

中央教育審議会初等中等教育分科会
特別支援教育の在り方に関する特別委員会
論点整理

平成22年12月24日

目次

はじめに	・・・ 1
1．インクルーシブ教育システム構築に向けての特別支援教育の方向性について	・・・ 3
(1)インクルーシブ教育システムと特別支援教育の関係	・・・ 3
(2)「共に学ぶ」ことについて	・・・ 5
(3)インクルーシブ教育システムと地域性	・・・ 6
2．就学相談・就学先決定の在り方について	・・・ 9
(1)早期からの教育相談・支援	・・・ 10
(2)就学先決定の仕組み	・・・ 10
(3)一貫した支援の仕組み	・・・ 13
(4)就学相談、就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割	・・・ 14
3．インクルーシブ教育システム構築のための人的・物的な環境整備について	・・・ 15
(1)障害のある児童生徒等を受け入れるための環境整備全般	・・・ 16
(2)合理的配慮	・・・ 16
(3)交流及び共同学習	・・・ 17
(4)特別支援学校のセンター的機能の活用	・・・ 18
4．教職員の確保及び専門性向上のための方策について	・・・ 20
(1)教職員の専門性の確保	・・・ 20
(2)教職員の養成・研修制度の在り方	・・・ 21
(3)教職員への障害のある者の採用・人事配置	・・・ 23

はじめに

「障害者の権利に関する条約」が、平成18年12月、第61回国連総会において採択され、平成20年5月に発効した。我が国は平成19年9月に同条約を署名し、現在批准に向けた検討を進めているところである。平成21年12月には、内閣総理大臣を本部長とし、文部科学大臣も含め全閣僚で構成される「障がい者制度改革推進本部」が設置され、当面5年間を障害者制度改革の集中期間と位置付け、改革の推進に関する総合調整、改革推進の基本的な方針の案の作成及び推進に関する検討等を行うこととしている。同本部の下に、障害者施策の推進に関する事項について意見を求めるために「障がい者制度改革推進会議」が設置され、平成22年6月7日、同会議による第一次意見が取りまとめられた。同意見においては、「障害者の権利に関する条約」におけるインクルーシブ教育システム（包容する教育制度）構築の理念を踏まえた「地域における就学と合理的配慮の確保」、「学校教育における多様なコミュニケーション手段の保障」について同会議の問題認識が示されている。

上記第一次意見を踏まえた平成22年6月29日の閣議決定において、各個別分野については、事項ごとに関係府省において検討することとされ、教育分野については、以下の2点が示された。

- ・障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるという障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえ、体制面、財政面も含めた教育制度の在り方について、平成22年度内に障害者基本法の改正にもかかわる制度改革の基本的方向性についての結論を得るべく検討を行う。
- ・手話・点字等による教育、発達障害、知的障害等の子どもの特性に応じた教育を実現するため、手話に通じたい者を含む教員や点字に通じた視覚障害者を含む教員等の確保や、教員の専門性向上のための具体的方策の検討の在り方について、平成24年内を目途にその基本的方向性についての結論を得る。

これまで、中央教育審議会は、平成17年12月の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（答申）において、「特別支援教育」の位置付けを明確化するとともに、我が国が目指すべき社会の方向性を示してきている。同答申に基づき、平成18年6月に学校教育法が改正され、特別支援教育は、平成19年度から本格的に開始されたこと

ろである。これにより、障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に発展的に転換したと言える。（参考資料１：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）の概要、参考資料２：特別支援教育の現状）

このような中、平成２２年７月１２日に、文部科学省より中央教育審議会初等中等教育分科会に対し審議要請があり、同分科会の下に、本特別委員会が設置された。本特別委員会においては、平成２０年８月に文部科学省に設置された「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」及び「障がい者制度改革推進会議」における検討を議論の基礎として、８回に渡り検討を積み重ねてきたところであり、今回、その審議を論点整理として中間的に取りまとめるものである。

1. インクルーシブ教育システム構築に向けての特別支援教育の方向性について

インクルーシブ教育システム(包容する教育制度)の理念とそれに向かっていく方向性に賛成。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要。子ども一人一人の学習権を保障する観点から、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要。

障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶことは、共生社会の形成に向けて望ましいと考えられる。同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶなど、個人の価値を尊重する態度や自他の敬愛と協力を重んずる態度を養うことが期待できる。

インクルーシブ教育システム構築に向けての今後の進め方については、短期と中長期に整理し段階的に実施していくことが必要。

(現状と課題)

平成19年度から特別支援教育が本格的に開始されて以来、各教育委員会、各学校における特別支援教育の体制整備は一定程度進みつつあるが、共生社会の形成、インクルーシブ教育システムの構築という観点からは、これらの取組は今後更に時間をかけて進めるべきものであり、特別支援教育の更なる質的な充実を図るためにはなお多くの課題がある。これらは、平成22年3月に取りまとめられた、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の審議経過報告において整理されているところである。

(1) インクルーシブ教育システムと特別支援教育の関係

障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重、精神的・身体的な能力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との目的の下、障害のある者と障

害のない者が共に教育を受ける仕組みであり、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。（参考資料 3：障害者の権利に関する条約（抄）、参考資料 4：general education system（教育制度一般）の解釈について）

本特別委員会は、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念とそれに向かっていく方向性に賛成する。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。（参考資料 5：日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性）

インクルーシブ教育システムの構築については、諸外国においても、それぞれの課題を抱えながら、制度設計の努力をしているという実情がある。各国ともインクルーシブ教育システムの構築の理念に基づきながら、漸進的に実施してきており、日本も同様に漸進的に実施してきているところである。

障害者の権利に関する条約第 8 条には、障害者に関する社会全体の意識を向上させる必要性が示され、教育制度のすべての段階において障害者の権利を尊重する態度を育成することが規定されている。こうした規定を踏まえれば、学校教育において、障害のある人と障害のない人が触れ合い、交流していくという機会を増やしていくことが非常に大事である。障害のある人と触れ合う経験は、共生社会の形成に向けて望ましいと考えられる。（参考資料 3：障害者の権利に関する条約（抄））

今後の進め方については、短期（「障害者の権利に関する条約」批准まで）と中長期（同条約批准後の 10 年間程度）に整理し段階的に実施していく必要がある。短期的には、就学相談・就学先決定の在り方にかかる制度改革、教職員の研修等について検討し、必要な財源を確保して順次実施して

いく。また、合理的配慮を含むインクルーシブ教育システム構築のための人的・物的な環境整備、教職員の確保及び専門性向上のための方策、特別支援教室構想について、体制面・財政面を含めて検討し、中長期的に実施していく必要がある。最終的には、条約の理念が目指す共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築していくことを目指す。

(2) 「共に学ぶ」ことについて

基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもができるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合に、それぞれの子どもが授業や活動を理解し参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごせて、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な点であり、そのための条件の整備が必要である。

生命尊重、思いやりや協力の態度などをはぐくむ道德教育を充実するとともに、障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶことにより、同じ社会に生きる人間として、互いに正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶなど、個人の価値を尊重する態度や自他の敬愛と協力を重んずる態度を養うことが期待できる。

一方、学級規模など現在の教育条件が大幅に改善されない状況で、個々の子どもの障害の状態、教育的ニーズ、学校、地域の実情等を十分に考慮することなく、すべての子どもを同じ場で教育を行うことは、同じ場で学ぶという意味での平等は実現できても、子どもの健全な発達や子どもが適切に教育を受ける機会を平等に与えることにはならず、その結果、将来、社会に参加し市民として生きる時になって、障害のある子ども本人に対しより大きな不平等をもたらす可能性がある。財源負担も含めた国民的合意を図りながら、大きな枠組みを改善する中で、「共に育ち、共に学ぶ」体制を求めていくべきである。（参考資料6：OECD各国との初等中等教育段階における一学級当たり児童生徒数及び公財政支出の比較）

特別支援教育は、共生社会の形成を目指すために必要な要素であり、インクルーシブ教育システムと同じ方向を向いているものと言える。したがって、インクルーシブ教育システムの更なる推進のため、特別支援教育を発展させ、必要な制度改革を行う必要がある。このような形で、特別支援教育を推進していくことは、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切

な指導及び必要な支援を行うものであり、この観点から教育を進めていくことで障害のある子どもにも、障害があるとは周囲から認識されていないものの学習面又は行動面での困難を抱えている子どもにも、更には全ての子どもにとっても良い効果を与えることができるものと考えられる。

障害のある子どもが、多様な子どもの中で共に学び、社会で生きる力を身に付けることと同時に、同じ障害のある子ども同士が共に学ぶことにより、それぞれの障害固有のコミュニケーション能力を高め、相互承認の感覚を深めていくことも重要である。

特別な指導を受けている児童生徒の割合を比べてみると、英国で約20%（障害以外の学習困難を含む）、米国で約10%となっており、日本は、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を受けている児童生徒は約2%程度に過ぎない。教育支援の必要な児童生徒の多くは既に通常の学級で学んでいると考えられる。これらの支援を必要とする児童生徒への対応が早急に求められている。今後は、これらの児童生徒の実態把握を行うとともに、教育的な支援を一層進展させることが必要である。（参考資料7：日、英、米の特別支援教育として特別な指導を受けている児童生徒の割合）

国は、共生社会の形成に向けた国民の共通理解を一層進め、社会的な機運を醸成していくことが必要である。学校教育においても、共生社会の形成に向けた理解の促進を図る教育の一層の充実を図っていく必要がある。また、財政的な措置を図る観点を含めインクルーシブ教育システム構築のために国としての施策の優先順位を上げる必要がある。

(3)インクルーシブ教育システムと地域性

インクルーシブな社会の実現のためには、障害のある当事者がどれだけ社会に参加できるかということが問われる。インクルーシブ教育システムの推進に当たっては、普段から地域に障害のある人がいるということが認知され、障害のある人と地域住民や保護者とが相互に理解していることも重要である。学校のみならず地域の様々な場面において、どう生活支援していくかという観点も必要である。学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）や学校支援地域本部など地域と連携した学校づくりを進めるに際しても、各学校は、障害のある子どもへの対応も念頭に地域の理解と協力

を得た連携の取組を考えていく必要がある。また、特別支援学校に在籍する子どもについて、一部の自治体で実施している居住地校に副次的な学籍を置く取組については、居住地域との結び付きを強めるために意義がある。今後、地域の学校に学籍を置くことについても検討していく必要がある。（参考資料 8：学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）について、参考資料 9：学校支援地域本部事業）

地域の実情（交通アクセス、医療、福祉サービスが充実している都市部とその対極的な地域など）は様々であるが、どの地域の学校においても等しく達成されるべきもの（ナショナルミニマム）は何であるかという点に国は留意して制度設計すべきである。一方、地域の状況に応じた柔軟な選択肢があっても良い。

地域内の教育資源（幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室）それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい。こうした域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）により域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが考えられる。その際、交流及び共同学習の推進や特別支援学校のセンター的機能の活用が効果的である。さらに、特別支援学校は都道府県教育委員会に設置義務があり、小・中学校は市町村教育委員会に設置義務があることから、両者の連携の円滑化を図るための仕組みを検討していく必要がある。なお、通学の利便性の向上のため、特別支援学校の分教室を設置するなど、特別支援教育の地域化を推進している都道府県もある。また、通級による指導についても、児童生徒の負担軽減のため、巡回による指導により、児童生徒の在籍校において実施している例もある。今後こうした例を地域の状況等を考慮しながら広め、多様な仕組みの構築の方向を目指すことが重要である。（参考資料 10：域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）のイメージ）

