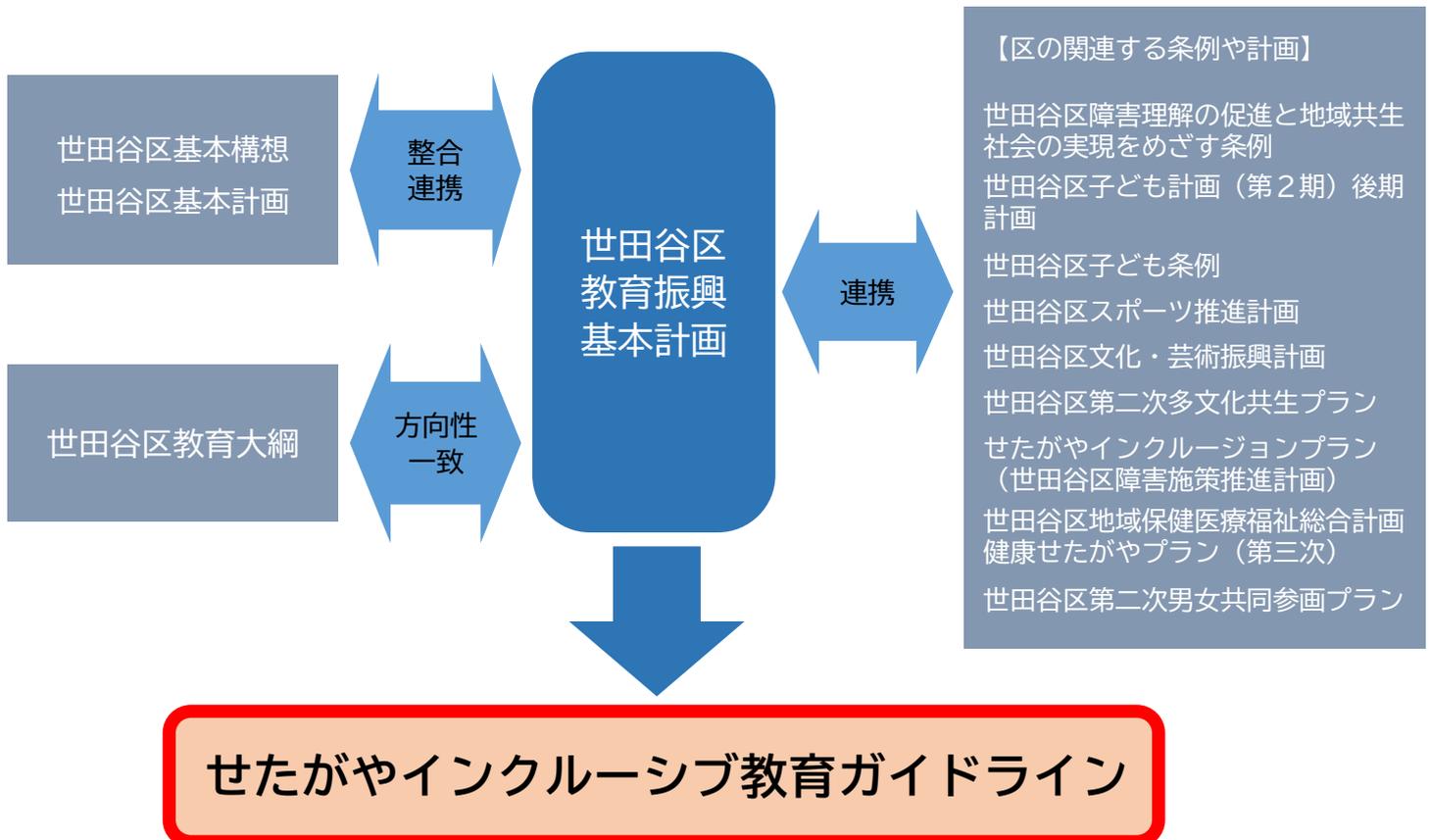
目次

第1章	ガイドラインの位置付け・構成.....	1
第2章	世田谷区がめざすインクルーシブ教育の姿.....	2
2-1	インクルーシブ教育をより理解するための基礎知識.....	2
2-2	なぜ今、インクルーシブ（教育）なのか.....	8
2-3	世田谷区がめざすインクルーシブ教育の基本理念.....	10
2-4	教育委員会の取り組み.....	11
2-5	行動コンセプト.....	14
第3章	インクルーシブ教育 実践のポイント.....	16
第4章	ガイドラインの活用について.....	26
4-1	職員会議・校内研修等で.....	26
4-2	自己研鑽で.....	28
4-3	保護者会で.....	29
4-4	地域への発信で.....	30
第5章	資料編.....	31
5-1	教育の質を高める働き方改革の推進.....	31
5-2	学校を支える体制.....	32
5-3	特別支援学級等.....	34
5-4	医療的ケア等.....	36
5-6	性的マイノリティ.....	38
5-7	ヤングケアラー.....	39
5-8	不登校.....	40
	せたがやインクルーシブ教育ガイドライン作成委員会 開催の概要.....	42

第1章 ガイドラインの位置付け・構成

1 位置付け

本ガイドラインは、世界の動向や国の法令を踏まえ、区の各種条例や計画と共に、学校から地域共生社会を進めていくものとし、教育委員会として、インクルーシブ教育の実現に向けた考え方や視点を示すものです。



2 構成

本ガイドラインは、教育委員会と学校が一体となり、共に学び、共に育つ教育を実践するため、第2章では、インクルーシブ教育推進のための基礎知識となぜインクルーシブ教育が必要なのかへの理解を深め、めざすべきインクルーシブ教育の姿としての基本理念、それに対する教育委員会の基本方針や取り組み、そして学校現場における行動コンセプトを明確にしました。第3章では、第2章の考え方やコンセプトを、日々教室や友達間、学校生活のなかで起こることに対し、どのように生かしていけばいいのか、またこれまで行ってきたことが正しいのかという観点から学校において考えてもらい、実行につなげていくための事例を掲載しました。第4章では、本ガイドラインの活用、そして第5章の資料編では、本ガイドラインに沿った教育委員会が実施する学校への支援体制の全容をお示しするとともに現行の仕組み、また、関係する国、都、区の諸制度について、解説しています。

第2章 世田谷区がめざすインクルーシブ教育の姿

2-1 インクルーシブ教育をより理解するための基礎知識

1 インクルーシブ教育の歴史

1994年 特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明
(平成6年) (「サラマンカ声明」)

スペインのサラマンカでユネスコとスペイン政府との共催による特別なニーズ教育に関する世界会議において、世界人権宣言に示されたあらゆる個人の教育を受ける権利(万人のための教育)の目標実現に向けた国際文書で、以下が定められています。

- (1) 万人のための教育
- (2) 学校というところは、子どもたちの身体的、知的、情緒的、言語的もしくは他の状態と関係なく、すべての子どもたちを対象と

べきであるということである。

- (3) インクルーシブ教育とは、人間の多様性を尊重し、障害のあるなしや国籍、人種、性差や経済状況の差別も関係なく、共に学び、共生社会の実現をめざそうとする教育のこと。

2006年 「障害者の権利に関する条約」
(平成18年)

2006年に「障害者の権利に関する条約(障害者権利条約)」が国連総会で採択され、2008年に発効しました。日本は国内の法制度等の整備を経て、2014年に批准しました。条約では以下が定められています。

- (1) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
- (2) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包摂(インクルージョン)し、質が高く、かつ無償初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。
- (3) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
- (4) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を教育制度一般のもとで受けること。
- (5) 学問および社会的発達を最大限にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置が取られることを確保すること。

2015年 「持続可能な開発目標（SDGs）」が国連総会で採択
(平成27年)

目標4「教育」で、「質の高い教育をみんなに」が掲げられました。

2022年 国連・障害者権利委員会 日本政府報告に対する総括所見
(令和4年)

「障害者権利条約」には、締結国が条約に基づく義務の履行状況などを把握するため、国連の障害者の権利に関する委員会を対象とする締結国に対して、状況報告を提出させて審査を行い、改善等に関する勧告を行う仕組みが定められています。8月に日本政府からの報告が審査され、9月に報告に関する総括所見が採択されました。以下が記載されています。

- (1) すべての障害のある児童に対して通常の学校を利用する機会を確保すること。
- (2) 障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を確保するために合理的配慮を保障すること。
- (3) 障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する研修を確保し、障害の人権モデルに関する意識を向上させること。

「世田谷区障害理解の促進と地域共生社会の実現をめざす条例」制定

17条にインクルーシブ教育の推進のために必要な施策を講じることが定められました。

2 「障害者の権利に関する条約」の批准に向けた国内の法制度の整備について

日本政府は、条約の批准にあたって、2011年に「障害者基本法」を改正しました。

2013年には障害者に対する差別の解消を目的とし、学校を含む公共機関や企業が障害者に対する差別の解消を推進するための、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」を制定し、2024年4月には改正法が施行され、合理的配慮の提供が義務化されました。この法律では、行政機関等及び事業者に対し、障害のある人への障害を理由とする不当な差別的取扱いを禁止し、障害のある人から申出があった場合の合理的配慮の提供を義務とすることなどを通じて、地域共生社会を実現することをめざしています。

合理的配慮を行う時に、その相互補完的な関係にユニバーサルデザインがあります。ユニバーサルデザインは、インクルーシブ教育を実施するための重要な手段ではありますが、すべてのニーズに対応できるものではなく、個別の合理的配慮が必要です。

(1) 合理的配慮

合理的配慮とは、障害者が他の人と平等に機会を享受できるようにするための個別の支援や調整を指します。これは、障害者からの意思の表明に基づき、個々の状況に応じて行われるもので、過度の負担を伴わない範囲で提供されます。例えば、聴覚障害のある児童生徒に対して授業内容を手話通訳で伝えることや、視覚障害のある児童生徒に対してデジタル教科書を提供すること、知的障害のある児童生徒に対して課題の提出期限を延長すること等が合理的配慮に該当します。

また、聴覚障害のある児童生徒がいるクラスで、授業の際に手話通訳者を派遣したり、ノートテイクを行うための文字変換ソフトを提供したりした例もあり、これにより、聴覚障害のある児童生徒も他の児童生徒と同じように授業に参加できるようになりました。

以上のような取組みは、障害のある児童生徒が平等に教育を受ける権利を保障するだけでなく、すべての児童生徒が互いに理解し合い、支え合う環境を作ることにもつながります。「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」において、合理的配慮の不提供は差別とされますが、合理的配慮は固定的なものではなく、建設的な対話に基づいて支援の在り方を変更したり調整したりする柔軟さが大切です。本人の思いを聞き、寄り添った支援が求められます。

(2) ユニバーサルデザイン

ユニバーサルデザインとは、すべての人が利用しやすいように製品や環境を整備することです。これは、障害者だけでなく、高齢者や外国人など、様々なニーズを持つ人々にも対応するものです。学校での事例としては、車椅子利用の児童生徒がいるため、校内の段差をなくし、エレベーターを設置した例や、視覚障害のある児童生徒のために、音声案内システムを導入した例があります。これにより、すべての児童生徒が自由に移動できるようになり、学びやすい環境が整いました。