インクルーシブ教育システムを構築する上では、福祉、医療、労働などの関係機関等との適切な連携が重要である。このためには、関係行政機関等の相互連携の下で広域的な地域支援のための有機的なネットワークが形成されることが有効であり、既に各都道府県レベルで「障害保健福祉圏域」や教育事務所単位での支援地域の設定などが行われている。それら支援地域内の有機的なネットワークを十分機能させるためには、保護者支援を行

うこと、連絡協議会を設置することや個別の教育支援計画を相互に連携して作成・活用することが重要である。今後、関係機関に警察や司法も加えていくことについて検討していく必要がある。

インクルーシブ教育システムの構築に当たり、障害のある子どもの地域における生活を支援する観点から、地域における社会福祉施策や障害者雇用施策と特別支援教育との一層の連携強化といった広い視野を持って取り組む必要がある。また、卒業後の就労・自立・社会参加も含めた共生社会の構築を考える必要がある。

例えば、障害が重度の児童生徒等に適切な教育を提供するためには、施設・整備等の基礎的条件の整備、十分な知識と技量を持った教育スタッフチームの配置・育成、看護師と教員が連携した医療的ケアの実施体制の整備が必要であるが、これらの条件整備を地域で計画的に進める必要がある。また、キャリア教育の観点からは、ソーシャルワーク（人々の生活を社会的な視点から捉え、その解決を支援すること）が非常に重要であるが、それを学校、教員だけで行うことには無理がある。地域の中で、ソーシャルワークの機能をきちんと確保することが重要である。

病院に入院した際は、病院にある学校や学級に籍を移動しなければ教育を受けることができない。退院すると地域の学校に戻るということや、近年は入院が短期化してきていることを踏まえ、現在の特別支援学校、病院内に設置された学級と地域の学校における転学手続の運用等を一層柔軟にしていくべきである。

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

一人一人の教育的ニーズに応じた支援を保障する就学先を決定するため、また、本人・保護者、学校、教育委員会が円滑に合意形成を図るため、医療や福祉の関係部局等との連携を図りながら、障害のある子どもの教育相談・支援を乳幼児期を含め早期から行うことが必要。

就学基準に該当する障害のある子どもは、特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、専門家の意見等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当。その際、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定。本人・保護者と教育委員会、学校等の意見が一致しない場合の調整の仕組みについて、今後、検討していくことが必要。

就学先決定後も、継続的な教育相談を行い、個別の教育支援計画を見直す中で、柔軟に就学先の見直しを図り適切な支援を行っていくことが適当。

市町村教育委員会は、障害のある子ども本人・保護者に対して十分な相談・情報提供ができる体制を整備することが必要。その支援のために都道府県教育委員会は、専門的な相談・助言機能を充実・強化することが必要。

(現状と課題)

現在の就学先の決定は、特別支援学校の就学基準に該当する障害のある子どもが原則特別支援学校に行く仕組みであり、これまでも就学基準の見直し、認定就学制度の導入、市町村教育委員会が就学先を決定する際の専門家の意見や保護者の意見聴取の義務付けなどの改善が行われており、インクルーシブ教育システムの理念と方向を同じくした制度改正が順次行われてきたところである。(参考資料11:これまでの制度改正の状況)

就学先決定については、現状では、保護者に対する説明のための時間が足りないこと、また、保護者の意向が十分踏まえられない場合があること、さらには、就学判断に関わる者の専門性の確保が難しいこと、といった点が課題として指摘されている。

(1) 早期からの教育相談・支援

子どもの教育的ニーズに応じた支援を保障するためには、乳幼児期を含め早期から教育相談や就学相談を行うことにより、本人・保護者に十分情報を提供し、本人・保護者と学校、市町村教育委員会が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を図りながら決定していくことが重要である。そのため、就学前から保護者も加わって専門家の意見を聴きながら、市町村教育委員会が個別の教育支援計画¹を作成していくことが重要である。その際、子どもの教育的ニーズや困難に対応した支援という観点から作成することが必要である。（参考資料 1 2：特別支援教育の推進について（通知））

乳児期から幼児期にかけて子どもが専門的な教育が受けられる体制を医療・福祉・教育の連携の下に早急に確立することが必要である。そのことにより、高い教育的効果が期待できる。特に、視覚障害者、聴覚障害者を対象とした特別支援学校については、同じ障害のある一定規模の学習集団があることが重要であり、幼稚部以前の早期からの相談体制、教育体制を更に充実させることが必要である。また、それ以外の障害種についても早期支援が重要である。

市町村教育委員会は、医療や福祉等の関係部局との連携や地域との連携を十分に図り、例えば乳幼児検診の結果を必要に応じて共有し、必要な支援を行うことが必要である。また、近隣の特別支援学校、都道府県の特別支援教育センター（都道府県の教育センター特別支援教育担当部門や市町村の教育センターを含む。）等の地域の資源の活用を十分図り、相談・支援体制の充実に努めることが必要である。

(2) 就学先決定の仕組み

就学基準に該当する障害のある子どもは、特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定す

¹ 医療、保健、福祉、労働等の関係機関との連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って一貫した的確な教育的支援を行うために、障害のある幼児児童生徒一人一人について支援の内容等を示した計画

る仕組みとすることが適当である。その際、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。保護者や市町村教育委員会は、それぞれの役割と責任をきちんと果たしていく必要がある。このような仕組みに変えていくため、速やかに関係する法令改正等を行い、体制を整備していくべきである。（参考資料 13：障害のある児童生徒の就学先決定について（手続の流れ））

現在、多くの自治体で障害の種類・程度等の判断について専門的立場から調査・審議を行うために設置されている「就学指導委員会」については、早期からの教育相談や就学先決定時のみならずその後の一貫した支援に重点を置くという観点から、「教育支援委員会」（仮称）等の名称とすることが適当である。また、教育において言葉・文字が果たすべき役割が大きいとの指摘もあることから、委員会の専門家に言語発達に知見を有する者を加えることについても検討する必要がある。

就学時に小学校段階 6 年間、中学校段階 3 年間の学びの場をすべて決めるのではなく、児童生徒のそれぞれの発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に転学ができることを共通理解とすることが重要である。定期的に教育相談や個別の教育支援計画に基づく関係者による会議などを行い、必要に応じて個別の教育支援計画及び就学先を変更できるようにしていくことが適当である。この場合、特別支援学校は都道府県教育委員会に設置義務があり、小・中学校は市町村教育委員会に設置義務があることから、密接に連携を図りつつ、同じ場で共に学ぶことを追求するという姿勢で対応することが重要である。また、就学相談の初期の段階で、就学先決定についての手続の流れや就学先決定後も柔軟に転学できることなどを本人・保護者に予め説明を行うことが必要である（就学先決定にかかるガイドンス）。このことは、就学後に学校で適切な教育がなされないといったことを原因とした二次的な障害の発生を防止する観点からも重要である。

保護者は、学校や市町村教育委員会が自分の子どもを地域で進んで受け入れてくれるという姿勢が見られないと、心を開いて就学相談をすることができない。学校や市町村教育委員会が保護者の伴走者として親身になって相談相手となることで保護者との信頼関係が生まれる。学校、市

町村教育委員会は、障害のある子どもを地域で受け入れるという意識を持って就学相談・就学先決定に臨む必要がある。

保護者は、何よりもまず、子どもの健康、学習、発達、成長という観点を最優先する立場で就学相談・就学先決定に臨む必要がある。

小学校が就学相談の窓口となり、保育所、幼稚園と日常的に連携を行うことで障害の状態やニーズを把握している自治体もある。そのため、就学相談に関する管理職研修を実施するとともに、住民向けに広報誌で周知を図っているなどの工夫が見られる。また、特別な支援を必要とする子どもへの支援を行うネットワークを取りまとめる機関を設け、巡回相談など各種教育相談を実施させるとともに、必要に応じて、教育・保健・福祉・医療分野の連携を行っている自治体もある。これらの先行事例も参考としながら、相談・支援体制の充実に努めることが必要である。

就学先を決定するに当たって、就学先の学習の様子がわからなければ保護者は判断できない。例えば、英国、米国においては、行政側が、福祉、医療など教育以外の情報も含めた適切な情報を保護者に提供し、また、他の保護者と情報交換できるセンターの設置などの取組を行っており、これらを参考に、今後日本における保護者への支援の在り方について検討していく必要がある。

障害のある子どもの能力を十分発達させていく上で、受入れ先の小・中学校には必要な環境整備が求められ、あらかじめ人的配置や物的整備を計画的に行うよう努めることが必要であるが、それでも障害の状態、教育的ニーズ、学校、地域の実情等により環境整備に困難が予想される場合には、本人・保護者に予め受けられる教育や支援等について説明し、十分な理解を得るようにすることが重要である。

保護者の思いと子ども本人の教育的ニーズは異なることもあり得ることに配慮する必要がある。保護者の思いを受け止めるとともに、本人に必要なものは何かを考えていくことが必要である。そのため、市町村教育委員会が本人・保護者の意見を十分に聞き、共通認識を醸成することが重要である。（参考資料14：児童の権利に関する条約（抄））

市町村教育委員会が、保護者への説明、学校への指導・助言等の教育支

援を適切に行うためには、専門的な知識をもった職員を配置するなどの体制整備が必要である。現行の「就学指導委員会」においても、自治体によっては、専門家の専門性が十分ではない、あるいは、単独で専門家を確保することが困難といった課題もある。例えば、専門家の確保を他の自治体と共同で実施することや都道府県教育委員会からの支援を受けることも考えられる。

例えば、英国、米国においては、就学先決定について、本人・保護者の意見と行政の意見が一致しない場合、地方局や州に登録された中立の立場の仲介者が両者の間に入って合意点を見つけ解決策を探るといった調整のための仕組みが用意されている。これらを参考に、今後日本における仕組みを検討していく必要がある。例えば、都道府県教育委員会が、仲介者を紹介する役割を担うことも考えられる。これについては、これまでの認定就学の事例を整理することや新たなモデル事業を実施していくことも考えられる。（参考資料15：認定就学者数等及び就学指導委員会等に関する実態調査の結果について）

(3)一貫した支援の仕組み

できる限り早期から成人に至るまで一貫した指導・支援ができるように、すべての子どもの成長記録や生活の様子、指導内容に関するあらゆる情報を記録し、必要に応じて関係機関が共有できる相談支援ファイルを作成している例もある。これは、関係機関が共有することにより、就学先決定、転学、就労判定する時の資料にもなることから、個人情報の活用について、保護者の理解と協力を得るとともに、情報の取扱いに留意して活用を図っていくことが必要である。例えば、幼稚園や保育所と小学校との間や小学校と中学校との間でそれぞれ連携・情報交換を進めることも考えられる。

（参考資料16：子ども・若者育成支援推進法（抄））

個別の教育支援計画、個別の指導計画については、現在、特別支援学校の学習指導要領には作成が明記されているが、幼・小・中・高等学校等で学ぶ障害のある幼児児童生徒については、必要に応じて作成されることとなっており、必ず作成することとなっていない。これを障害のある児童生徒等全てに拡大していくことが望ましい。

一部の自治体では、市内在住の就学を迎えるすべての子どもを対象として、

就学支援シートを作成し、それぞれの学校で保護者と担任等が子どもの学校生活、学習内容を検討するに当たり、活用しており、このような取組を拡大することも重要である。

特別支援学校では、個別の教育支援計画を活用し、幼稚部・小学部・中学部・高等部で一貫性のあるキャリア教育を推進し、卒業後の継続した支援を行っている。また、進路指導において、子どもが自分の進路計画を自ら作っていくというような取組も始まっている。これらの取組を一層発展させるとともに、特別支援学校以外の障害のある子どもにも広げていくことが望ましい。

社会の中で自立していくための教育という意味でキャリア教育と特別支援教育の考え方には共通するものがある。社会環境の変化が大きくなっていく中、特別支援学校・特別支援学級で行われてきている自立支援、職業教育や職場体験というものを更に発展させ、進化させていくべきである。