3 障害のモデル

障害のモデルには以下の3つあります。

医学モデル	障害を病気やケガその他の健康状態から引き起こされた特性と捉えます。
社会モデル	障害者権利条約で示された概念で、障害者を理由とした差別の解消の推進に関する法律や世田谷区障害理解の促進と地域共生社会の実現をめざす条例の基本となっている考え方です。障害が社会的障壁と相対することで生ずるものと捉えます。このモデルでは、障害者が直面するバリアは、私たちの意識を変えることや、施設や環境の整備、情報伝達の工夫などにより解消または軽減できると考えます。
人権モデル	障害のある児童生徒の権利と平等を強調します。このモデルは、障害のある児童生徒も基本的人権を享受する権利があるとし、差別や排除をなくすための措置を求めます。

これらのモデルは互いに関連しあうものであり、例えば、障害の医学モデルでは、視覚障害者に対しては、視力を回復させる手術や治療を行うことを考えます。障害の社会モデルでは、バリアフリーの施設整備や情報のアクセシビリティ向上を考えます。障害の人権モデルでは、障害のある児童生徒も本人の希望で学外での学校行事等に参加するための体制整備や条件整備をすることや、他の児童生徒との協働的な活動ができる準備や配慮等が重要と考えます。モデルに優劣をつけるのではなく、それぞれのモデルが果たす役割、すなわち、そのモデルで明らかになる問題を理解していくことが必要です。

4 性的マイノリティ（性的少数者）

性的マイノリティは、性的指向やジェンダーアイデンティティ（性自認）を理由として、社会の偏見や生活上の困難に直面すると言われていています。性的指向やジェンダーアイデンティティ（性自認）を理由とした差別や偏見をなくすための知識や理解を深めるとともに、当事者への支援が求められます。

国の自殺総合対策大綱では、性的マイノリティの自殺念慮の割合が高いと指摘されていること、その背景には性的マイノリティに対する無理解や偏見等があることにふれ、年代に応じた情報提供・支援の中心的役割を担う人材として、教職員の理解を促進すると明記されています。

5 帰国・外国人児童・生徒等及び日本語指導が必要な児童・生徒

帰国・外国人児童・生徒等及び日本語指導を必要としている児童・生徒は、全国的に見て特に小・中学生に増加傾向が見られます。以前は、日本企業が海外に進出する中で、現地で働く日本人家庭の子どもが帰国するケースが主でしたが、近年では、日本国内の労働力不足から外国人労働者が増加し、その家族が日本で生活する機会が増えています。

日本語指導が必要な児童・生徒は外国籍の子どもに限られるわけではありません。編入から数か月が過ぎ、生活言語はある程度できているように見えても、学習言語は一段ハードルが上がります。また、2つの言語を使用する環境にいても、両言語共に年相応のレベルに達していない状態や、編入した学年相応の教育を受けていない状況にあり、生活や学習に影響を及ぼす児童・生徒もいます。また、編入までに学んできたことや教育システムは様々であり、編入した学年の児童・生徒が身に付けている力があるとは限らないことにも、留意が必要です。

小（中）学校学習指導要領（平成29年文部科学省告示 第1章総則第4章2（2）イ）では、「日本語の習得に困難のある児童（生徒）については、個々の生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」としています。平成26年には、学校教育法施行規則が改正され、日本語の習得に困難がある児童・生徒に対し、日本語の能力に応じた「特別の教育課程」による指導が可能となりました。

さらに、こうした子どもたちについては、生活習慣の違いなどによる不適應の問題が生じる場合もあります。教員や子どもたちが互いに言語的・文化的背景に関心をもって理解しようとする姿勢を保ち、温かい人間関係をつくることのできるよう配慮する必要があります。また、帰国・外国人児童・生徒等の母国の言語や文化について、他の児童・生徒が学習する機会を設けることなどにも配慮することが大切です。

6 インクルーシブ教育とは

インクルーシブ教育については、国連障害者権利委員会が2016年に「インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般的意見第4号」で以下のとおり、示しています。

- (1) インクルーシブ教育とは、障害の有無を問わずあらゆる可能性のある児童・生徒が同じ教室で一緒に学ぶことである。このことには、誰もが一緒に学びながら、個別のニーズを満たすことができる教育制度を構築することが含まれる。
- (2) すべての人のための質の高い教育に焦点を当て、教育機関、例えば、学校や大学がすべての児童・生徒を援助して、すべての生徒が最善の状況で、完全に参加できるようにする。
- (3) インクルーシブ教育とは、すべての児童・生徒が上記の教育を受けられるようにするために、教育のあり方を大きく変えることを指す。つまり、教育制度は個人のニーズにあわせられるべきであり、個人を教育制度にあわせることではない。
- (4) このように、インクルーシブ教育は、排除や分離、または統合と異なるものである。

図に示すと次の通りになります。

排除		少数者を多数者の集団から外すこと。
分離		少数者と多数者を別々にすること。
統合		少数者と多数者が分かれた状態で、同じ場にいること。
包摂		少数者も多数者もまじりあって、同じ場にいること。

明石市市民生活局「みんなで作るインクルーシブなあかし」より抜粋

2-2 なぜ今、インクルーシブ（教育）なのか

1 世界がめざすインクルーシブ教育

1994年、スペインのサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」における「サラマンカ宣言」を機に、子どもの多様な背景によって分けることなく共に学ぶインクルーシブ教育の実現が世界的に求められました。

2006年には「障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）」が国連総会で採択され、2014年に日本は批准しました。これにより、すべての子どもたちが、学ぶ場所を分けられることなく、質の高い教育にアプローチ出来るように日本の教育制度を変えることが求められました。

一方、2022年には、国連の障害者権利委員会より日本政府に対して、インクルーシブ教育の推進に関する勧告がなされました。

このように、現在、差別や排除をせず共に生きる地域共生社会の実現をめざし世界が取り組みを進めています。それは、日本でも例外ではありません。地域共生社会の実現の土台として求められているのが、インクルーシブ教育です。

2 すべての子どもたちが共に学び、共に育つインクルーシブ教育の推進

世田谷区では、障害の社会モデルの考え方に基づき、「世田谷区障害理解の促進と地域共生社会の実現をめざす条例」を策定し、令和5年1月1日から施行しました。障害者が日常生活または社会生活において受ける制限は、障害のみに起因するものではなく、社会的障壁と相対することによって生じると捉えたうえ、全ての子どもが、それぞれの子どもに必要な合理的配慮の下で、共に学び、共に育つことができる環境を整備して推進することとしております。これを受けて策定した「世田谷区インクルージョンプラン」と区全体の教育行政の方向性を定めた「教育大綱」を受けて策定した「世田谷区教育振興基本計画」において、インクルーシブ教育を推進していくとしたものであります。

近年、社会モデルだけでなく障害の人権モデルの考え方も広まりつつあり、私たち一人ひとりが、誰もが基本的人権を享受していることを認識し、インクルーシブ教育の意味と意義を理解し、実践していくという意識に転換していかなくてはなりません。

個人の尊厳を尊重し、年齢、性別、LGBTQなどの性的指向及びジェンダーアイデンティティ、国籍、障害のあるなしなどに関わらず、また、不登校や家庭の状況など多様な背景をもつすべての子どもが、望む場で学ぶことができるようにしていくことが重要です。区は、子どもが居住する学区域の学校に行くことを基本としており、その方針は、すべての子どもにあてはまります。しかしながら、このことが当たり前であるという認識が十分でない教職員がおり、また教職員の発言が子どもや保護者を傷つけていることがあります。

このようなことが、子どもや保護者が通常の学級で学ぶことを難しいとってしまう1つの要因となっております。

このような背景のもと、すべての子どもを包摂する、共に学び、共に育つための質の高い教育を行うため、区では「誰一人取り残さない教育」を基本に、既存の制度からより良い新たな制度への再構築を図り、すべての子どもが地域で共に学び育つことが当たり前であるとの認識に皆が立てるようインクルーシブ教育を実践し、地域共生社会の実現に向け、一歩ずつ前進させていく必要があります。

2-3 世田谷区がめざすインクルーシブ教育の基本理念

すべての子どもが同じ場所で仲間として共に学び、自分たちのことを自分たちで決め、他人との比較で優劣を付けるのではなく、誰もが自分らしく学校生活を送ることのできる教育をめざします。

子どもたちは、さまざまな障害、言語などの壁を乗り越えて、共に学び、共に考え、共に支え合い、共に育つことが当たり前であることを理解し、自分とは違う人たちが近くにいる環境の中で、さまざまな個性や背景をもっていることを前提として、相互理解と尊重が当たり前となるような子ども同士のつながりを築き、共に学び、共に育ち、共に成長する学校を築いていきます。

教員や学校に関係のある大人も、子どもの自主性や成長を阻む壁になるのではなく、子ども同士のつながりを大切に互いに学び合う伴走者となり、大人側の「こうあるべき」というこれまでの観念を改めて見つめなおし、日々「あなたはどうしたい」と問いかけ、日々変化し悩みを抱えるすべての子どもに寄り添い、その成長にあわせた適切な支援と教育に取り組んでいきます。

そのために教育委員会と学校は、これまでの世田谷区の教育の知見を生かしつつ、すべての差別を取り除き、住み慣れた環境の中で子どもたち一人ひとりに応じた適切な支援・配慮のもと子どもたちの可能性を伸ばすことができるよう体制づくりや環境整備等、できることから一歩ずつ前へ進めていきます。

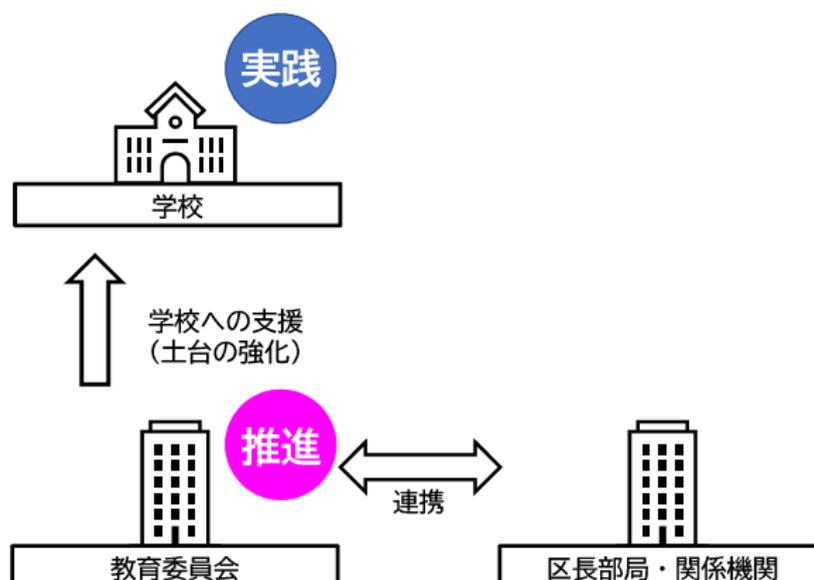
教育委員会は、この基本理念を、学校からの気づきを踏まえながら常に発展させていき、子どもたちが自身の境遇や背景も含めて自分という人間を大切に思い、他者のことも同じように大切に、一人ひとりが共に生きる地域共生社会へつなぐインクルーシブ教育を推進していきます。

2-4 教育委員会の取り組み

1 教育委員会の基本方針

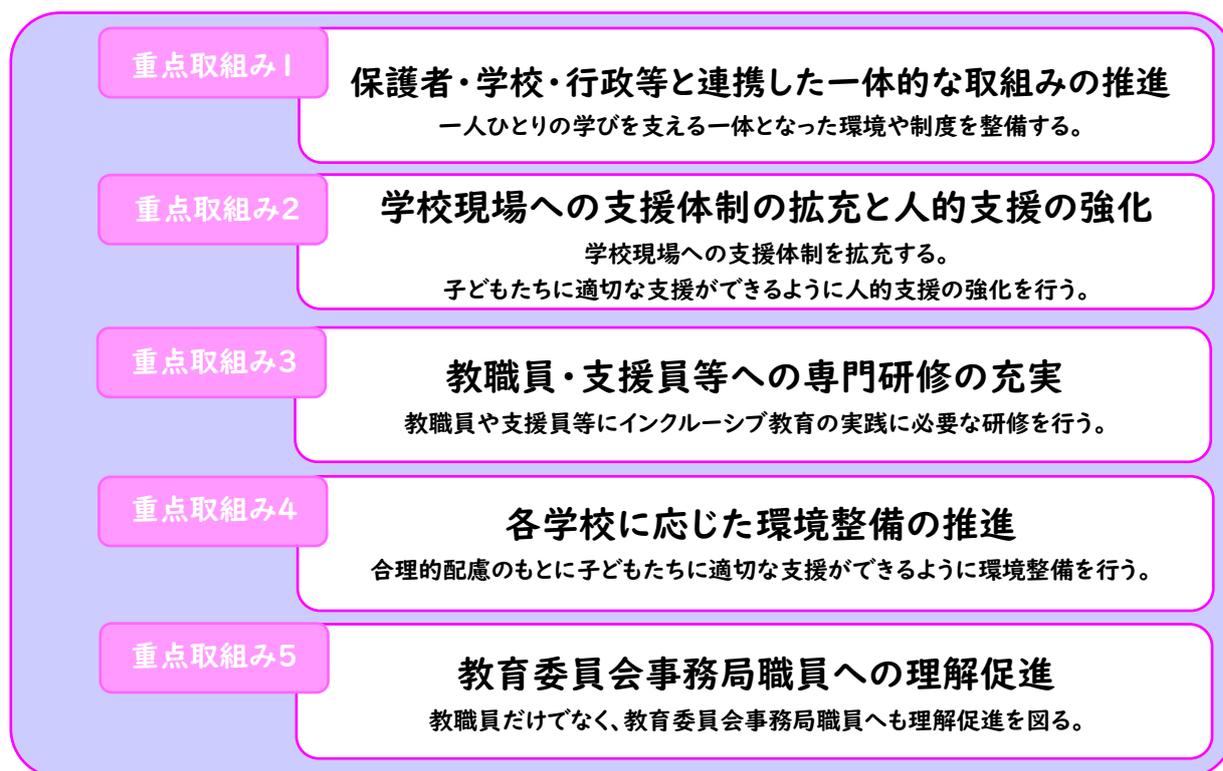
教育委員会は、基本理念をもとに、さまざまな子どもが差別なく地域の学校に就学・進学することを当たり前のこととし、本ガイドラインに沿った学校への支援や各種制度の運用をし、子どもたちが、自分とは違う様々な困難さや経験などをもつ仲間と学び合い、広い視野で共に未来を考えることにつなげていく、共に学び、共に育つ、インクルーシブ教育を一歩ずつ進めていきます。

インクルーシブ教育を一歩進めるにあたっては、学校全体が安心してインクルーシブ教育を実践できるための土台（基盤）が必要であり、教育委員会はその土台（基盤）を強固にするため、学校をはじめ、区長部局や関係機関と連携し、現在の国や都の制度を最大限活用しつつ学校を支援し、学校での実践を後押ししていきます。



2 インクルーシブ教育を実現するために教育委員会が実施すること

インクルーシブ教育を実現するために、教育委員会が行う重点取組みを定めます。



重点取組み1 保護者・学校・行政等と連携した一体的な取組みの推進

子どもたち一人ひとりに合わせた学びが実現されるには、子どもたちのことをよく知っている保護者との協力はもちろんのこと、学校・行政（教育委員会）の関係者などの対話を基にした環境の調整をし、それをもとに地域との連携を進めていく必要があります。このように環境の調整を一体的に進めていくため、福祉等の関係機関と連携して、絶えず変化する子どもの状況の把握や、合理的配慮の内容の検討のため、保護者、学校、教育委員会とが一体となった仕組みを構築していきます。また、学校内においても、担任だけが担当するのではなく、学年、特別支援学級、特別支援教室の教員も含め学校が一体となるよう、取組みを支援していきます。さらに、学校を出発点に地域全体で地域共生社会について考えられるような学び合いの場を設定していきます。

重点取組み2 学校現場への支援体制の拡充と人的支援の強化

通常の学級における配慮が必要な児童・生徒を支援する学校包括支援員、学校生活サポーターの配置を拡充させていきます。さらに学校への助言等を行う教育委員会内の専門チームを質的、量的に充実し、それらチームを総括する体制を構築し、教育委員会、学校とが一体となった子どもへの支援の充実を図り、個別最適な学びと協働的な学びができる学級経営とつなげていきます。

また、将来的に全校に特別支援学級等を設置することで、障害のある子ども一人ひとり

の個別最適な学びができるよう、専門的な教員を学校内で増やしていきます。

一方で、近年増加傾向にある外国人児童・生徒等及び日本語指導が必要な児童生徒に対する支援を、日本語指導や学校生活に必要な日本の習慣等、母語の習得状況にも配慮しながら、量的に拡充するとともに、区内どこからでも補習授業に参加できる体制を整えます。

重点取組み3 教職員・支援員等への専門研修の充実

インクルーシブ教育ガイドラインの基本理念を理解し、学び続け、子どもたちからも学びながら日々向上できる教職員の育成をめざしていきます。インクルーシブ教育を実践するための知識や実践事例、そこから学ぶ様々な視点を日々の授業や子どもへの対応、保護者への対応、学校の運営に生かされるよう、専門的で実践的な研修を区内全体で、管理職、特別支援教育コーディネーター、各学級担任等の教員に対し、実施していきます。また、研修には教育委員会内の専門チームの支援や区長部局との連携のもと実施していきます。

さらに、進路選択に関する情報や各種福祉サービス等の情報を区長部局の関係部署や専門機関とも連携し、より幅広い情報を収集できるようにするとともに、子どもの希望にあわせた情報提供をするなど、進路指導を充実させていきます。

重点取組み4 各学校に応じた環境整備の推進

子どもたちに、住み慣れた環境の中で合理的配慮に基づく一人ひとりに応じた適切な支援が提供できるよう、今後の学校改築に合わせ、本ガイドラインの主旨に沿った学校整備を進めていきます。また、現在ある学校については、各学校の状況に合わせ、できる範囲を明確にしながら、適切な学校整備を行います。

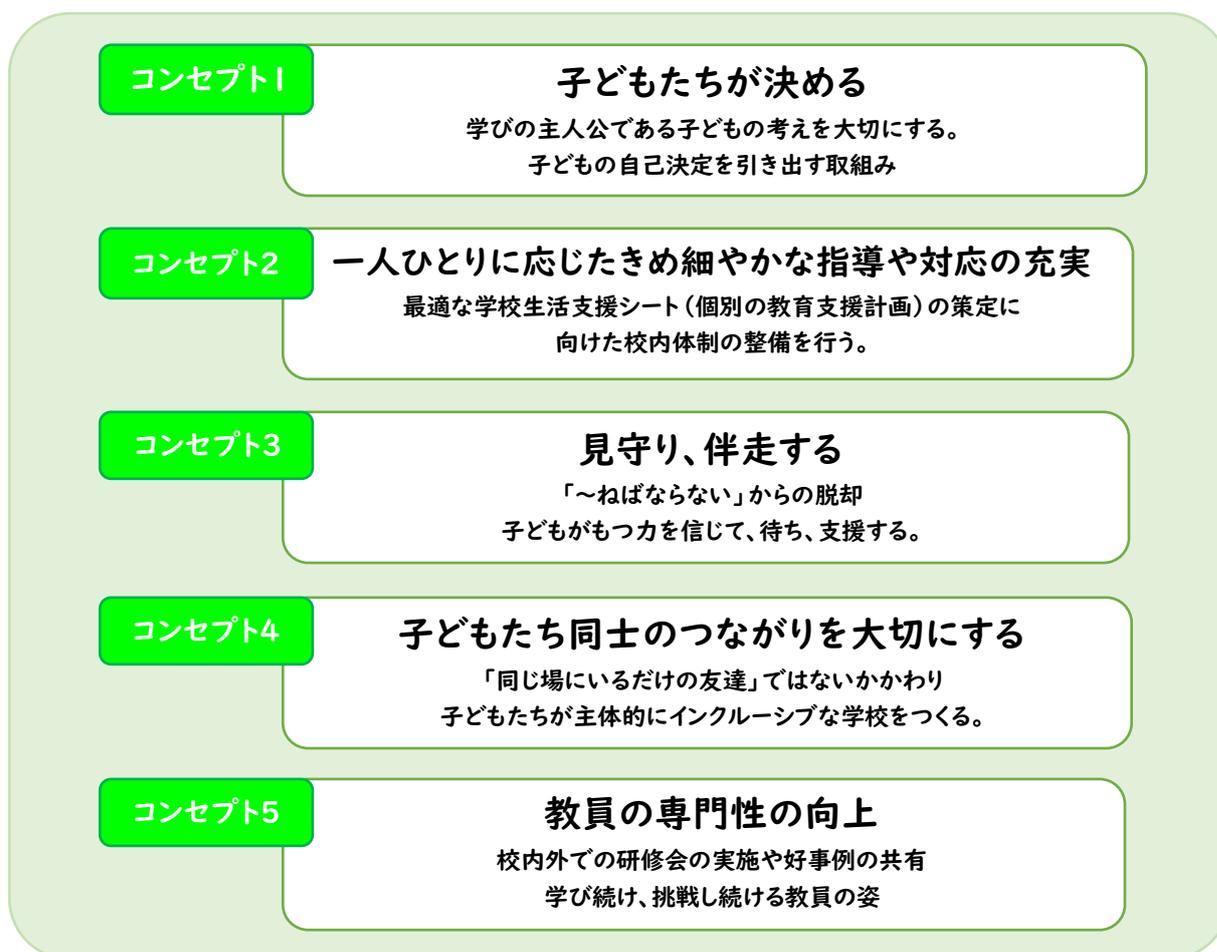
その際、各教室や更衣場所、トイレの仕様、教室以外で児童・生徒が落ち着くことのできる場所の配置等について、配慮していきます。