(4) 就学相談、就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割

障害のある子どもの教育的ニーズに対応した教育が行われているかを相談・助言できる組織を都道府県レベルで設置し、いつでも相談できるような仕組みを構築するなど、都道府県教育委員会の就学先決定に係わる相談・助言機能を強化する必要がある。

市町村教育委員会単独で、就学相談や就学支援に係る専門家の確保が困難な場合には、都道府県教育委員会が専門家を派遣するなどの措置を講ずる必要がある。また、関係者のための研修会を都道府県が実施することも考えられる。

就学相談については、それぞれの自治体の努力に任せるだけでは限界があることから、国は、何らかのモデル的なプロセスを示すとともに具体例の共有化を進めることが必要である。例えば、県の特別支援教育センターの職員が各市町村の就学相談委員となって、就学コーディネーターの役割を果たし、全域をサポートしている例もある。都道府県教育委員会が行う市町村教育委員会に対する支援を円滑にするため、例えば、そのようなモデル的事例の開発や普及を行っていく必要がある。

3 . インクルーシブ教育システム構築のための人的・物的な環境整備について

発達障害も含め、特別支援教育の更なる充実のため、現場での意識改革、指導方法の充実、人的・物的な環境整備等が必要。

合理的配慮については、ソフト・ハードの両面が必要であり、今後、障害種別の内容も含めて一層の検討が必要。

特別支援学校と幼稚園、保育所、認定こども園、小・中・高等学校等との間で行われる交流及び共同学習を一層推進するとともに、例えば、居住する地域の小・中学校に副次的な学籍を持たせるなど一層の工夫が必要。

特別支援学校のセンター的機能を一層活用することが必要。

(現状と課題)

小・中学校等においては、特別支援教育担当教員として、特別支援学級を担当する教員の配置や通級による指導の担当教員の配置がなされている。また、特別支援教育支援員を地方交付税措置により配置している。通常の学級に在籍する発達障害のある子どもを含め教育的ニーズの異なる様々な障害のある子どもや、障害があるとは周囲から認識されていないものの、学習面又は行動面での困難を抱えている子どもが学んでいることが推測される。そのような子どもに対し十分な支援がなされていない場合があるなど、人的・物的な環境整備を行うことが課題になっており、このような現状の把握に努める必要がある。障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが、こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、当該学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資するものと言える。(参考資料12：特別支援教育の推進について(通知))

特別支援学校についても、小、中、高等部、特に高等部において、入学を希望する子どもの数が増えてきており、子どもの障害の状態などについて現状を把握する必要があるとともに、計画的な整備が課題となっている。

(1)障害のある児童生徒等を受け入れるための環境整備全般

現場での意識改革、指導方法の充実、人的・物的な環境整備、校長をはじめとする教員の指導力の向上（特に、特別支援教育についての専門性や多様性を踏まえた学校経営・学級経営といったマネジメント能力）等を総合的に進める必要がある。特に少人数学級の実現に向けた取組を進めていく必要がある。また、教育条件の整備のためには、国及び自治体の財政的な裏付けが必要である。環境整備が進まないまま、同じ場で共に学ぶことを進めるのは、結果として、特別な教育を必要とする子どもが何らの配慮もなく通常の学級で学ぶことになる危険性がある。また、私立学校に対しても配慮することが必要である。

特別支援教室構想は、現在、小・中学校において通級や特別支援学級の形で実施している特別支援教育について、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置されるとともに、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場で適切な指導及び必要な支援を受けることができるようにするものであり、通級による指導の実施状況や研究開発学校の成果等を踏まえて、その導入に向けて課題を整理し、検討を進めていく必要がある。

具体的に地域の現場において、同じ場で共に学ぶことを実現していくには、基礎自治体の取組が大きく影響する。その際、教育委員会だけではなく、財政、福祉等の観点から首長部局の関与も重要である。

校内の支援体制として、教員に加えて、特別支援教育支援員、スクールカウンセラー、養護教諭といった人材も有効に活用していく必要がある。特に、特別支援教育支援員については更なる充実が必要である。

(2)合理的配慮

障害者の権利に関する条約第24条は、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。」と規定している。同条約第2条によれば、「合理的配慮」とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整」であり、「特定の場合において必要とされるもの」であり、かつ、その「変更及び調整」を行う主体にとっての負担という観点から、「均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」をいう、とされている。（参考資料3：

障害者の権利に関する条約（抄）、参考資料 17：合理的配慮について）

障害は多様であり、例えば、肢体不自由についても医学的に様々な状態があり、それに対する合理的配慮も様々であるので、ICF（国際機能分類）を用いることも検討する必要がある。また、障害者の権利に関する条約は、社会参加の不利の原因を、個人の障害ではなく、社会の障壁側に焦点を当てている。この点からも人的・物的な環境整備や合理的配慮等について検討する必要がある。（参考資料 18：ICF について）

合理的配慮については、教育課程、支援内容等のソフト面、施設・設備の整備等のハード面の両面が必要である。そのため、具体的な合理的配慮の内容について、障害種別の内容も含めて一層の検討が必要である。合理的配慮が不十分なままでは、子どもに適切な教育を行うことができない。（参考資料 12：特別支援教育の推進について（通知）、参考資料 19：合理的配慮についての特別委員会における意見等）

合理的配慮について、教育委員会、学校、各教員が正しく認識しなければならないことは言うまでもないが、保護者、当事者も含めて、地域における理解はまだ進んでおらず、理解促進のための啓発活動が必要である。

通常の学級で指導を行う場合、現在、障害のある児童生徒でも、各小・中学校は、小・中学校の学習指導要領に基づく教育課程を編成・実施する必要がある。通常の学級で学ぶ障害のある児童生徒一人一人に応じた特別の指導の在り方について検討する必要がある。

(3)交流及び共同学習

特別支援学校と幼稚園、保育所、認定こども園、小・中・高等学校などとの間、また、特別支援学級と通常の学級との間でそれぞれ行われる交流及び共同学習は、特別支援学校に就学する障害のある児童生徒等にとっては、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有する。障害のない児童生徒等にとっても、障害のある児童生徒等とともに学び、多様性を尊重する心をはぐくむことができ、共生社会の実現を目指す観点とともに、子どもの成長にも大きな意味を持つ。特に、居住地校との交流及び共同学習は、居住地の小・中学校等の児童生徒等とともに学習し、交流することで地域とのつながりを持つことができることから、これ

を進める必要がある。

一部の自治体で実施している居住地校に副次的な学籍を置くことについては、居住地域との結びつきを強め、居住地校との交流及び共同学習を推進する上で意義がある。この場合、児童生徒の付添いや時間割の調整などが現実的課題であり、それらについて検討していく必要がある。(参考資料 20 : 副次的な学籍について)

同じ障害のある者との交流を継続して体験することも重要であり、例えば、通常の学級や特別支援学級で教育を受ける視覚障害の児童生徒が、視覚障害特別支援学校の児童生徒との交流を定期的を実施するなどの仕組み作りが考えられる。また、中学校・高等学校に通っている視覚障害の生徒と視覚障害特別支援学校の生徒の両方を対象とし、サマーキャンプ等で学習体験をする実践もある。その実践においては、先輩であり現役の企業等で働いている視覚障害の技術者や教員が講師となり、それを支えているのが視覚障害特別支援学校の教員や大学の視覚障害教育にかかわっている人たちである。

(4) 特別支援学校のセンター的機能の活用

特別支援学校は、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育に関する相談・情報提供機能、障害のある児童生徒等への指導・支援機能、関係機関等との連絡・調整機能、小・中学校等の教員に対する研修協力機能、障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能といったセンター的機能を有しており、その機能を活用してインクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすことが求められる。そのため、センター的機能の一層の充実を図るとともに、その高い専門性の確保にも取り組む必要がある。その際に、市町村教育委員会との役割分担を念頭に協力体制を構築することが重要である。加えて、特別支援学校のセンター的機能を支援する仕組みを各都道府県において整備することが必要である。

特別支援学校の教員による巡回相談等、小・中学校等と特別支援学校との連携が重要である。特別支援学校も加えた形で地域の特別支援教育の支援体制を面として作っていくことが必要である。また、特別支援学校が、地域にいる障害のある子どもの教育を担っている都道府県もあり、今後はこのような取組を一層積極的に進めていく必要がある。

必要に応じて、分校、分教室の形で設置するなど、都道府県内に特別支援学校をバランス良く設置していくことも方策の一つとして考えられる。児童生徒の移動時間を考えると、分校、分教室の方が指導を充実できる可能性もある。小学校に設置している特別支援学校の分教室で、当該小学校のみならず周辺の小・中学校についても支援を行っている例もある。

各市町村の小・中学校に設置されている特別支援学級をその市町村の特別支援教育のセンターとし、必要に応じ、特別支援学校のセンター的機能に類する役割を持たせることも考えられる。

4．教職員の確保及び専門性向上のための方策について

インクルーシブ教育システムの構築のため、教職員の確保や教員の専門性の向上を図るための具体的方策として、大学での教員養成の在り方、管理職を含めた現職教職員の研修体系、採用・配置などについて、今後検討していくことが必要。

(現状と課題)

教職員の専門性の確保については、特別支援学校教諭免許状の取得率が特別支援学校の教員で約7割、特別支援学級担当教員で約3割と、現在の特別支援教育の大きな課題となっている。また、現職の教員の資質向上のためには、特別支援教育についての研修は喫緊の課題であり、効率的で有効な研修を行うことが重要である。また、教職員への障害のある者の採用・人事配置は課題となっている。

(1)教職員の専門性の確保

すべての子どもに実質的に効果のある教育を実践するためには、まずは受け入れる側の教員の専門性を確実にあげ、指導技術を担保することが必須要件である。その際、知識だけでなく様々なスキルをどう高めていくか、そのためには何が必要かということが大きなテーマである。

特別支援教育の専門性について、例えば、米国や英国で行われているように、高発生頻度障害（発達障害等発生頻度が非常に高い障害）については基本の情報として、すべての教員が有することとし、低発生頻度障害（視覚障害、聴覚障害、重度・重複等）については担当教員が専門性を高めるという形で、高発生頻度と低発生頻度を分けて専門性を向上させる取組を日本でも参考にする必要がある。

小・中学校等の特別支援教育担当教員は、特別支援教育の重要な担い手であり、その教育の質を支えるとともに、その専門性が校内に与える影響は大きいことから、特別支援学校における勤務等により特別支援教育の中核となる教員を養成し、そういった人材を障害のある子どもの教育的ニーズや学校の状況に応じ、各学校に配置するなど人事上の配慮を行うことが考えられる。また、特別支援学校としての障害種ごとの専門性を確保していくことを考慮した上で、同一校における教員の在職年数の延長など弾力的な人事上の配慮を行うことも考えられる。

特別支援教育コーディネーターについては、専門性を持った教員が専任で配置されることで、学校全体の教員の資質・能力の向上に指導的な役割を果たすことが期待できることから、専門性を高めるための方策について今後検討していく必要がある。例えば、専門的な知識・技能に加えて、地域のネットワークの中で、効果的な支援ができるよう調整する能力を向上するための研修を実施することも考えられる。また、各学校において、特別支援教育の体制充実のための組織強化を図る学校経営を行うとともに、その評価を検討していく必要がある。

(2)教職員の養成・研修制度の在り方

すべての教員が特別支援教育についての専門性を持っていることが望ましい。現在、教員養成段階で、特別支援教育に関する内容を取り扱うことになっているが、通常の学級の担任、特別支援学級担当教員について何らかの専門性向上のための方策を検討していく必要がある。例えば、通常の学級の教員については、大学で特別支援教育関係の単位を修得することが望ましい。また、小・中学校等において特別支援教育を担当する教員（特別支援学級や通級による指導の担当教員、特別支援教育コーディネーター）のための免許状を創設することなども考えられる。さらに、特別支援学校教諭の免許状を保有せずに特別支援学校の教員となることが可能とされている現行制度の見直しを検討する必要がある。今後、教員免許制度全般についての検討の中で、特別支援教育関係の単位修得や免許制度の在り方等について検討される必要がある。

都道府県や市町村での特別支援教育に関する研修をすべての教職員に必要なものとして実施するか検討が必要である。まずは、校長等管理職を対象として、特別支援教育、特に発達障害に関する研修を集中的に行うことが必要である。特別支援教育についての多様な研修とともに、学級経営、学校経営といった研修においても特別支援教育を意識して取り組む必要がある。この場合、多忙な教員に配慮した効果的・効率的な研修の実施が求められる。また、教育委員会が主催する研修の実施に当たっては、国・私立学校関係者や保育所関係者も受講できるようにすることが望ましい。
(参考資料 2 1 : 教員の特別支援教育に関する研修の受講状況)

特別支援教育に関する教職員の資質、能力としては、すべての教職員が最

低限身に付けていなければならない特別支援教育の理念及び障害に対する基本的な知識・技能等や、実際に特別支援教育に携わる場合に身に付けるべき専門的な知識・技能等を、経験年次別研修や職務別研修を通して、身に付けられるようにしていくべきである。例えば、特別支援学級の新任担当者研修の形で実施することも考えられる。また、免許状更新講習の中により明確に位置付けて実施することも考えられる。

校内研修等での教職経験豊かな教員を中心とした教員間の学び合い、支え合いにより、学校内で専門的知識・技能等を受け継いでいくことが重要である。国の事業として実施している「特別支援教育総合推進事業」により、校内研修を支援しており、各学校で抱える様々な課題について、特別支援学校や特別支援教育センターが助言、協議する研修を組んでいる。ただし、校内における研修は重要であるものの、OJT（On the job training、職場内研修）だけでは、体系的な知識が身に付かないことから、研修と実践を効果的に組み合わせることが適当である。（参考資料22：特別支援教育総合推進事業）

発達障害に対応できる大学関係者、精神科医、小児神経科医などが地域で不足しているといった現状もあり、その対応策としても、各地域にある特別支援学校が巡回相談や研修会の実施といったセンター的機能を果たしていくことも重要である。

特別支援教育の支援員の活用を図るということも、各都道府県教育委員会で行われているが、支援員の質の向上が課題であり、研修を計画的に実施していく必要がある。

全国的に特別支援教育の質の向上を図るため、特別支援教育のナショナルセンターである独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が実施する研究事業、研修事業、情報普及事業等を一層推進していく必要がある。また、各大学における取組を国立特別支援教育総合研究所が促進していくとともに、関係者に情報提供していく必要がある。さらに、通信制大学においても、特別支援学校の教諭免許状取得に活用できる科目が開設されており、更なる充実・活用が求められる。

特別支援学校については、専門性の向上のため、地域の関係機関との連携による研修、大学等との研修を実施していくことが重要である。

(3)教職員への障害のある者の採用・人事配置

児童生徒等にとって、障害のある教職員が身近にいることは、障害のある人に対する知識が深まるとともに、障害のある児童生徒等にとってのロールモデル(具体的な行動技術や行動事例を模倣・学習する対象となる人材)となるなどの効果が期待されるので、特別支援学校をはじめ様々な学校において、障害のある当事者の教職員が確保されるよう、採用や人事配置について配慮する必要がある。

中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(平成17年12月8日) 概要

特別支援教育の理念と基本的な考え方

障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に発展的に転換。

盲・聾・養護学校制度の見直しについて

幼児児童生徒の障害の重度・重複化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うことができるよう、盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度(「特別支援学校(仮称)」)に転換。

「特別支援学校(仮称)」の機能として、小・中学校等に対する支援を行う地域の特別支援教育のセンターとしての機能を明確に位置付ける。

小・中学校における制度的見直しについて

通級による指導の指導時間数及び対象となる障害種を弾力化し、LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)を新たに対象とする。

特殊学級と通常の学級における交流及び共同学習を促進するとともに、特殊学級担当教員の活用によるLD、ADHD等の児童生徒への支援を行うなど、特殊学級の弾力的な運用を進める。

「特別支援教室(仮称)」の構想については、研究開発学校やモデル校などを活用し、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連や教員の専門性の向上等の課題に留意しつつ、その法令上の位置付けの明確化等について、上記の取組の実施状況も踏まえ、今後検討。

(注)「特別支援教室(仮称)」とは、LD・ADHD・高機能自閉症等も含め障害のある児童生徒が通常の学級在籍した上で、一人一人の障害に応じた特別な指導を必要な時間のみ特別の場で行う形態。

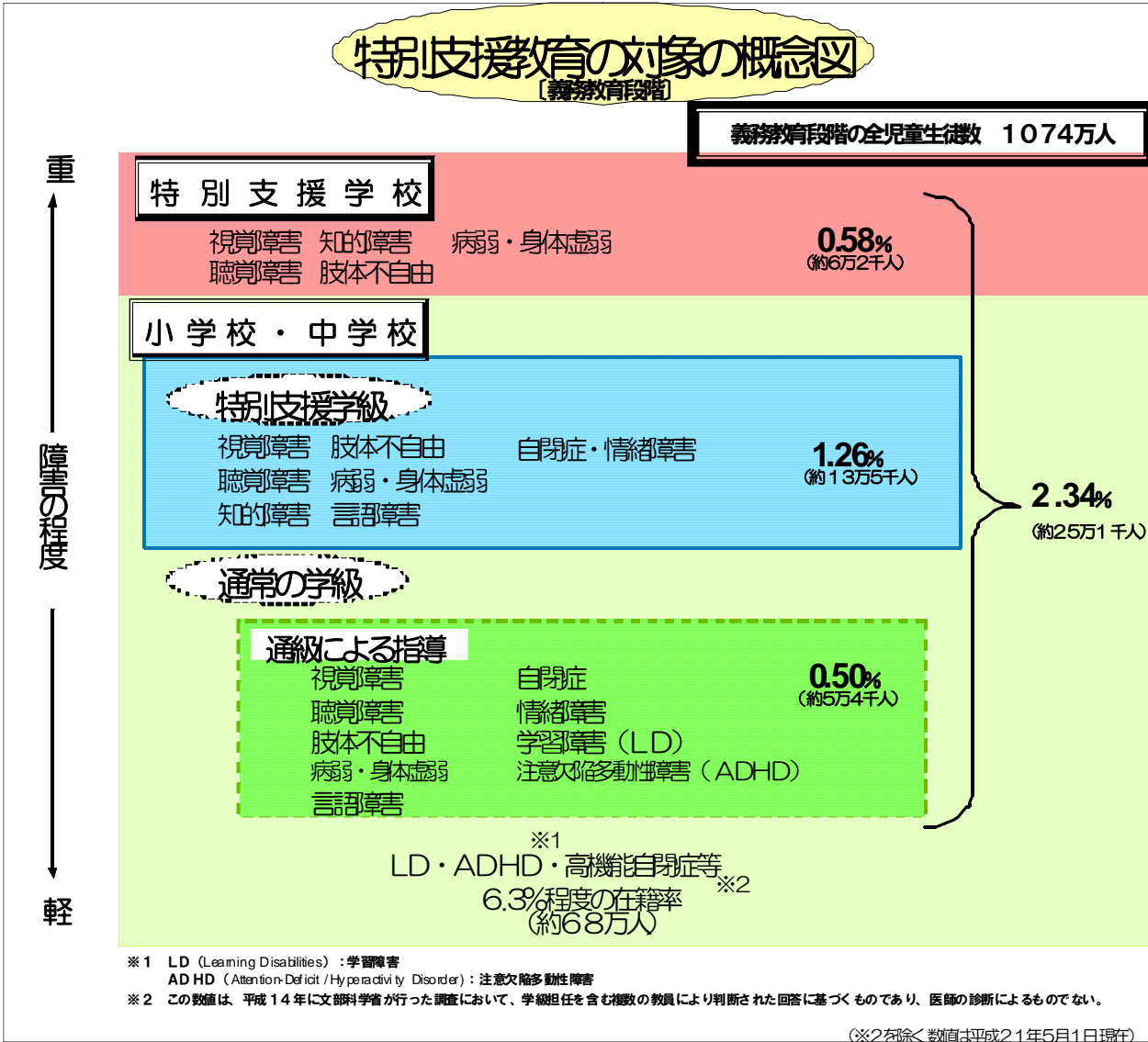
教員免許制度の見直しについて

盲・聾・養護学校の「特別支援学校」(仮称)への転換に伴い、学校の種別ごとに設けられている教員免許状を、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた総合的な専門性を担保する「特別支援学校教員免許状(仮称)」に転換。