重点取組み5 教育委員会事務局職員への理解促進

教育委員会事務局の全ての職員は、インクルーシブ教育に対する理解を深め、本ガイドラインの基本理念を理解し、その達成に必要な基礎知識を身につけるとともに、国内外で常にアップデートされていくインクルーシブ教育に対する知見を養っていきます。また、それらの知見をもとに現在の制度を最大限に活用するとともに、必要な改善を行い、本ガイドラインの趣旨に沿った取り組みが推進されるよう、一歩ずつ前に進めていける人材を育成していきます。

2-5 行動コンセプト

基本理念に基づき、学校における行動コンセプトを定めます。



コンセプト1 子どもたちが決める

こども基本法に定められた、すべての子どもが自分に直接関係することに意見を言えたり、社会の様々な活動に参加できたりする権利は、インクルーシブ教育にあって最も大切にされる考えです。学校、教員は子どもの年齢や発達の状況等に応じて、「こうあるべき」と大人が決めるのではなく、子どもの、そして子どもたちの自己決定を促すことが必要です。一方で、子どもたちの中には、意思表示が難しい子もいます。まず彼らが自分の意思を伝える方法を見付けるための支援が必要です。これは言葉だけでなく、身振りや絵、写真、絵文字、音楽など、様々な表現方法を試すこと、子どもたちが自分の意思を伝えるための環境を整えることも大切です。それは、子どもたちの意見が尊重され、安心して意見を言える環境をつくることにつながります。そして何より、子どもたちが自分で決めることの大切さを理解し、自分が選んだことによる結果を経験することで、自己決定の重要性を学ぶことができます。以上を踏まえながら、子どもたちのペースに合わせてサポートすることが大切です。

コンセプト2 一人ひとりに応じたきめ細やかな指導や対応の充実

障害をはじめ、子どもの特性を把握し、それに応じた最適な学校生活支援シート（個別の教育支援計画）が策定できるように校内体制を整備していく。また、その際には、本人からの意見を聴くとともに、保護者から子どもの得意なこと、好きなことなどを聴き、保護者を巻き込み、一緒になって子どもが自己肯定感を育みながら成長することをめざした計画となるよう留意することが大切です。学校生活支援シートの作成にあたっては、教育委員会が派遣する専門チームや作成支援ソフトなどを活用することもできます。

コンセプト3 見守り、伴走する

子どもは自分が大切にされていると感じたとき、自分らしさを発揮し、自己決定力を高めていきます。学校では子どもにも、大人にも「～しなければならない」「～してはいけない」と考えがちです。喜びや失敗を積み重ねて成長していく子どもたちの力を信じて伴走し、見守っていくことが必要です。学習においては、教師が用意した正解のみにたどり着くのではなく、子どもたちが生活や体験から関心や疑問をもったことについて、それぞれ得意なこと、好きなことを生かして協力しながら探究する学びが行われるよう、活動を工夫することが大切です。

コンセプト4 子どもたち同士のつながりを大切にする

学校においても、子どもたちがクラスメートや同じ学校、学び舎、特別支援学校の仲間として共に学ぶことで、多様性や特性への理解を深め、社会性や、偏見のない助け合える人間関係を育みます。そのような人間関係を構築できるようなつながりを大切にすることで、子どもたちが「どうすれば誰もが一緒に学校生活を送ることができるのか」を主体的に考え、本ガイドラインの趣旨に沿って、現在の制度を最大限活用し、常に試行錯誤しながら行動することを目指します。

コンセプト5 教員の専門性の向上

全ての学級に支援の必要な子どもがいることが当たり前であるとの認識から、全教員が障害特性、LGBTQなどの性的指向及びジェンダーアイデンティティ、海外での生活や文化等の状況を把握し、専門家の知見を得ながら子どもの成長に結びつけることのできる、技術を習得することが重要です。これには子どもをありのままに受け止め、一人の人間として尊重し、子どもたちからも学びながら共に成長することができるようになることが必要です。子どもたちの持つ背景や特性に応じた個別支援を行い、協働的な学びにつなげられる、教員としての専門性を絶えず向上させることが必要です。

こうした専門性は一朝一夕に身に付くものではありませんが、教員それぞれが役割やキャリアに応じて少しずつ力を高め、問題解決もできるよう、様々な研修を組み合わせ実施していきます。

第3章 インクルーシブ教育 実践のポイント

世田谷区内においても、これまで多く先生方が「共に学び、共に育つ」実践を行ってきました。ここでは、これまでの対応を振り返るための、また今後、新たな取組みにチャレンジしようとする際の課題に対し、参考となる事例を紹介します。

これらの事例には、様々な視点からの議論があり、一定の望ましい方向性はあるものの、児童・生徒に寄り添った行動は、その子のもつ特性や学級の置かれた状況等で違います。各学校内で、ご議論をいただき、「共に学び、共に育つ」教育について、理解を深めていきましょう。

☆子どもの困り感に対応できていますか？☆

うまく言葉を出すことが苦手な子どもへの配慮

中学1年生の A さんは、小学校時代より、クラスメイトや先生方と会話する場面は見られず、本人と教師やほかのクラスメイトとの言葉での意思疎通がなかなかうまくできませんでした。特に、初めての場面や初対面の人と関わるとき、また授業中に発言の順番が回ってくると、緊張感が増し、動きが止まってしまうこともありました。

小学校より中学校に進学する際、学校生活支援シート(個別の教育支援計画)をもとに、A さんの引継ぎが行われましたが、改めて中学校としては、A さんが安心して中学校で生活できるように、管理職、学年主任、担任、A さん保護者で入学前に面談を行うことで、A さんの思いを把握することにしました。保護者からは、

- ・ 入学式は不安になり、途中で固まって動けなくなってしまう部分もあるので、呼名で立てなくても、返事できなくてもそのまま進行してほしい。立てなかった際はその後、フォローしてほしい。
- ・ 小学校時代は、サポートしてくださる方と信頼関係を作る中で、メモのやりとりで意思疎通ができるようになったので、粘り強く声掛けを担当やサポートの方をお願いしたい。

との申し出がありました。学校からはその思いを受け止めることを伝えるとともに、

- ・ キーボード入力が得意と聞いているのでタブレットを活用してコミュニケーションをとりたい
- ・ 本人に学校生活で困り感がある時には、随時、学校からも保護者からも連絡を取り合い、よりよい方向に進めるよう連携したい

を伝え、保護者も承諾されました。その後、入学を迎え、不安も重なり、動きが止まってしまう時期も入学当初はありましたが、担任や支援員が粘り強く肯定的に声をかけ続けたことで、担任と支援員と信頼関係を少しずつ深めることができました。

やがて、ロイロノートでのやりとりによる意思疎通を開始し、授業中には、自分の考えを発表する際、ロイロノートで自分の意見を書き、支援員の先生が代読してくれることで、周囲に自分の考えを伝えることが自信につながり、保護者に子ども自ら「学校は楽しい」と伝えるようになりました。

◎ この事例のポイント

- ① 学校生活支援シート(個別の教育支援計画)を基に、小中の引継ぎが丁寧に実施していますか
- ② 入学前の面談で保護者の子どもを大切に育ててほしいという思いに、学校が合理的配慮を鑑みながら、向き合っていますか。
- ③ 子どもへの声掛けが、「みんなも頑張っているから、あなたも頑張るなさい。」だけになっていませんか。

★子どもの就学先の決定はだれがしますか？★

居住する地域の学校に通いたいという子ども・保護者への対応

Aさんと保護者は、Aさんの生活で困難さを感じ、区の就学相談を受けることになりました。行動観察や心理面でも、Aさんを見た結果、就学支援委員会としては、「通常の学級で過ごす中で、すまいのルームを活用することが望ましい」という結果を教育委員会より受け取り、Aさんは地元の小学校に通うことになりました。

小1の4月は楽しく過ごしていたものの、5月のゴールデンウィーク明けから、学習面や学校生活での困難さが顕著に出てくるようになりました。担任がAさんの記録として書いていたものには

- ・ 15分、座っていることが難しい。わからない問題になると怒り出す。
- ・ ノートに書く文字が重なって何を書いているかわからない。
- ・ 自分が好きなものをお友達がもっていると、自分で奪ってしまう。

などのことが書かれていました。

同じくすまいのルームでは、4月後半から、個別の指導をスタート。こちらでは周りの刺激も少なく、落ち着いて自立活動の個別指導や小集団指導に取り組む様子が見られました。

その中で対応に困った担任は、5月下旬の校内委員会で、7月の面談で保護者に現状を伝え、今の学級で生活するよりも、この子にあった学級で生活することが望ましい、いわゆる特別支援学級への転級が望ましいことを伝えることが必要であることを伝えました。管理職からは、「もう少し様子を見よう」と言われましたが、担任は、納得せず、6月～7月までの間、保護者に伝えるため、記録をとり続けました。

そして、7月。個人面談で担任は、保護者にこれまでのAさんへの対応の困難さについて、記録をもとに伝えるとともに、

「今のクラスでは、Aさんにとって安心した空間にはなっていない」

「このクラスよりも、少人数になるクラスで学習や生活したほうがよいのではないか。」

「勉強がついていけなくて困っているAさんを見るのは私もつらい」

「本人のためを思うと特別支援学級に転級したほうがよいと私は思う」と面談で伝えました。

保護者の方は、ここまで言われると思っておらず、担任が発した言葉にショックを受けて帰りました。保護者もショックのあまり、子どもに「もうこの学校にはいられないかもしれないよ」と伝え、Aさんも「なんでいけないの、僕はこの学校がいい」と泣きながら、お母さんにしがみつきました。

この後、保護者より、担任の対応について、教育委員会に連絡が入りました。

× この事例のポイント

- ① 子どもに困難があると認識すると、すぐにこの学級には合わないと思っていませんか。
- ② 校内委員会が「大変だ会議」ではないですか。具体的な支援を考える会議にしていますか。
- ③ 子どもの就学先は、本人・保護者の意見を可能な限り尊重し、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、障害の状態や必要となる支援の内容、教育学等の専門的見地といった総合的な観点を踏まえて、区市町村委員会が決定することとなっていることを知っていますか。
- ④ 担任一人で抱えこまずに、学年や関係教職員に相談できる学校体制になっていますか。
- ⑤ 教員一人ひとりが、個別指導計画や学校生活支援シート(個別の教育支援計画)を作成するスキルを持っていますか。

☆子どもと一緒に学びたい思い、対応できていますか？☆

知的障害のある子どもへの学習面での対応

小学校4年生のAさんは、好きな教科で授業中は指名されると、元気に発表したり、学校生活も友だちと昼休みに元気に鬼ごっこするなど、とても、物事に意欲的に取り組む児童です。ただ、全体への指示や説明そのものが、理解できないことも多く、指示等を理解していなくても、考えることが苦手で「はい」「わかりました」という返事をしてしまうことが多々あり、学習をする中でも、漢字を読むことが、書くことが苦手だったり、四則計算においても繰り上がり繰り下がりができなかつたりして、泣きながら計算に取り組む場面も見られました。

少しでも、本人の自己肯定感を保ってあげたいと思った担任は、学年の他の担任と相談して、保護者とAさんに、夏休みの面談で、本人の頑張っているところと、本人が苦手としている部分のフォローについて、まずは保護者と共有することを管理職に相談し、管理職からも確認を取りました。

夏休みの面談で、保護者にまずは自宅での生活を聞いてみると

- ・ 下の子（小2、年長児）の面倒をよく見てくれて、とても助かっていること。
- ・ ただ、下の子（小2）と一緒に宿題等をしていると、下の子がAさんの宿題の間違いをみつけて「こんなのもできないの」といわれて、怒って喧嘩になってしまうことがあること。
- ・ また、3人一斉に声をかけたときに、Aさんだけ、「お母さん、もう1回言って」と聞きに来ることがよくあること

等が話されました。Aさんも、保護者がきょうだいに一斉に声をかける時のことについては、「だってわかんないだもん」と相槌をうっていました。担任は、保護者の話に共感しながら、Aさんは、とても頑張り屋さんで教員の手伝いをしてくれることも伝えながら、学校も同じように学習面や生活面での本人の困り感をサポートしたいという思いを伝えました。

Aさんは、担任から認めてもらったことでニコニコし、保護者からは、【教室内で他の子と違う課題をしたりすることについて、みんなと違って嫌がっていた】とも伝えられたので、担任からは、本人の思いも尊重しながら、サポートの仕方を改めて提案することを伝え、面談を終えました。その後、夏休み中に保護者と、子どもと何度か、電話や学習系アプリでやり取りする中で、学校が提案した

- ・ 学校内では、授業前に、読む部分で読めない漢字があれば、フリガナをふれること。
（本人の意思を尊重しながら、こちらもしりげなく声をかけること）
- ・ 全体に指導した後に、机間指導する際に、困り感を具体的に聞くようにすることを保護者、Aさんも承諾し、まずは2学期始めることとしました。

○ この事例のポイント

- ① 【子ども】が主語の対応をしていますか。自分の都合になっていませんか。
- ② 面談をする前に、管理職や関係する職員で、手立てを具体的に考えていますか。
- ③ 面談の際、まずは、子どもや保護者の声に耳を傾けようとしていますか。
- ④ スモールステップで、支援を始めていますか。

☆違いを認めあうこと、対応できていますか？☆

特別支援学校との副籍交流での対応について

A中学校は、新設2年目です。今年初めて、副籍交流の地域指定校になりました。地域指定校のBさんと1学期、直接交流することになり、学校でどのような交流をするか検討を始めることになりました。

まずは、Bさんが特別支援学校ではどのような様子なのか、中学校と特別支援学校の担当者が、オンラインにて打ち合わせを行いました。その中で、Bさんが、

- ・ 初めての場所では、とても緊張して、怖がってしまうこと
- ・ 初めての場所は、楽しみにしている反面、見通しをもてないことが不安につながっていると学校と保護者では共有していること。
- ・ 校外学習に行く際には、学校では、その場所の動画を見せることで少しでも安心できるように対応していること。また保護者の方と実際に、校外学習の場所を見学に行くこともあること等が伝えられました。

そこで、少しでも、Bさんが安心して、副籍交流に参加できるように、特別支援学校の教員から、Aさんと保護者に事前に地域指定校で【事前校内見学会】を行わないか提案することにし、保護者も承諾されました。

事前校内見学会当日、最初は緊張していたBさんでしたが、様々な教室を見る中で少しずつ緊張がほぐれる様子が見られました。そのあとの事前打ち合わせでは

- ・ Bさんの自己紹介について、また交流の1回目は、みんなでできるゲームをすること
- ・ Bさんの好きなこと、得意なこと、不得意なことを交流学年の生徒に伝えること。
- ・ Bさんが土を触ることが好きなこともあり、部活動（園芸部）も体験したいこと

の3点を、確認し、1回目を実施されることになりました。

そのあと、学校では、当該学年の学年集会や部活動のミーティングで、Aさんが副籍交流で、定期的に地域指定校に登校すること、Bさんの得意、不得意なことを確認するなどし、学年全体で共通認識を図りました。

交流当日、緊張もあり、怖がってしまう様子もありましたが、交流学校の生徒が名前を呼んで、出迎えたこともあり、少しずつほぐれていく様子が見られました。また1時間目の学級活動では、自己紹介やゲームを通して、Bさんにも笑顔が見られました。また部活動においては、プランターの花植えや水やりを熱心に取り組み、部員から「Bさん、またきなよ」と言われ、とても喜んでいました。この後、Bさんは定期的に地域連携校に通うことになりました。

○ この事例のポイント

- ① 地域指定校に在籍している児童生徒に対して、対象児童生徒について理解を深める手立てを行っていますか。
- ② 児童生徒の興味関心も大切に交流活動を実施していますか。
- ③ 地域指定校に通う児童生徒に対して、不安を解消する手立てを関係者で検討していますか。

★子どもがどれくらい頑張れるか、大人が決めていませんか？★

本人の特性・課題についての対応

小学校2年生のAさんは、とても活発なお子さんです。友だちとも関係は良好で、クラスのムードメーカーのような存在でもあります。ただ、つつい楽しくなりすぎてしまうと、次の授業への参加が遅れたり、また担任との約束の時間も忘れて、その場に来なかったりすることも多々ありました。

担任は何度もAさんに指導し、保護者にも都度都度連絡をしながら、本人の課題について家庭とも共有してきたつもりでしたが、改善される様子は見られませんでした。

またAさんからは、担任が指導した際に、

「ぼくだって、気を付けているつもりだけど忘れてしまうんだよ」

と怒ったような言い、担任からは、本人がわかっていないように見受けられました。

その後も、繰り返し、時間を見て行動できない様子に、業を煮やした担任は、本人を呼び出し、

- ・ 時計をつけていなかったAさんに、教員が購入した時計をつけさせる。
- ・ 朝の8時10分に本人を登校させ、今日の予定を確認する時間をつくり、見通しを持たせること

を明日からするからねと伝えました。本人はしづしづ了解し、次の日、教室で時計をつけて、朝の時間に見通しを持つために、先生から今日の予定を個別にミニホワイトボードを通して伝えられました。

そのあと、中休みに、朝の様子を見ていたクラスメイトから

「Aさん、何してたの」

「なんで時計をつけてるの、あ、先生からつけなさいと言われたんだよ」

と言われ、Aさんは怒りながら

「ぼくだって、こんなことしたくないよ」

「先生が勝手にするんだ」

と泣きながら、教室を飛び出して、トイレに閉じこもってしまいました。

授業がなかった先生が探しAさんを見つけて、養護教諭が、Aさんの思いを聞いてはくれましたが、Aさんは、今日のことが納得いかず、保護者に話をしました。

夕方、保護者より担任あてに抗議の電話が入り、Aさんが学校にいきたくないといっているという話も出てしまいました。

× この事例のポイント

- ① 時計を見ることと、逆算して行動することは別であることを理解していますか。
- ② 子どもの困り感のサポートを抽象的ではなく、具体的に伝えていますか。
- ③ 保護者への連絡が、マイナスなことばかりになっていませんか。
- ④ 学校内での共有や、子どもや保護者と確認せず、担任の思いだけ、対応していませんか。
- ⑤ 様々な障害の特性から生じる子どもの言動について理解していますか。

☆海外から編入してきた生徒の保護者となかなか連絡がつきませんか？☆

海外から帰国し、編入した生徒の家庭との連絡方法

A先生が担任する中学校1年生のBさんは、海外から編入後3か月が経過し、挨拶程度の日本語を習得しています。Bさんは帰国・外国人教育相談室に通い、生活言語とひらがなの学習を頑張っており、在籍校では翻訳アプリを使いながら、クラスメイトと積極的にコミュニケーションをとっています。

Bさんは、宗教上の理由で食べられないものがあり、給食を別食で対応しているので、保護者との連絡が欠かせません。10月には河口湖移動教室があり、食事のことについて保護者と確認がしたいのですが、連絡をしても、なかなか電話に出てもらえません。電話がつながっても、言葉の壁があり、伝えたいことがうまく伝わりません。

A先生は副校長先生に相談し、区の通訳派遣を利用して保護者の方と学校から連絡する方法について相談することになりました。相談の日は、通訳の方にサポートしてもらいながら、保護者と連絡が取りやすい手段を、電話、手紙、FAX、メールから選んでもらい、電話で連絡を取り合うようにことになりました。

しかし、保護者の日本語が片言なこともあり、なかなか電話がつながらず、必要な連絡をしても折り返しもない状況が続きました。その様子を見ていたC学年主任が、「丁寧な言葉遣いがBさんの保護者にはわかりにくいかもしれないですよ」と、文化庁の「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」を見せてくれました。このガイドラインを参考にして、簡単な日本語で話すように心がけると、次第に保護者とコミュニケーションが取れるようになりました。しばらくすると、保護者からの折り返しももらえるようになりました。

また、緊急の時以外は、事前に「〇がつ〇にちの〇時にでんわします」と書いた手紙を生徒にもたせ、「ママに見せてね」と声をかけるようにしています。

河口湖移動教室の前には、丁寧に打ち合わせをする必要があったので、もう一度通訳の派遣を依頼し、移動教室に向けた保護者会の内容も含め、食事のこと、持ち物のことなど、お互いに心配していることを話し合うことができました。Bさんは3日間の移動教室を無事に終え、「ふじさんがとてもきれいだった」と作文を書くことができました。

1年生が終わる3月、保護者の方から、「はじめは先生からの電話が怖かった。今は大丈夫」と声をかけられました。

◎ この事例のポイント

- ① 言葉の壁を低くするため、難しい言葉を使わず、「やさしい日本語」で伝えていますか
- ② 通訳派遣など、外部との連携を検討していますか
- ③ 手紙などを活用し、なるべく事前に約束するようにしていますか

☆子どもが自ら心の安定を図るにはどのような支援が必要ですか？☆

クールダウンスペースを用いた支援

Aさん(小学校3年生)は、自閉スペクトラム症の診断を受けており、環境の変化や周囲の音に敏感で、ストレスを感じるとパニックを起こすことがあります。学習活動の中で、グループワークや学級活動など、複数のクラスメイトが同時に話すような場面では集中力が切れやすく、感情のコントロールが難しい場面が見られました。学校生活サポーターがそばについて支援をしている時間もありますが、学習活動の形態が多様化する中、Aさんが落ち着いて学習できない時間も多くなりました。

担任のB先生は保護者と相談し、Aさんがパニックを起こしたときは、学校生活サポーターと一緒に会議室へ移動して学習することを考えました。Aさんに提案したところ、少し不安そうでしたがうなずいていました。

しかし、学校生活サポーターがいない時間もあること、パニックを起こしてから教室と違う階の会議室へ移動するのはAさんにとっても大変なことで、さらに混乱してしまう様子が見られたことから、校内委員会で対応について検討しました。