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

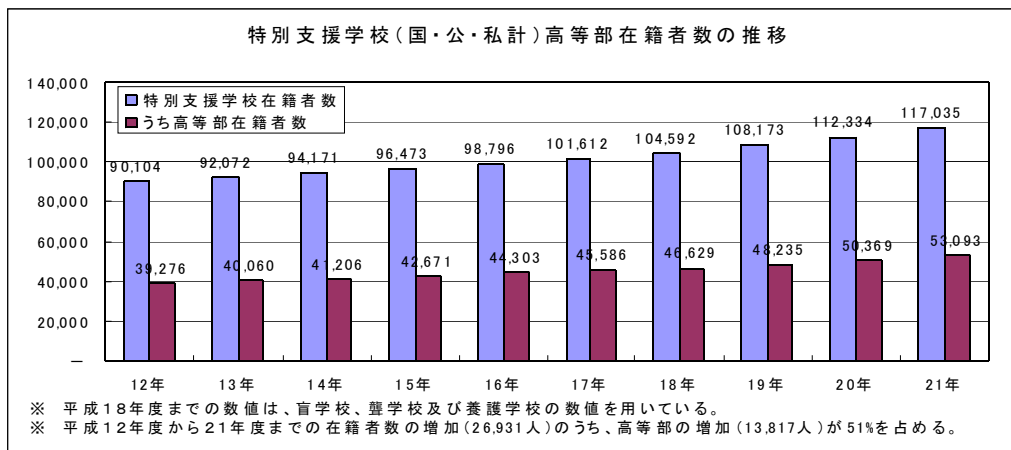
特別支援教育の現状

特別支援教育の対象

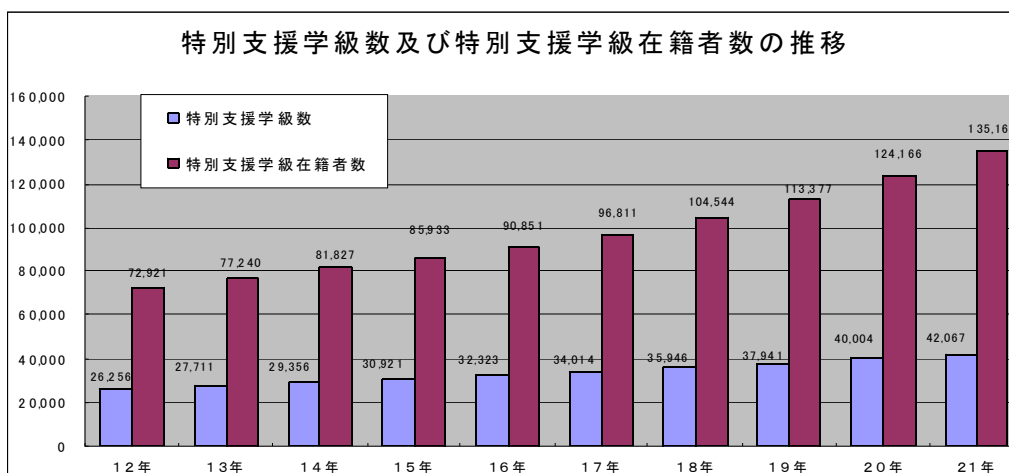


① 特別支援学校の現状（平成21年5月1日現在） ※平成18年度までの数値は、盲学校、聾学校及び養護学校の数値を用いている。
 （平成21年5月現在の状況）

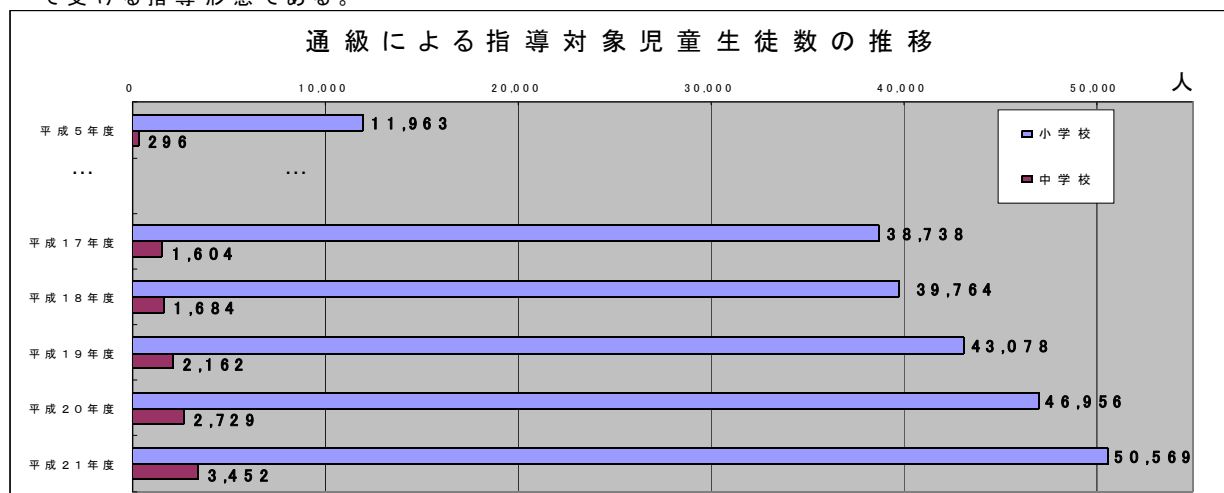
	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	計
学校数	83	116	632	295	129	1,030
在籍者数	5,798	8,461	102,084	31,086	18,926	117,035



② 特別支援学級の現状（平成21年5月1日現在）
 特別支援学級は、障害の比較的軽い子どものために小・中学校に障害の種別ごとに置かれる少人数の学級（8人を上限）である。



③ 通級による指導の現状（平成21年5月1日現在）
 通級による指導は、小・中学校の通常の学級に在籍している障害の軽い子どもが、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、障害の状態等に応じた特別の指導を特別な場（通級指導教室）で受ける指導形態である。



障害者の権利に関する条約 (抄)

第一条 目的

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

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

第二条 定義

この条約の適用上、

「意思疎通」とは、言語、文字表記、点字、触覚を使った意思疎通、拡大文字、利用可能なマルチメディア並びに筆記、聴覚、平易な言葉及び朗読者による意思疎通の形態、手段及び様式並びに補助的及び代替的な意思疎通の形態、手段及び様式（利用可能な情報通信技術を含む。）をいう。

「言語」とは、音声言語及び手話その他の形態の非音声言語をいう。

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

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

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

第三条 一般原則

この条約の原則は、次のとおりとする。

- (a) 固有の尊厳、個人の自律（自ら選択する自由を含む。）及び個人の自立を尊重すること。
- (b) 差別されないこと。
- (c) 社会に完全かつ効果的に参加し、及び社会に受け入れられること。
- (d) 人間の多様性及び人間性の一部として、障害者の差異を尊重し、及び障害者を受け入れること。
- (e) 機会の均等
- (f) 施設及びサービスの利用を可能にすること。
- (g) 男女の平等
- (h) 障害のある児童の発達しつつある能力を尊重し、及び障害のある児童がその同一性を保持する権利を尊重すること。

第四条 一般的義務

1 締約国は、障害を理由とするいかなる差別もなしに、すべての障害者のあらゆる人権及び基本的自由を完全に実現することを確保し、及び促進することを約束する。このため、締約国は、次のことを約束する。

- (a) この条約において認められる権利の実現のため、すべての適当な立法措置、行政措置その他の措置をとること。

(b) 障害者に対する差別となる既存の法律、規則、慣習及び慣行を修正し、又は廃止するためのすべての適当な措置（立法を含む。）をとること。

(c) すべての政策及び計画において障害者の人権の保護及び促進を考慮に入れること。

(d) この条約と両立しないいかなる行為又は慣行も差し控え、かつ、公の当局及び機関がこの条約に従って行動することを確保すること。

(e) 個人、団体又は民間企業による障害を理由とする差別を撤廃するためのすべての適当な措置をとること。

(f) 障害者による利用可能性及び使用を促進し、並びに基準及び指針の整備に当たりユニバーサルデザインを促進するため、第二条に定めるすべての人が使用することのできる製品、サービス、設備及び施設であって、障害者に特有のニーズを満たすために可能な限り最低限の調整及び最小限の費用を要するものについての研究及び開発を約束し、又は促進すること。

(g) 障害者に適した新たな技術（情報通信技術、移動補助具、装置及び支援技術を含む。）であって、妥当な費用であることを優先させたものについての研究及び開発を約束し、又は促進し、並びにその新たな技術の利用可能性及び使用を促進すること。

(h) 移動補助具、装置及び支援技術（新たな技術を含む。）並びに他の形態の援助、支援サービス及び施設に関する情報であって、障害者にとって利用可能なものを提供すること。

(i) この条約において認められる権利によって保障される支援及びサービスをより良く提供するため、障害者と共に行動する専門家及び職員に対する研修を促進すること。

2 締約国は、経済的、社会的及び文化的権利に関しては、これらの権利の完全な実現を漸進的に達成するため、自国における利用可能な手段を最大限に用いることにより、また、必要な場合には国際協力の枠内で、措置をとることを約束する。ただし、この条約に定める義務であって、国際法に従って直ちに適用可能なものに影響を及ぼすものではない。

3 締約国は、この条約を実施するための法令及び政策の作成及び実施に当たり、並びにその他の障害者に関する問題についての意思決定過程において、障害者（障害のある児童を含む。）を代表する団体を通じ、障害者と緊密に協議し、及び障害者を積極的に関与させる。

4 この条約のいかなる規定も、締約国の法律又は締約国について効力を有する国際法に含まれる規定であって障害者の権利の実現に一層貢献するものに影響を及ぼすものではない。この条約のいずれかの締約国において法律、条約、規則又は慣習によって認められ、又は存する人権及び基本的自由については、この条約がそれらの権利若しくは自由を認めていないこと又はその認める範囲がより狭いことを理由として、それらの権利及び自由を制限し、又は侵してはならない。

5 この条約は、いかなる制限又は例外もなしに、連邦国家のすべての地域について適用する。

第五条 平等及び差別されないこと

1 締約国は、すべての者が、法律の前に又は法律に基づいて平等であり、並びにいかなる差別もなしに法律による平等の保護及び利益を受ける権利を有することを認める。

2 締約国は、障害を理由とするあらゆる差別を禁止するものとし、いかなる理由による差別に対しても平等のかつ効果的な法的保護を障害者に保障する。

3 締約国は、平等を促進し、及び差別を撤廃することを目的として、合理的配慮が提供されることを確保するためのすべての適当な措置をとる。

4 障害者の事実上の平等を促進し、又は達成するために必要な特別の措置は、この条約に規定する差別と解してはならない。

第七条 障害のある児童

1 締約国は、障害のある児童が他の児童と平等にすべての人権及び基本的自由を完全に享有することを確保するためのすべての必要な措置をとる。

2 障害のある児童に関するすべての措置をとるに当たっては、児童の最善の利益が主として考慮されるものとする。

3 締約国は、障害のある児童が、自己に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利並びにこの権利を実現するための障害及び年齢に適した支援を提供される権利を有することを確保する。この場合において、障害のある児童の意見は、他の児童と平等に、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

第八条 意識の向上

1 締約国は、次のことのための即時の、効果的なかつ適当な措置をとることを約束する。

(a) 障害者に関する社会全体（家族を含む。）の意識を向上させ、並びに障害者の権利及び尊厳に対する尊重を育成すること。

(b) あらゆる活動分野における障害者に関する定型化された観念、偏見及び有害な慣行（性及び年齢を理由とするものを含む。）と戦うこと。

(c) 障害者の能力及び貢献に関する意識を向上させること。

2 このため、1の措置には、次のことを含む。

(a) 次のことのための効果的な公衆の意識の啓発活動を開始し、及び維持すること。

(i) 障害者の権利に対する理解を育てること。

(ii) 障害者に対する肯定的認識及び一層の社会の啓発を促進すること。

(iii) 障害者の技術、価値及び能力並びに職場及び労働市場に対する障害者の貢献についての認識を促進すること。

(b) 教育制度のすべての段階（幼年期からのすべての児童に対する教育制度を含む。）において、障害者の権利を尊重する態度を育成すること。

(c) すべてのメディア機関が、この条約の目的に適合するように障害者を描写するよう奨励すること。

(d) 障害者及びその権利に関する啓発のための研修計画を促進すること。

第九条 施設及びサービスの利用可能性

1 締約国は、障害者が自立して生活し、及び生活のあらゆる側面に完全に参加することを可能にすることを目的として、障害者が、他の者と平等に、都市及び農村の双方において、自然環境、輸送機関、情報通信（情報通信技術及び情報通信システムを含む。）並びに公衆に開放され、又は提供される他の施設及びサービスを利用することができることを確保するための適当な措置をとる。この措置は、施設及びサービスの利用可能性における障害及び障壁を特定し、及び撤廃することを含むものとし、特に次の事項について適用する。

(a) 建物、道路、輸送機関その他の屋内及び屋外の施設（学校、住居、医療施設及び職場を含む。）

(b) 情報、通信その他のサービス（電子サービス及び緊急事態に係るサービスを含む。）

2 締約国は、また、次のことのための適当な措置をとる。

(a) 公衆に開放され、又は提供される施設及びサービスの利用可能性に関する最低基準及び指針の実施を発展させ、公表し、及び監視すること。

(b) 公衆に開放され、又は提供される施設及びサービスを提供する民間の団体が、障害者にとっての施設及びサービスの利用可能性のあらゆる側面を考慮することを確保すること。

(c) 障害者が直面している施設及びサービスの利用可能性に係る問題についての研修を関係者に提供すること。

(d) 公衆に開放された建物その他の施設において、点字の標識及び読みやすく、かつ、理解しやすい形式の標識を提供すること。

(e) 公衆に開放された建物その他の施設の利用可能性を容易にするための生活支援及び仲介する

者（案内者、朗読者及び専門の手話通訳を含む。）を提供すること。

(f) 障害者による情報の利用を確保するため、障害者に対する他の適当な形態の援助及び支援を促進すること。

(g) 障害者による新たな情報通信技術及び情報通信システム（インターネットを含む。）の利用を促進すること。

(h) 情報通信技術及び情報通信システムを最小限の費用で利用可能とするため、早い段階で、利用可能な情報通信技術及び情報通信システムの設計、開発、生産及び分配を促進すること。