B先生は、今度は特別支援コーディネーターと一緒にもう一度、Aさんと保護者と面談しました。最近の学校生活を振り返る中で、Aさんから「この間教室で泣いてしまった時、みんなから見られていたのが嫌だった」と話しました。保護者からは、【Aさんが幼稚園の時、教室の角に木の箱で仕切った小部屋をつくり、その中で過ごすことが好きだった】という話がありました。そこで、校内委員会で検討したいいくつかの案の中から、教室の一角に「クールダウンスペース」を設置することを提案しました。

このスペースは、教室の後ろ、廊下側の角を使い、2辺を段ボールで囲って作りました。Aさんがスペースの中で椅子に座れば、中からも外からも視線が遮られますが、サポーターがそばに立てば、中の様子が分かります。

B先生はAさんに、不安を感じた時やみんなに見られたくない時にはこのスペースで学習することができることを説明しました。クールダウンスペースを利用する際には、Aさん自身の判断で行くことができるようにし、授業者やサポーターが様子を見ながら、パニックを起こす前に声をかけることができるよう、校内委員会や職員会議を通じて全教員に周知しました。また、Aさんの保護者に、クラスの子どもたちにも、Aさんがクールダウンスペースを利用する時があることを伝えてよいか確認し、保護者も承諾しました。

クールダウンスペースを導入した結果、Aさんは不安を感じた際にスペースを利用するようになり、パニックになることが減りました。クラスメイトもAさんの行動を理解し、スペースの利用を自然なものとして受け入れるようになりました。

◎ この事例のポイント

- ① パニックを起こした後の対応を考えるだけでなく、本人や保護者、授業者からの情報から、どのような状況が不安を引き起こすか考え、対応を検討していますか
- ② 担任1人で対応せず、特別支援教育コーディネーター、校内委員会と連携していますか
- ③ クラスメイトやその保護者に対する理解を進める手立てを講じていますか

☆子どもたちは支援が必要なクラスメイトとの学校生活をどう考えていますか？☆

みんなで一緒に遊ぶにはどうしたらよいか、子どもたちが主体的に考える

A小学校の4年1組には、足に障害があり、走ることの難しいBさんが在籍しています。今日の学級活動では、学期末のお楽しみ会のプログラムを考えています。担任のC先生は進行については、授業の最初に確認した後は、基本的に子どもに任せて見守ることにしました。担任からの説明後、司会のDさんを中心にみんなが楽しめるのはどんな遊びか、話し合いました。

まず、子どもたちが自由に遊びのアイデアを出し合いました。「鬼ごっこがいい」「サッカーがやりたい」「それだとBさんが参加できないよ」「私もサッカーは苦手だからやりたくない」「スポーツは無理じゃないかな」様々な意見が出ました。

Bさんが「サッカーがやってみたい」と発言したことをきっかけに、どうすればみんなでサッカーができるか、ルールの調整が始まりました。Bさんは「キーパーならできるよ」と言いました。すると、「キーパーしかやらないなんて、サッカーをやったとは言えないよ」という意見が出ました。司会のDさんがBさんに「キーパー以外はやりたくない？」と聞いてみると、「やってみたいけど、走れないから無理だと思う」との返事でした。

様々な意見から、「フィールドを小さくする」「走るのは禁止、早歩きまで」「ボールを持つのは5秒以内」「Bさんは手を使ってもよい」というルールを考えました。

子どもたちは、「試してみたいので、先生、校庭を使ってもいいですか？あと、審判をしてください。」と言い、C先生は「よし、校庭を使える時間を確認するね」と答えました。

C先生は、校庭を使える時間を確認し、後日、実際にみんなで試してみることになりました。Bさんが手を使うと、Bさんの手と他の児童の足が当たりそうでかえって危なかったり、C先生1人では児童が走っていないかどうかジャッジするのが難しかったりすることが分かりました。問題が起こると子どもたちは意見を出し合い、ルールを改良していきました。Aさんはボールを持っていない時も、大きな声でチームに指示を出していました。

お楽しみ会当日も、みんなが笑顔でサッカーを楽しむことができ、自分たちで考えたルールでやり遂げた経験は、子どもたちの自信につながりました。C先生も子ども同士でけがが起きないか、また危なくないかを確認しながら見守り、子どものサポートに徹しました。

◎ この事例のポイント

- ① 児童が主体的に学級活動に取り組むことで、共感や多様性を尊重する姿勢を育てていますか
- ② 教員は必要な支援を行い、伴走する姿勢で見守っていますか
- ③ Bさんの考えを聞かずに、Bさんのできること、できないことを限定して提案するのは、良かれと思っただけの提案でも差別になることを理解していますか。
- ④ 実際に試しながら、ルールを改善させることで、子どもたちに継続的な対話や調整の重要性を体験させていますか。

★遠足においてどのように引率すべきか？★

先天性疾患により長時間歩行が困難な児童の遠足への対応

小学4年生のAさんは先天性疾患により、全身の筋肉が弱く、長時間の歩行は足や呼吸機能の状況から困難です。しかし、体育の授業をはじめ、日常の学校生活は、担任のB先生はAさんに身体の状況やどうしたいかをよく問いかけ、ほかの教員、友人、学校包括支援員、学校生活サポーター等の協力も得て、Aさんは勉強も運動も一生懸命取り組み、楽しく過ごすことができています。

さて、小学4年生の遠足は、青梅の御岳山になりました。現地ではケーブルカーを使用せず、往復徒歩の行程です。担任は事前学習の時に、Aさんが登れるか不安であるけれども、友人と一緒に昼食を食べたり、きれいな景色を見たりすることをとても楽しみにしていることを知りました。

ただ、Aさんの身体的状況を踏まえると、途中で歩けなくなることや、呼吸が苦しくなることも考えられます。B先生は、一緒に引率する同学年の教員に相談したところ、Aさんも登れるか不安を抱えているが、遠足を楽しみにしていることから、保護者に同行してもらうのが良いのではと助言されました。

B先生は、助言されたことも含めて、遠足の1週間前にAさんの保護者と面談を行い、遠足への同行と、Aさんの状況によって保護者の方に協力していただくことをお願いすることにしました。

面談当日、B先生は保護者に対して、

「Aさんが遠足をとても楽しみにしていることは学校、担任としても理解しています。」

「ただ、今回は全体ではケーブルカーを使わない行程で行います」

「当日は、包括支援員もついていきますが、他の児童も見ないといけませんし、よく見てくださる学校生活サポーターの方も当日はこれない状況で、Aさんに大人をつけることはできません」

「当日、Aさんはケーブルカーを使って、頂上まで来ていただきたいと考えていますので、その際、保護者の方が同行いただくことはできませんか」と伝えました。

保護者からは、残念そうな表情をしながら。

「Aはこの遠足を楽しみにしていて、先週末に家族で予行演習もしました。」

「ケーブルカーを使うことには賛成ですが、このことはAに聞いていただけましたか。」

「Aには少しずつ自立をしてほしいと思っています。その中で、先生にも遠足でお願いしたいこともあり、遠足で気を付けていただきたい点をまとめていたところでした」

「先生方が大変なこともわかりますが、配慮が必要な子どもは保護者の同伴が義務なのでしょうか。」と話があり、

「少し考えさせてほしい。」と言って、保護者との面談は終了しました。

その後、保護者から遠足の同行はできないとの連絡がB先生にありました。

× この事例のポイント

- ① 障害者差別解消法では、障害があると理由で条件をつけることは、不当な差別的取扱いに該当することを知っていますか。
- ② 引率する教員等の分担や、現地の交通の活用により、子どもの状況にあわせた遠足になるように行程を検討しましたか。
- ③ 保護者の同行を決めた過程で、さまざまな人と検討しましたか。管理職に相談しましたか。
- ④ 子どもにどうしたいか十分に問いかけていたでしょうか。また、この事例の場合、担任と保護者の面談において、本人は不在で良いでしょうか。

★身体的な特徴は喜ばれることでしょうか？★

面談において、子どもの良いところを伝える時の対応

※ 本事例では分かりやすいように、子どもの名前を仮名で表記しています。

新任のA先生は1年生の担任で、これから1学期末の保護者面談です。A先生はこの3か月間、受け持っている児童一人ひとりをよく見てきて、一人ひとりの良い点を記録してきました。その記録をもとに、保護者の方に児童の良いところを伝えたいと意気込んでいます。

1 ひろきさんの保護者と

D先生：「ひろきさんは国語の授業で元気よく大きな声で教科書を読むなど、頑張っています。」

保護者：(笑顔で)「ありがとうございます。」

D先生：「ひろきさんは、声が高いことから、女の子に間違えられることもありますが、本当に女の子のように誰にでも穏やかで優しいです。」

保護者：(無表情で)「はあ…。」

2 アンジェラさんの保護者と

D先生：「アンジェラさんは、とてもやさしいお子さんで、この間も忘れ物をした隣の友人にすぐに自分の消しゴムを貸していました。」

保護者：(笑顔で)「ありがとうございます。」

D先生：「それにアンジェラさんは、目がぱっちりしていてハーフっぽく、友人から大人気なんですよ。先生方とも、アンジェラちゃんの親ごさんはどこの出身なのってよく聞いたりしていますよ。」

保護者：(無表情で)「はあ…。」

～中略～

保護者：「先生はいろいろ忙しくて大変と聞きますが、これからもアンジェラのことをよろしく願います。」

D先生：「教員は多忙でブラック職場などと言われることもありますが、私は天職だと思っています。これからも子ども達のために頑張ります。」

保護者：(無言)

× この事例のポイント

- ① 子どもの外見や声、性格といった特徴から、その子どもが「**である」としたり、性別等に関係づけたりする話をしていませんか。
- ② 世間で使用されている表現の中にも、例えば、色を用いた言葉や表現は、知らずにほかの人を傷つけていることがあることを考えていますか。
※ 差別・偏見を防ぐ目的で、公正・中立な言葉や表現を使用する動きがあります。
- ③ 自分自身では気付いていない無意識な思い込みや、ものの見方(アンコンシャス・バイアス)はありませんか。
- ④ 子どもや保護者の育った背景にも、配慮していますか。

第4章 ガイドラインの活用について

4-1 職員会議・校内研修等で

インクルーシブ教育の推進にあたっては、校内の全教職員の間で、インクルーシブ教育に関する一定の共通理解を図ることが必要です。

どの教員であっても、どの授業、どの教育活動においても、同じ認識のもとで子どもたちと接することが大切です。

以下の例を参考に、職員会議や校内研修で本ガイドラインを活用して理解を深めましょう。



≪例1≫ 15分×7回（既存の会議の中で実施）

- （第1回） 第1章～第2章について校内において議論し、内容を個人で整理します。
- （第2回） 【先生方はこのガイドラインを通してどうしたい】と題し、自分なりの考えをまとめペアで共有します。
- （第3回） 第3章の各事例について、グループごとに事例のポイントを考え、最後に全体で共有します。
- （第4回） 第3章の各事例について、グループごとに事例のポイントを考え、最後に全体で共有します。
- （第5回） インクルーシブ教育の推進に向けて、世田谷区が進める「誰一人取り残さない教育」について「すでに取り組んでいること」「これからすぐに取り組めそうなこと」について、グループごとに「学校づくり」の視点で話し合い、最後に全体で共有します。
- （第6回） インクルーシブ教育の推進に向けて、合理的配慮について「すでに取り組んでいること」「これからすぐに取り組めそうなこと」について、グループごとに「学級づくり」の視点で話し合い、最後に全体で共有します。
- （第7回） インクルーシブ教育の推進に向けて、授業のユニバーサルデザイン化について「すでに取り組んでいること」「これからすぐに取り組めそうなこと」について、グループごとに「授業づくり」の視点で話し合い、最後に全体で共有します。