第二十四条 教育

1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度及び生涯学習を確保する。

(a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。

(b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限まで発達させること。

(c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

(a) 障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。

(b) 障害者が、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること。

(c) 個人に必要なとされる合理的配慮が提供されること。

(d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を教育制度一般の下で受けること。

(e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられることを確保すること。

3 締約国は、障害者が地域社会の構成員として教育に完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得することを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。

(a) 点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに適応及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援及び助言を容易にすること。

(b) 手話の習得及び聴覚障害者の社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。

(c) 視覚障害若しくは聴覚障害又はこれらの重複障害のある者（特に児童）の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。

4 締約国は、1の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育のすべての段階に従事する専門家及び職員に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れるものとする。

5 締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者と平等に高等教育一般、職業訓練、成人教育及び生涯学習の機会を与えられることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。

general education system（教育制度一般）の解釈について

障害者の権利に関する条約第 24 条にある「general education system（教育制度一般）」に特別支援学校が含まれるか否かについて、外務省に照会したところ、以下の回答があった。

条約第 24 条に規定する「general education system（教育制度一般）」の内容については、各国の教育行政により提供される公教育であること、また、特別支援学校等での教育も含まれるとの認識が条約の交渉過程において共有されていると理解している。したがって、「general education system」には特別支援学校が含まれると解される。

（参考）

障害者の権利に関する条約（署名時仮訳）

第 24 条

2 締約国は、1 の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

- (a) 障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
- (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を教育制度一般の下で受けること。

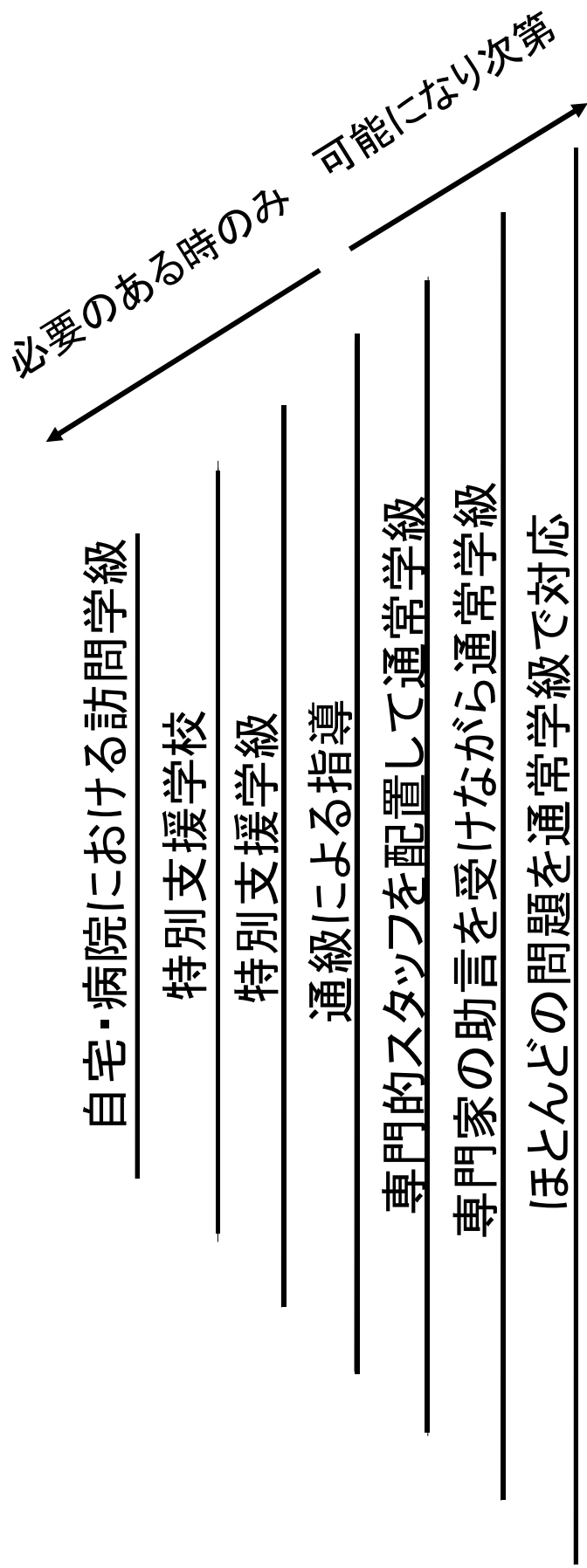
2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:

- a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;
- d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;

（了）

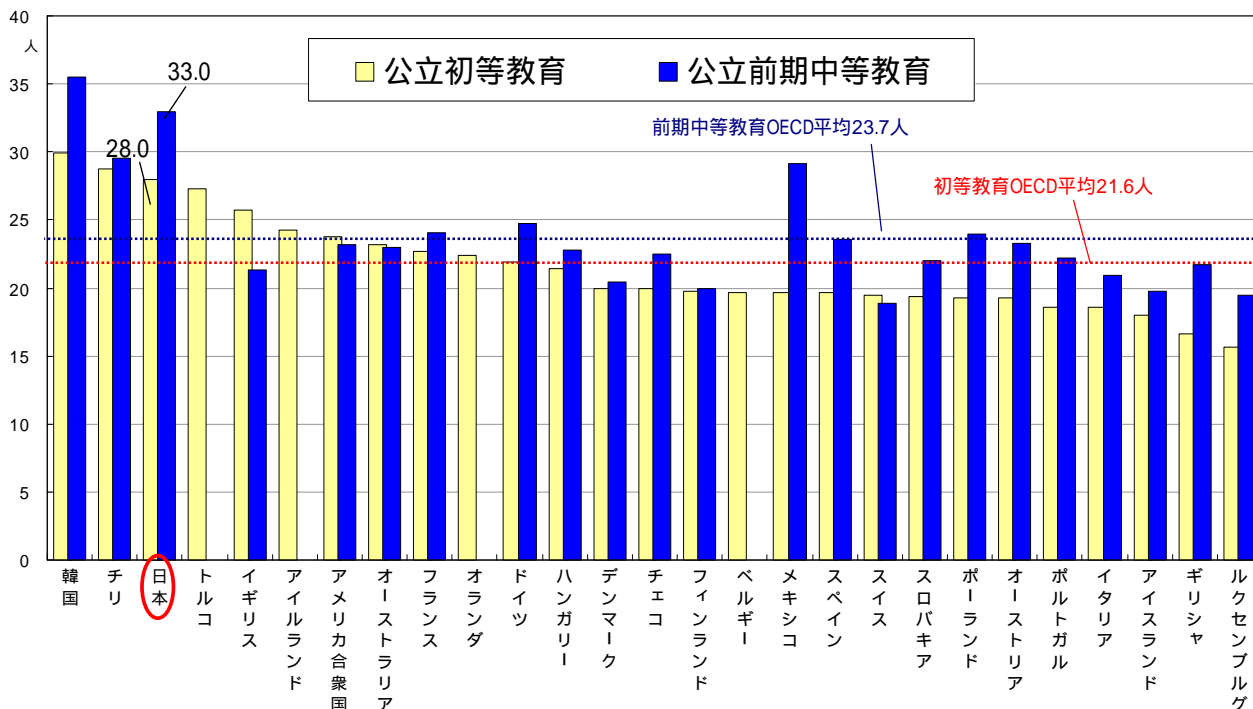
日本の義務教育段階の 多様な学びの場の連続性

同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も確にこたえる指導を提供できる多様な柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要。



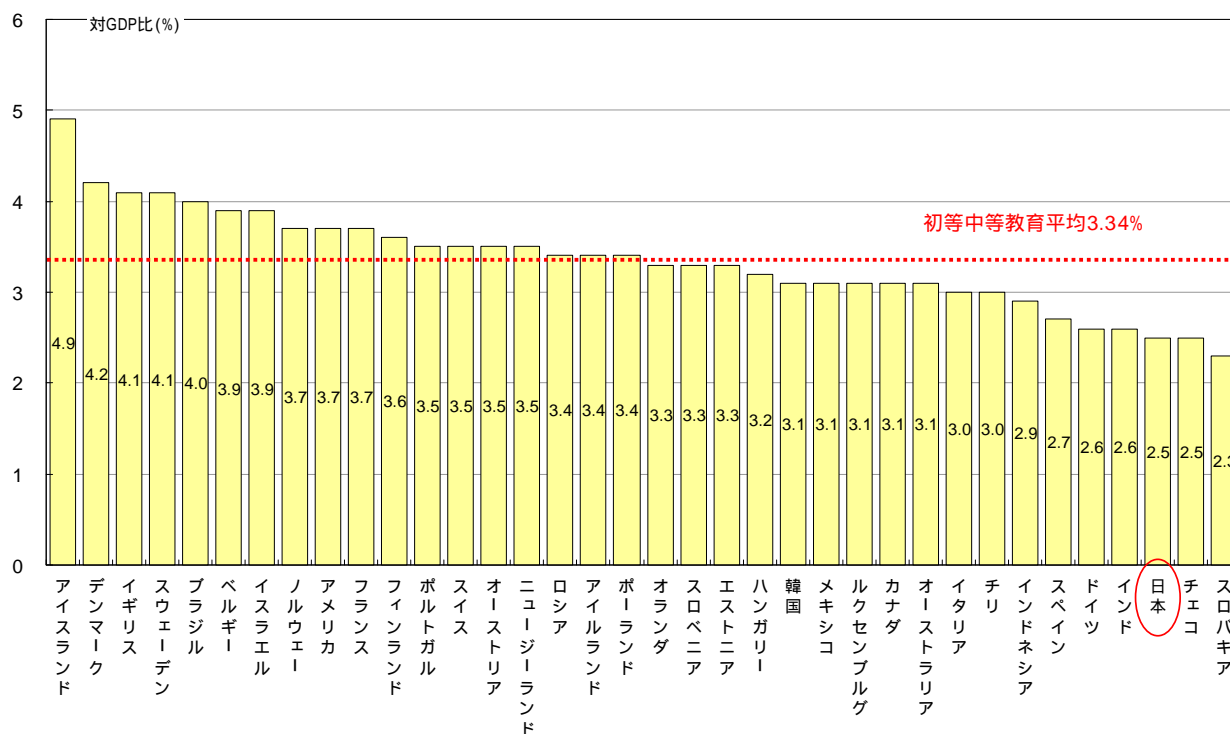
一学級当たり児童生徒数 [国際比較]

国公立学校での平均学級規模(2008年)は、初等教育28.0人、前期中等教育33.0人であり、OECD平均を上回り、もっとも高い国の一つ。
 (日本の数値が、学校基本調査に基づく数値と異なるのは、各国間比較のため特別支援学級を除いていることなどによる)



初等中等教育費・対GDP比 [国際比較]

公財政による教育支出は、OECD平均(2007年)で対GDP比3.3%。日本は2.5%にとどまる。



日、英、米の特別支援教育として特別な指導を受けている児童生徒の割合

1. 英国（2009年）

- SENのある子ども全ての数と当該年齢人口中の%：

1, 640, 610人 （20. 1%）

- 判定書を有する子どもの数と当該年齢人口中の%：

221, 670人 （2. 7%）

- 特別支援学校に在籍する障害のある子どもの数と当該年齢人口中の%：

82, 290人 （1. 02%）

- 障害カテゴリー毎に、特別支援学校に在籍する子どもの人数

重度学習困難(21,110名)、中度学習困難(19,630名)、特異的学習困難(950名)、
 重度重複学習困難(7,680名)、行動・情緒・社会的困難(13,240名)、
 スピーチ・言語・コミュニケーションニーズ(13,240名)、視覚障害(1,570名)、
 聴覚障害(810名)、多感覚障害、盲ろう(170名)、肢体不自由(4,150名)、
 自閉症(15,280名)

2. 米国

- 「障害のある子ども」（6～17歳、2008年）の数と、当該年齢人口中の%：

5, 538, 889人 （11. 1%）

- 障害カテゴリー別の障害のある子どもの、当該年齢人口の中の%：

特異的学習障害(4.78%、最も大きな障害グループ)、言語障害(2.25%)、
 その他の健康障害(1.25%)、精神遅滞(0.81%)、情緒障害(0.78%)、自閉症(0.55%)、
 重複障害(0.21%)、聴覚障害(0.13%)、整形外科的障害(0.12%)、視覚障害(0.05%)、
 外傷性脳損傷(0.04%)、盲ろう(0.02% 最も小さい障害グループ)

- 特別支援学校に在籍する障害のある子ども（6～21歳、2008年）の数と全児童生徒の中の率：

194, 110人 （0. 3%）

- 障害カテゴリー毎に、そのカテゴリー内で、特別支援学校に在籍する子どもの率

言語障害(0.3%、最小の率)、特異的学習障害(0.7%)、
 その他の健康障害(1.8%)、整形外科的障害(5.7%)、外傷性脳損傷(6.4%)、
 精神遅滞(6.5%)、自閉症(9.3%)、視覚障害(10.8%)、

聴覚障害（12.2%）、情緒障害（15.2%）、重複障害（22.5%）、
盲ろう（30.5%、最大の率）

3. 日本、英国、米国比較

（1）就学率、2005年（UNDP人間開発報告書 2007/2008）

英国：初等教育 99% 中等教育 95%

米国：初等教育 92% 中等教育 89%

日本：初等教育 100% 中等教育 100%

※日本は、四捨五入のため100%と表記されているが、
実際は99.9%で、全員が就学しているわけではない。

（2）特別支援学校に在籍している子どもの率

英国： 1.02%（2009年）

米国： 0.3%（2008年）

日本： 0.58%（2009年）

（3）特別支援教育の恩恵を受けている障害のある子ども、SENのある子ども

英国： 20.1%（2009年） ※障害以外の学習困難を含む。

米国： 11.4%（2008年） ※全員障害を有すると判定されている。

日本： 2.3%（2009年） ※特別支援学校0.58%、特別支援学級1.26%、
通級による指導0.5%の計

（参考）小・中学校におけるLD、ADHD
高機能自閉症等の在籍率 6.3%
（平成14年度文部科学省調査）

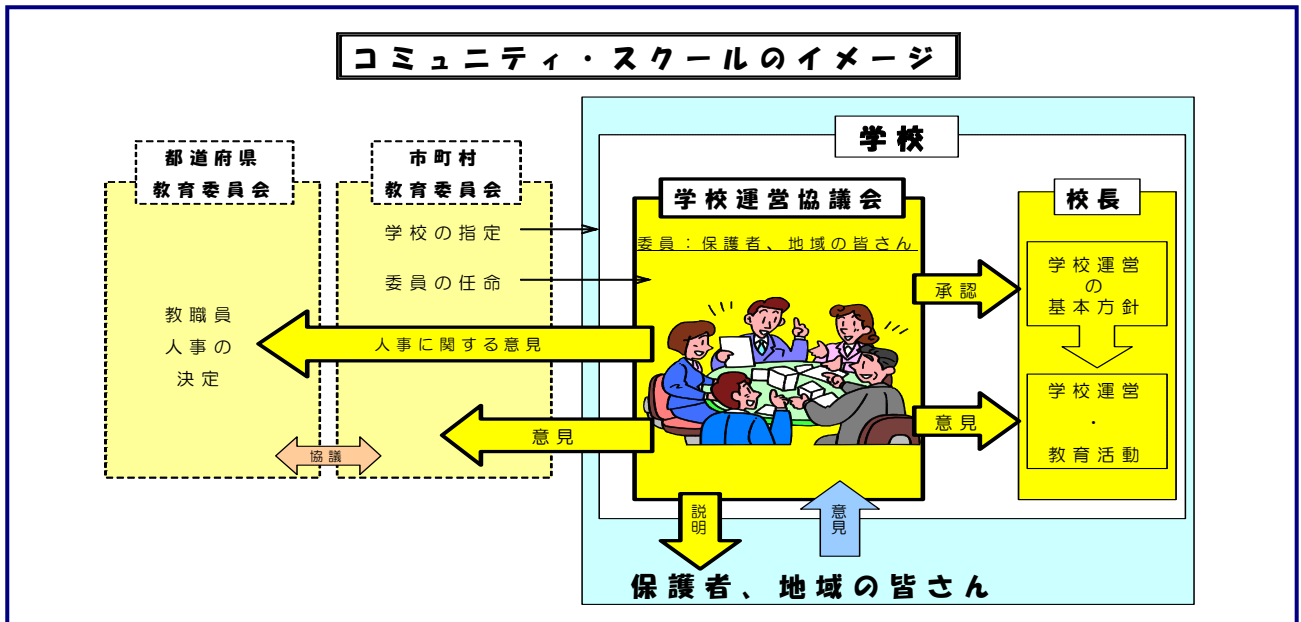
学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）について

1. 制度の導入

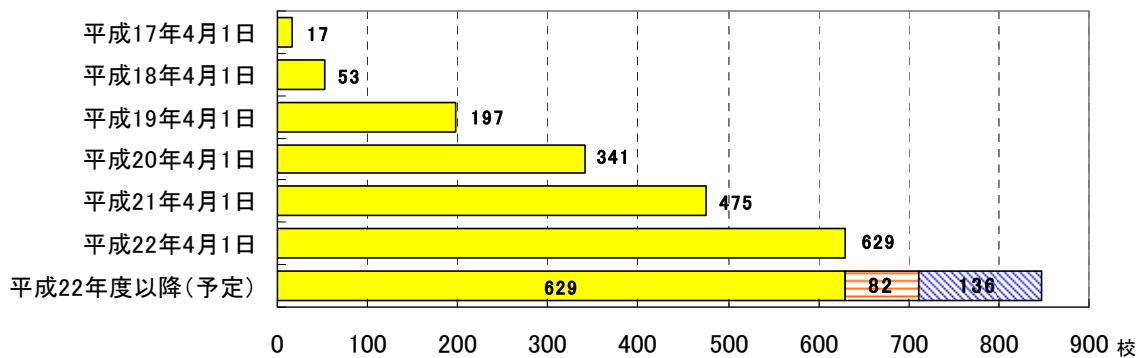
保護者や地域住民が学校運営に参画する「学校運営協議会」を設置可能とするため、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の一部を改正。平成16年9月9日より施行。

2. 学校運営協議会の主な役割

- 校長の作成する学校運営の基本方針の承認
- 学校運営について、教育委員会又は校長に意見
- 教職員の任用に関して、教育委員会に意見
(教育委員会はその意見を尊重して教職員を任用)



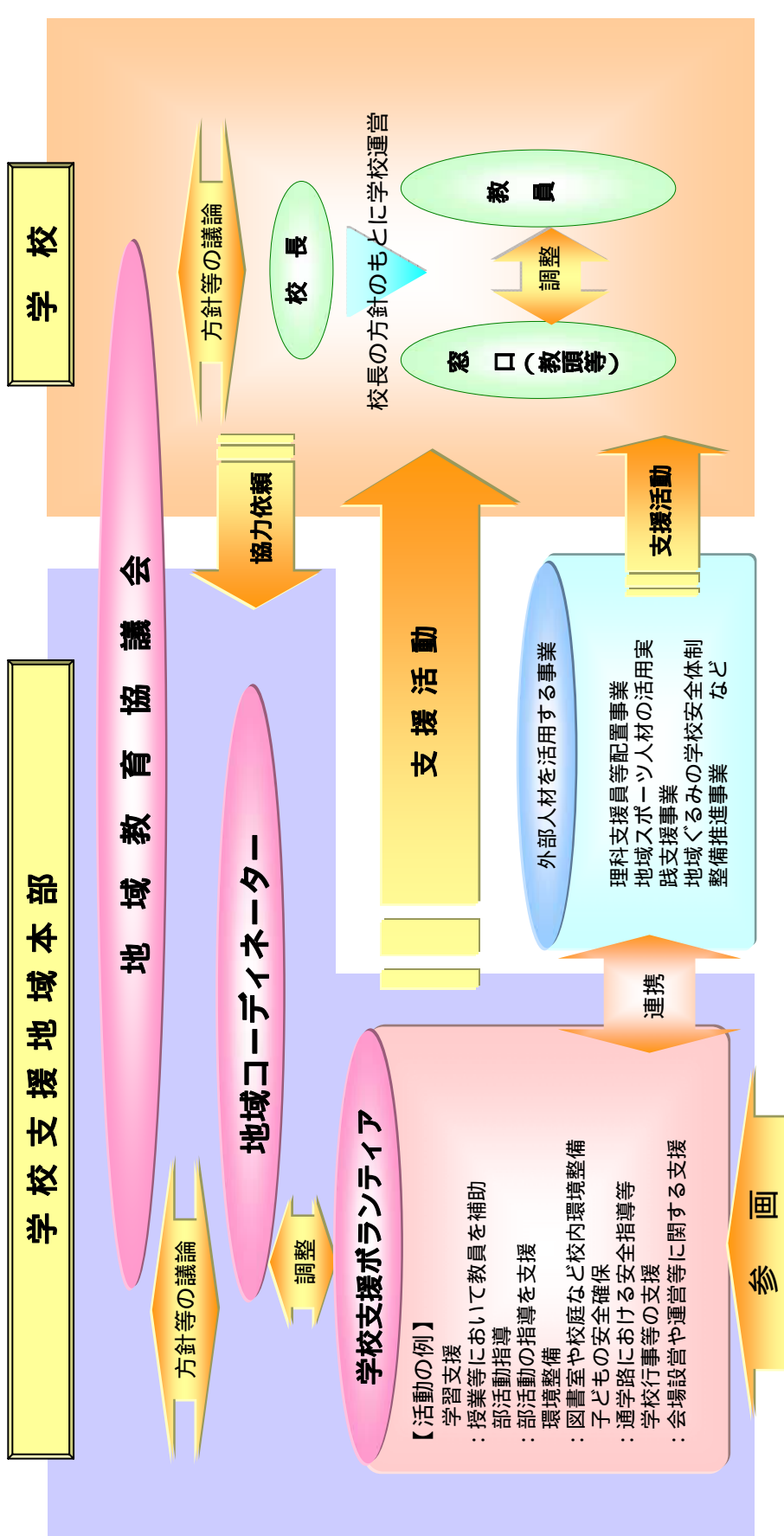
公立学校における学校運営協議会（コミュニティ・スクール）の指定（予定）状況



※ 平成22年度以降の指定予定・検討状況は、平成22年4月1日現在の文部科学省の調査による。
 〇は、平成22年4月2日～平成23年4月1日までに、▨は、平成23年4月2日以降に指定予定の学校数を表す。

学校支援地域本部事業

〔 前年度予算額（委託事業分） 3,404百万円
 （補助事業分） 14,261百万円の内数
 22年度予算額（委託事業分） 2,704百万円
 （補助事業分） 13,093百万円の内数 〕



地域ぐるみ、社会総がかり

（教育支援に意欲のある地域住民）
 保護者、地域のスポーツや文化に関する団体、学生、
 様々な資格・経験・技能を持つ人 など
 （参考）団塊世代（昭和22年～24年生まれ）の
 退職者：約280万人（1中学校区：平均274.7人）