※ 第5～7回では、学校や学級の中で、児童生徒が共に学び共に育つ実践をしている通常の学級、教育委員会の専門チームから、実践例を共有する機会が設定できるとよいでしょう。

◀例2▶ 60～90分（新たに機会を設定して実施）

（第1回）第1章～第2章について、個人で内容を整理します。（10分）

（第2回）第3章のいくつかの事例について、グループごとに事例のポイントを考え、全体で共有します。（20～30分）

（第3回）インクルーシブ教育の推進に向けて、合理的配慮や授業のユニバーサルデザインなどを元に、「すでに取り組んでいること」「これからすぐに取り組めそうなこと」について、グループごとに「学校づくり」「学級づくり」「授業づくり」の視点で話し合い、全体で共有します。（30～50分）

※ 第3回では、児童生徒が共に学び共に育つ実践をしている通常の学級、教育委員会の専門チームの実践例を共有する機会が設定できるとよいでしょう。

4-2 自己研鑽で



世田谷区全体でインクルーシブ教育を推進するためには、一人ひとりの教員がインクルーシブ教育に対する理解を深め、高い意識をもって取り組んでいくことが大切です。

まずは、本ガイドラインを読み込んで内容を把握するとともに、区が開催する教職員対象の研修に参加したり、以下の資料を参照したりして世田谷区の目指すインクルーシブ教育についての理解を深めること、また、学んだことを自身の取組みに積極的に反映させ、PDCAサイクルによって次の実践につなげていくことで、より質の高いインクルーシブ教育の推進へとつなげていくことができます。

《例》 以下のチェックリストから、今の自分のせたがやインクルーシブ教育ガイドラインの理解度を図る

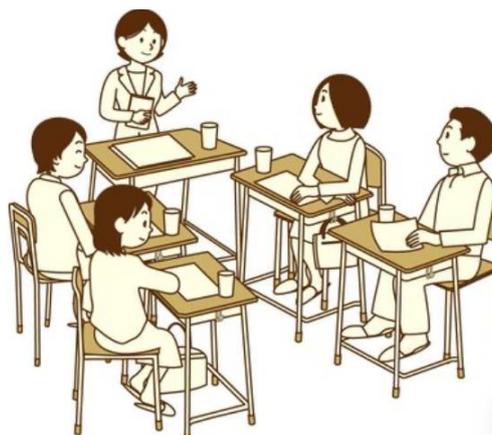
- (1) みんなが仲良くできる学級づくりをするために、自分が取り組んでいることをチェックしてみましょう。
- (2) わかりやすい授業づくりができているか、チェックしてみましょう。
- (3) 自分自身が、クラスの子どもたちをどのように理解しているかチェックしてみましょう。
- (4) みんなが安心して過ごせる学級環境がつくれているかチェックしてみましょう。
- (5) 保護者との連携、信頼関係について、チェックしてみましょう。
- (6) 学校内の先生方との連携についてチェックしてみましょう。
- (7) 校外の関係機関との連携についてチェックしてみましょう。
- (8) チェックした内容をもとに、教職員だけでなく子どもたち、保護者、教育委員会の専門チーム、福祉等の関係機関等と話し合ってみましょう。

4-3 保護者会で

各学校がインクルーシブ教育を推進するにあたっては、当事者である児童・生徒・保護者のみならず、全ての保護者の理解啓発を図ることが不可欠です。

保護者会等の機会において、本ガイドラインを活用しながら、現段階でのインクルーシブ教育をめざす上での課題も明確にしつつ、全ての子どもたちが背景や能力に関わらず、共に学び成長することを目指すこと、子どもの多様性を尊重し、誰一人取り残さない学級づくりや学校づくりを行っていくこと等について、

【子どもと大人が一体となって、共に歩もう】と共通理解を図ることが望まれます。



≪例≫ 10分×2回（既存の1学期、2学期全体保護者会の中で実施）

（第1回） 第1章～第2章を5分ほどで黙読してもらい、各校におけるインクルーシブ教育ガイドラインの取り組みを紹介します。

（第2回） 第3章の1例について（保護者も関わる部分）隣同士で、事例のポイントを考え、シェアする。最後に学校としての考え方を保護者に伝えます。

4-4 地域への発信で



学校便りや学校ホームページ、学校運営委員会、学校公開等において、本ガイドラインの内容や学校の取組み等について積極的に発信し、インクルーシブ教育の理念や地域共生社会実現の重要性について、学校・家庭・地域社会が共通理解のもとで、相互に補完しつつ、一体となって子どもたちが大人になっても、地域で安心して過ごせることができるよう、地域とともにインクルーシブ教育を進めていくことが大切です。また行政も学校による地域への発信の取り組みを支援します。

【学校ホームページや学校だよりの例】

- 1 学校でのインクルーシブな取り組みをホームページ等で発信
 - 2 地域で暮らす様々な背景を持つ方々のインタビュー等をホームページや学校だよりに掲載
- ※ 人材等については学校運営委員会との連携

【地域と連携した教育課程の例】

- 1 幅広く地域住民が利用する場（児童館、介護施設等）での職場体験学習の実施
- 2 多様な人々に児童生徒がインタビューをする機会の充実

【行政による学校による地域への発信のための支援】

- 1 学校評価アンケートの項目に「インクルーシブ教育ガイドライン」が学校で実践されているか質問を設定
- 2 区民祭り、また世田谷区教育委員会が主催する様々なイベントにおいてガイドラインの広報活動を実施

第5章 資料編

本ガイドラインに沿い、各学校で取り組みを行う、検討する際には、現在の教育委員会の施策の内容各種制度を理解しないとできません。今ある制度を本ガイドラインに沿って運用することにより、次の気づきや、新たな提案が浮かび上がってきます。資料編では、これらの観点から、関連する制度を中心にまとめました。

5-1 教育の質を高める働き方改革の推進

学校現場では教員不足が続き、授業だけでなく、その準備や様々な校務、さらには保護者への対応など教員が関わる業務は多岐に渡っています。さらに、通常の学級においても、さまざまな支援や配慮を要する児童・生徒が増加しており、授業を含む学級運営も複雑化しており、正規の勤務時間を超えて勤務することが常態化しています。

さまざまな施策展開により、労働環境を整備し、教員の負担の軽減を図ることはインクルーシブ教育の実践につながり、最終的には教育の質の向上にもつながると考えられます。教育委員会では、本ガイドラインと同時に「学校・教育委員会が実践する教育の質を高める働き方改革推進プラン」を実行に移し、教員の働き方改革に着手していきます。なお、本プランで定める緊急対策プランには「配慮を要する児童・生徒への支援の拡充」を含んでおり、子どもたちの学びと育ちの充実と教員負担の軽減を図ることとしています。

5-2 学校を支える体制

小・中学校の通常の学級、特別支援学級等、幼稚園においては、子どもの学びを支えるためにさまざまな人材が活躍しています。

「学校・教育委員会が実践する教育の質を高める働き方改革推進プラン」を受け、これらの人材についても、学校に適切に配置します。また、専門家等を学校に派遣し、校内委員会の組織力強化を支援するとともに、インクルーシブ教育支援員その他の人的支援を拡充します。さらに教育委員会の専門チームを強化し、現場と教育委員会が一体となった支援体制の構築に向けて取組みを進めます。

○ 支援人材一覧（今後、変更予定）

種別	役割	通常学級	特別支援学級等
特別支援教育巡回グループ	学校の要請に基づき、学校を巡回し、配慮や支援を必要とする子どもたちのニーズに合わせて、教員に助言する。	○	
区費講師	教科の補充指導を個別または小集団指導を行う。	○	
	自閉症・情緒障害学級や特別支援教室における教員の補助を行う。		○
区費講師 または看護師	小学校における特別支援教育コーディネーターの本来業務（授業や保健室運営）を代替する。	○	
学校包括支援員	配慮を要する児童・生徒が在籍する通常学級で、安全配慮、教育活動や生活指導上の支援を行う。	○	
特別支援学級支援員	特別支援学級で、安全配慮、教育活動や生活指導上の支援を行う。		○
学校医療的ケア看護師	医療的ケアが必要な児童・生徒に医療的ケアを行う。	○	○
学校生活サポーター	配慮を要する児童・生徒の安全配慮、生活の支援を行う。	○	○
小1サポーター	配慮を要する小学1年生の安全配慮、生活の支援を行う。	○	
大学生ボランティア	配慮を要する児童・生徒の安全配慮を行う。	○	○
要約筆記ボランティア	聴覚障害で配慮を要する生徒に対して要約筆記を行う。	○	
幼稚園・認定こども園介添員	配慮を要する園児の安全配慮やコミュニケーションを仲介する。		

- 支援や配慮が必要な児童・生徒への支援の流れ

調整中

- 学年に応じた支援体制

調整中

5-3 特別支援学級等

特別支援学級には固定学級と通級指導学級があり、一部の区立小・中学校に設置されています。一方、特別支援教室は全小・中学校に設置されています。そのほか、東京都や一部の私立に特別支援学校があります。

障害や発達上の特性がある児童・生徒の状態等は多様であり、一人ひとりのニーズに応じた指導や支援が必要であることから、児童・生徒の発達段階や状態等に応じた個別の学校生活支援シート(教育支援計画)や個別指導計画を作成し、保護者をはじめ関係機関が連携・協力して指導や支援を行っています。

今後の特別支援学級等の開設については、特別な支援を希望する子どもが地域の学校で学ぶことや、校内における教員の指導や支援の向上を実現していくために、「世田谷区立小・中学校特別支援学級等整備計画」に基づき進めていきます。

※ ここでは、文部科学省告示(学習指導要領)に基づき「交流及び共同学習」、東京都の制度に基づき「副籍交流」という名称を使用しています。

1 特別支援学級(固定学級)について

特別支援学級(固定学級)には、知的障害学級、肢体不自由学級、自閉症・情緒障害学級の3種別があります。区立小・中学校の約30%にいずれかの特別支援学級を設置しています。

特別支援学級の教育課程は、小・中学校の学習指導要領に基づいて(準じて)行うこととなっており、各教科、特別の教科、道徳、特別活動は通常の学級と同様に行いますが、児童・生徒の障害の状況にあわせた特別な教育課程を編成することができます。また、障害による学習または生活上の困難への対応等を目的とした自立活動の時間を設けるか、自立活動に関する指導を行います。

[固定学級の設置校数(令和7年4月現在)]

	小学校	中学校
知的障害学級	19校	9校
肢体不自由学級	2校	1校
自閉症・情緒障害学級	7校	3校

2 通級指導学級について

通級指導学級には、難聴学級、言語障害学級、弱視学級の3種別があります。

通常の学級に在籍する児童・生徒が、通級指導学級を設置している学校へ定期的に通級し、学習や生活をしやすいようにするために、一人ひとりの障害に応じた指導を行っています。

[通級指導学級の設置校数（令和7年4月現在）]

	小学校	中学校
難聴学級	2校	1校
言語障害学級	4校	—
弱視学級	1校	—

3 特別支援教室

特別支援教室は区立小・中学校の全校に設置しています。

通常の学級に在籍する児童・生徒が、校内に設置された教室へ定期的に通室し、発達障害や発達上の特性に対する学習や生活をしやすいするための指導を行っています。

4 交流及び共同学習、副籍制度

固定学級や東京都立の特別支援学校に在籍する児童・生徒においては、交流及び共同学習（特別支援学級に在籍する児童・生徒と通常の学級の児童・生徒が学校生活における交流や一緒に学習などをすること）、副籍制度（東京都立特別支援学校の小・中学部に在籍する児童・生徒が、学区域の小・中学校に副次的な籍を持ち、学区域の学校児童・生徒や地域と交流すること）による交流などを積極的に行うことを通じて、子ども同士のつながりを深めていっています。

なお、交流及び共同学習については、文部科学省の通知に基づき、特別支援学級に在籍している児童生徒については、原則として週の授業時数の半分以上を目安として特別支援学級において児童生徒の一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた授業を行うこととされています。

5-4 医療的ケア等

教育委員会では、医療的ケア児が教育を受ける機会を確保するために、平成30年度から喀痰吸引、経管栄養等の配慮を必要とする児童に試行的に看護師を配置しました。

さらに、令和2年度から学校に本格的な看護師の配置を開始しました。令和3年9月には、「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」が施行され、医療的ケア、医療的ケア児が定義されたことや、学校の設置者は法に基づき、医療的ケア児に適切な支援を行うことが責務とされました。これを受け、令和6年3月に「学校等における医療的ケア実施ガイドライン」とガイドラインの別冊である「学校における人工呼吸器に関するマニュアル」を策定し、ガイドラインに基づいて、看護師を配置し、医療的ケアを実施しています。

また、世田谷区では、疾病や身体障害等の理由から、徒歩や公共交通機関の利用といった通常の経路及び方法による通学では身体の負担が極めて大きく、生命の安全性が確保できない場合には、本人の状況と医師の意見書をもとに、福祉タクシー等で通学することが必要と認められる場合に、通学に要する福祉タクシー等の実費相当額について就学奨励費または就学援助費の制度を活用し、令和5年9月から支給対象としています。

5-5 帰国・外国人児童生徒等及び日本語指導が必要な児童生徒

世田谷区では、平成15年度より、帰国・外国人教育相談室を区内中学校内に設置し、区立小・中学校に在籍する外国人及び海外から帰国した児童・生徒・保護者を対象に、教育相談・日本語指導・教科補習・通訳者の派遣等を行っています。

日本語の習得が不十分で、継続して指導が必要だと判断されたお子さんには、「訪問指導」や「通級指導」を行います。主に「帰国・外国人教育相談室」の相談員が指導します。指導内容、指導方法、指導期間等については、検討しながらすすめます。「訪問指導」や「通級指導」を実施し、さらに指導が必要だと判断した場合には、「補習教室」で指導します。

1 初期指導

帰国・来日したばかりで日本語が話せない児童・生徒のために、学校からの申請により、補助員の派遣をします。補助員は、児童・生徒の在籍校で、日本語の個別指導にあたります。

2 訪問面接

日本語のレベルをチェックするために、相談員が学校に出向いて面接を行います。

3 通級指導

中学生を対象に、梅丘中学校内の「帰国・外国人教育相談室」で行います。中学校の授業から離れて、相談室の教室で個別に行います。

4 補習教室

梅丘中学校の教室を使用して、少人数のグループで行います。

(1) 土曜教室 対象：小・中学生

(2) 水曜教室 対象：中学生

5 通訳派遣

学校から保護者への連絡や説明、保護者会等で通訳が必要な場合に、通訳を派遣します。

5-6 性的マイノリティ

世田谷区では、平成30年に施行した「世田谷区多様性を認め合い男女共同参画と多文化共生を推進する条例」で、性の多様性への理解促進とこれに起因する支障を取り除くための支援を行うことを明示しています。

具体的な取組みとして、平成27年に渋谷区と同時に全国に先駆けて、世田谷区パートナーシップ宣誓を始め、令和4年には、子や親もファミリーとして宣誓できるファミリーシップ宣誓も始めました。その他、性的マイノリティのための電話相談（世田谷にじいろひろば電話相談）や居場所事業（世田谷にじいろひろば交流スペース）などの取組みを行っています。

また、教育委員会では、区内全小・中学校の人権担当教員等を対象に、「性自認・性的指向」をテーマとした授業公開を毎年度開催しています。子どもたちが、発達段階に応じて、性の多様性について知り、自分と異なる意見や立場を尊重するとともに偏見や差別をなくそうとする態度を育てることを目標とした内容で、授業後に協議会を行うなど、教員の理解を深めるための取組みとして継続的に実施しています。

5-7 ヤングケアラー

ヤングケアラーとは、法令上の定義はないものの、一般に、本来大人が担うとされている家事や家族の世話などを日常的に行っている子供とされています。ケアを行っている子供自身に自覚が少なかったり、プライベートの問題で踏み込みにくかったりといった理由により、支援が必要であったとしても顕在化しにくいことが指摘されています。

現在区では18歳未満のヤングケアラーの方に対して、以下のような窓口で相談を受け付けています。

1 LINE相談窓口「世田谷区ヤングケアラーさぽーとるーむ」

ヤングケアラーが、気軽につぶやいたり相談などもできるLINE窓口です。家族のこと・学校のこと・進学や就職のこと・友達のことなど、どんなことでも話しができます。元ヤングケアラーの人たちが返事をします。

(調整中)

5-8 不登校

世田谷区では令和6年3月に、不登校児童・生徒への支援に関する教職員共通の指針となる「不登校支援ガイドライン」を策定しました。このガイドラインは不登校の未然防止、早期発見・早期対応、長期化した場合の支援など各段階における対応の指針として不登校児童・生徒への支援に関する基本的な考え方を示すものです。

教育委員会として、学校以外の居場所づくりや学習機会の保障等の支援事業も行っています。

1 ほっとルーム（別室登校）

不登校児童・生徒が、学校内の教室以外の場所を活用する「ほっとルーム（別室登校）」があります。教育委員会では、別室登校を利用する児童・生徒の安全管理、学習支援等のため、小・中学校30校（令和6年度）に学校生活サポーターを配置しています。

2 ほっとルームせたがY a h！オンライン（ONLINE）

学習に不安があったり、外に出ることは難しいけれども日中の居場所を見つけたいと思っていたりする不登校またはその傾向がある児童・生徒向けに、オンライン（メタバース環境）による学習支援や居場所支援、体験プログラムの提供を行うとともに個別での児童・生徒・保護者の相談支援も行っています。現在週3日（月・水・金曜日）開設しています。

3 ほっとスクール（教育支援センター）

心理的な理由等によって不登校状態にある区内在住の児童・生徒を対象に、学校生活への復帰や、社会的自立に向けた支援を行っている施設です。ほっとスクールでは同年代の子どもたちと一緒に過ごし、学習や体験活動を行っています。現在、世田谷区には、城山、尾山台、希望丘と3施設あり、城山、尾山台は直営、希望丘は事業委託により運営しています。

4 学びの多様化学校（不登校特例校）分教室「ねいろ」

新たな環境での学びを望み、学習に対して意欲がある児童・生徒への新たな支援策として、令和4年4月に「学びの多様化学校（不登校特例校）「ねいろ」（以下、「ねいろ」という。）」を開設しました。

「ねいろ」では、生徒の実態に合わせた特別な教育課程を編成し、正規の教職員を配置し、生徒の興味や関心に合わせた学習活動や様々な体験活動、交流事業を実施し、生徒一人一人の個性や能力を発見・伸長しながら、社会的な自立に向けた教育活動を実施してい

ます。体験学習では、教科を横断的に様々な体験活動に取り組んでおり、探究の時間では、教科で学んだ内容や経験を生かして、個々の得意なことや興味・関心に合わせて学習を進めています。

せたがやインクルーシブ教育ガイドライン作成委員会 開催の概要

1 開催経過

回数	開催日時 場所	検討テーマ
第1回	令和5年6月2日(金) 午後2時00分から午後3時30分 世田谷区役所 第1庁舎 4階 教育委員会室	(1)ガイドラインの全体構想 (2)ガイドライン作成の役割分担 (3)意見聴取のあり方
第2回	令和5年7月12日(水) 午前10時から正午 世田谷区役所 第1庁舎 4階 教育委員会室	(1)インクルーシブの定義について (2)ガイドラインのテーマの設定について (3)意見聴取について
第3回	令和5年10月23日(月) 午後1時30分から午後3時30分 世田谷区砧総合支所 ミーティングルーム	(1)本ガイドラインの論点整理について (2)意見聴取について
第4回	令和5年12月27日(水) 午後1時30分から午後3時30分 教育総合センター 研修室 ほし	(1)素案検討について
第5回	令和6年1月23日(火) 午後1時30分から午後3時30分まで 世田谷区役所第1庁舎5階 庁議室	(1)構成案検討について
第6回	令和6年5月22日(水) 午後1時30分から午後3時まで 教育総合センター 研修室 にじ	(1)素案検討について
第7回	令和6年7月19日(金) 午後1時30分から午後3時まで 教育総合センター 研修室 たいよう	(1)素案検討について
第8回	令和6年10月31日(木) 午後1時30分から午後4時30分まで 世田谷区民会館 集会室 A	(1)区民意見聴取 (2)案の検討について
第9回	令和6年11月29日(木) (予定) 午後1時30分から午後3時まで 烏山区民センター集会室	

2 委員名簿

<令和5年、6年度>

◎半澤 嘉博	東京家政大学 特任教授
○鈴木 秀樹	東京学芸大学附属小金井小学校 教諭
池田 賢市	中央大学 教授
島添 聡	都立光明学園 統括校長
宮田 守	都立久我山青光学園 統括校長
寺崎 晶子	小学校校長会代表（世田谷区立松沢小学校長）
外村 さやか	小学校特別支援コーディネーター （世田谷区立松沢小学校 主幹教諭）
美馬 景子	小学校特別支援コーディネーター （世田谷区立多聞小学校 主任教諭）
織毛 英美	特別支援学級主任（世田谷区立松沢中学校 主任教諭）

◎委員長 ○副委員長 肩書は令和6年度

<令和5年度のみ>

井尻 郁夫	中学校校長会代表（世田谷区立芦花中学校長）
相佐 妃沙乃	中学校特別支援コーディネーター（世田谷区立深沢中学校）

肩書は令和5年度

<令和6年度のみ>

池田 賢市	中央大学 教授
加藤 ヲカ	中学校校長会代表（世田谷区立弦巻中学校長）
坂本 尚子	世田谷区帰国・外国人教育相談室 室長

肩書は令和6年度

3 検討委員会における主な意見 調整中