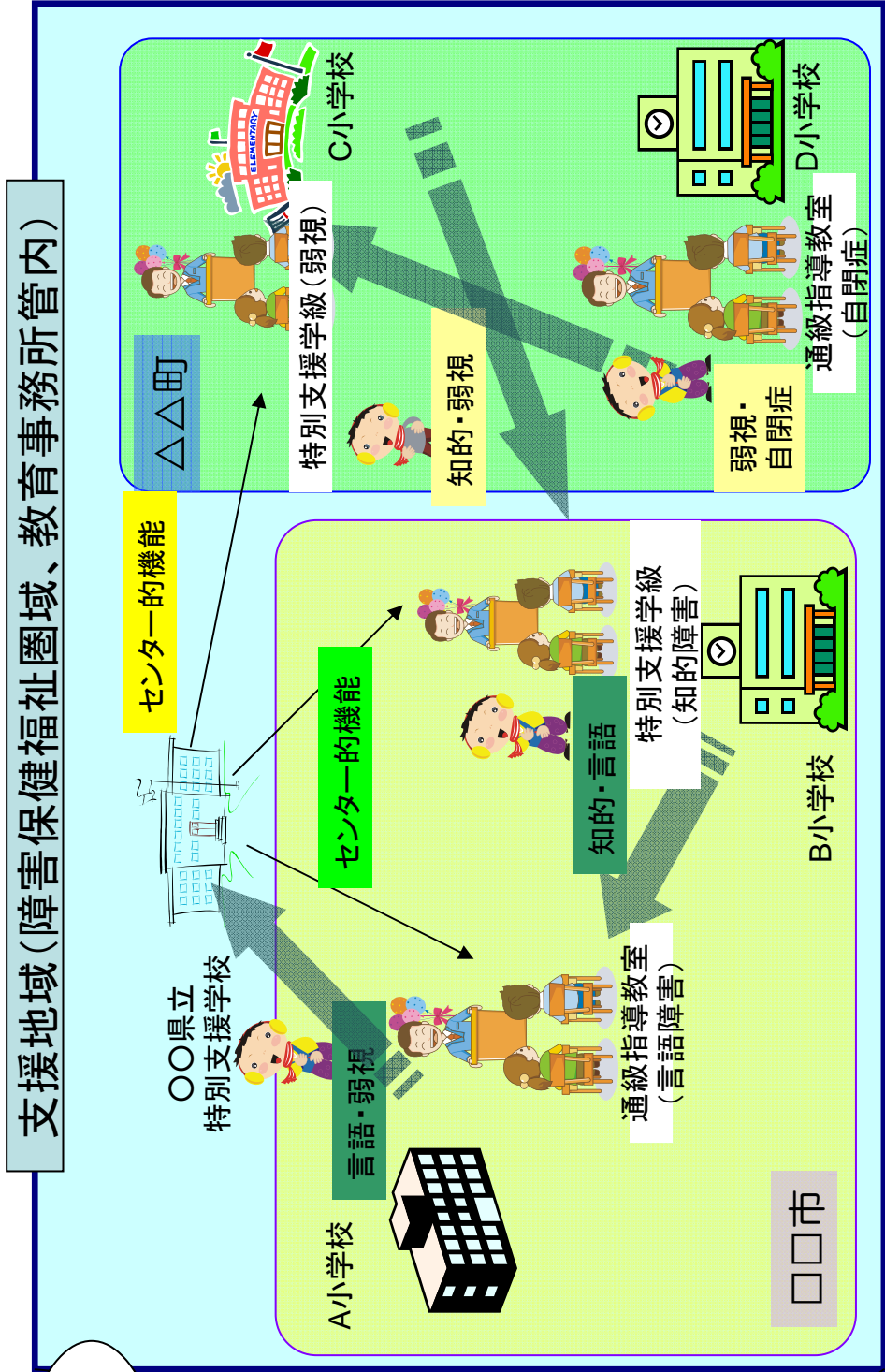
上記は標準的な例であり、地域の実情に応じ実施内容等は異なる。

委託事業
 箇所数：2,225 箇所
補助事業（補助率：1 / 3）
 箇所数：1,620 箇所

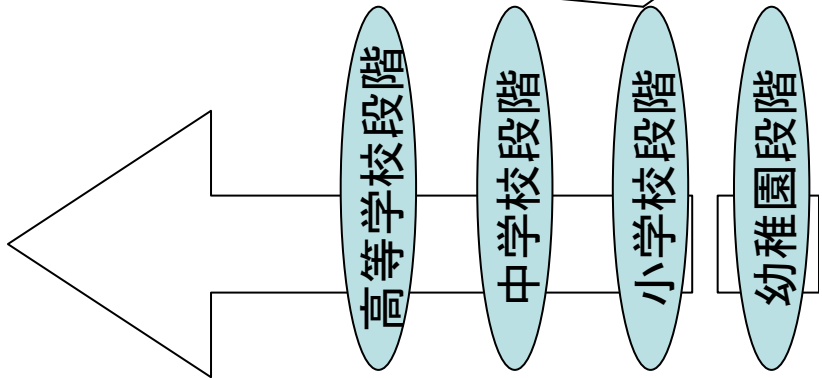
域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)のイメージ

地域内の教育資源(幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室)それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい。こうした域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)により域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが考えられる。

特別支援教育における
特色ある学校づくり



支援地域(障害保健福祉圏域、教育事務所管内)



これまでの制度改革の状況

平成14年 学校教育法施行令改正 (H14.4.24 改正、H14.9.1 施行)**① 特別支援学校に就学すべき障害の程度(就学基準)の改正**

各障害ごとに医学や科学技術の進歩等を踏まえた内容に見直し

② 認定就学制度の導入

就学基準に該当する児童生徒で市町村の教育委員会が小・中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると認める者(認定就学者)については、小・中学校に就学する認定就学制度を導入

③ 専門家の意見聴取の義務付け

障害のある児童の就学先の決定に際して、市町村の教育委員会による、教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒の就学に関する専門的知識を有する者の意見の聴取を義務付け

※ この際、①専門家の意見を聴くため、専門家からなる就学指導委員会を設置することが重要であること、②就学指導に当たっての留意事項として保護者の意見を聴いた上で就学先を総合的な見地から判断することが大切であることを通知

平成19年 学校教育法施行令改正 (H19.3.30 改正、H19.4.1 施行)**・保護者の意見聴取の義務付け**

障害のある児童の就学先の決定に際して、上記の専門家からの意見聴取に加え、保護者からの意見聴取の義務付けを新たに規定

(参考)

平成21年 「特別支援教育の更なる充実に向けて」

(H21.2.12 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議の中間取りまとめ)

・個別の教育支援計画の作成・活用を通じて、障害の程度が就学基準に該当するかどうかに加えて、必要な教育的ニーズ、保護者や専門家の意見、就学先の学校における教育や支援の内容等を総合的に判断して決定する仕組みとするよう提言

19文科初第125号
平成19年4月1日

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

文部科学省初等中等教育局長
銭谷 眞美

特別支援教育の推進について（通知）

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

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

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

なお、本通知については、連携先の諸部局・機関へのご配慮願います。

記

1. 特別支援教育の理念

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

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

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

2. 校長の責務

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

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

3. 特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組

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

(1) 特別支援教育に関する校内委員会の設置

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

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

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

(2) 実態把握

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

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

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

(3) 特別支援教育コーディネーターの指名

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

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

また、校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能するよう努めること。

(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用

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

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

(5) 「個別の指導計画」の作成

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

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

(6) 教員の専門性の向上

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

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

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

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

4. 特別支援学校における取組

(1) 特別支援教育のさらなる推進

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

(2) 地域における特別支援教育のセンター的機能

特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域におけ

る特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。

特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。

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

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

(3) 特別支援学校教員の専門性の向上

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

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

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

5. 教育委員会等における支援

各学校の設置者である教育委員会、国立大学法人及び学校法人等においては、障害のある幼児児童生徒の状況や学校の実態等を踏まえ、特別支援教育を推進するための基本的な計画を定めるなどして、各学校における支援体制や学校施設設備の整備充実に努めること。

また、学校関係者、保護者、市民等に対し、特別支援教育に関する正しい理解が広まるよう努めること。

特に、教育委員会においては、各学校の支援体制の整備を促進するため、指導主事等の専門性の向上に努めるとともに、教育、医療、保健、福祉、労働等の関係部局、大学、保護者、NPO等の関係者からなる連携協議会を設置するなど、地域の協力体制の構築を推進すること。

また、教育委員会においては、障害の有無の判断や望ましい教育的対応について専門的な意見を各学校に提示する、教育委員会の職員、教員、心理学の専門家、医師等から構成される「専門家チーム」の設置や、各学校を巡回して教員等に指導内容や方法に関する指導や助言を行う巡回相談の実施（障害のある幼児児童生徒について個別の指導計画及び個別の教育支援計画に関する助言を含む。）についても、可能な限り行うこと。なお、このことについては、保育所や国・私立幼稚園の求めに応じてこれらが利用できるよう配慮すること。

さらに、特別支援学校の設置者においては、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善に努めること。

6. 保護者からの相談への対応や早期からの連携

各学校及び全ての教員は、保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聴いた上で、当該幼児児童生徒への対応を行うこと。

その際、プライバシーに配慮しつつ、必要に応じて校長や特別支援教育コーディネーター等と連携し、組織的な対応を行うこと。

また、本日施行される「学校教育法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備等に関する政令（平成19年政令第55号）」において、障害のある児童の就学先の決定に際して保護者の意見聴取を義務付けたこと（学校教育法施行令第18条の2）に鑑み、小学校及び特別支援学校において障害のある児童が入学する際には、早期に保護者と連携し、日常生活の状況や留意事項等を聴取し、当該児童の教育的ニーズの把握に努め、適切に対応すること。

7. 教育活動等を行う際の留意事項等

(1) 障害種別と指導上の留意事項

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

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

(2) 学習上・生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮

各学校は、障害のある幼児児童生徒が、円滑に学習や学校生活を行うことができるよう、必要な配慮を行うこと。

また、入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと。

(3) 生徒指導上の留意事項

障害のある幼児児童生徒は、その障害の特性による学習上・生活上の困難を有しているため、周囲の理解と支援が重要であり、生徒指導上も十分な配慮が必要であること。

特に、いじめや不登校などの生徒指導上の諸問題に対しては、表面に現れた現象のみにとらわれず、その背景に障害が関係している可能性があるか否かなど、幼児児童生徒をめぐる状況に十分留意しつつ慎重に対応する必要があること。

そのため、生徒指導担当にあっては、障害についての知識を深めるとともに、特別支援教育コーディネーターをはじめ、養護教諭、スクールカウンセラー等と連携し、当該幼児児童生徒への支援に係る適切な判断や必要な支援を行うことができる体制を平素整えておくことが重要であること。

(4) 交流及び共同学習、障害者理解等

障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習は、障害のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である。

このため、各学校においては、双方の幼児児童生徒の教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施することなど、一層の効果的な実施に向けた取組を推進されたいこと。

なお、障害のある同級生などの理解についての指導を行う際は、幼児児童生徒の発達段階や、障害のある幼児児童生徒のプライバシー等に十分配慮する必要があること。

(5) 進路指導の充実と就労の支援

障害のある生徒が、将来の進路を主体的に選択することができるよう、生徒の実態や進路希望等を的確に把握し、早い段階からの進路指導の充実を図ること。

また、企業等への就職は、職業的な自立を図る上で有効であることから、労働関係機関等との連携を密にした就労支援を進められたいこと。

(6) 支援員等の活用

障害のある幼児児童生徒の学習上・生活上の支援を行うため、教育委員会の事業等により特別支援教育に関する支援員等の活用が広がっている。

この支援員等の活用に当たっては、校内における活用の方針について十分検討し共通理解のもとに進めるとともに、支援員等が必要な知識なしに幼児児童生徒の支援に当たることのないよう、事前の研修等に配慮すること。

(7) 学校間の連絡

障害のある幼児児童生徒の入学時や卒業時に学校間で連絡会を持つなどして、継続的な支援が実施できるようにすることが望ましいこと。

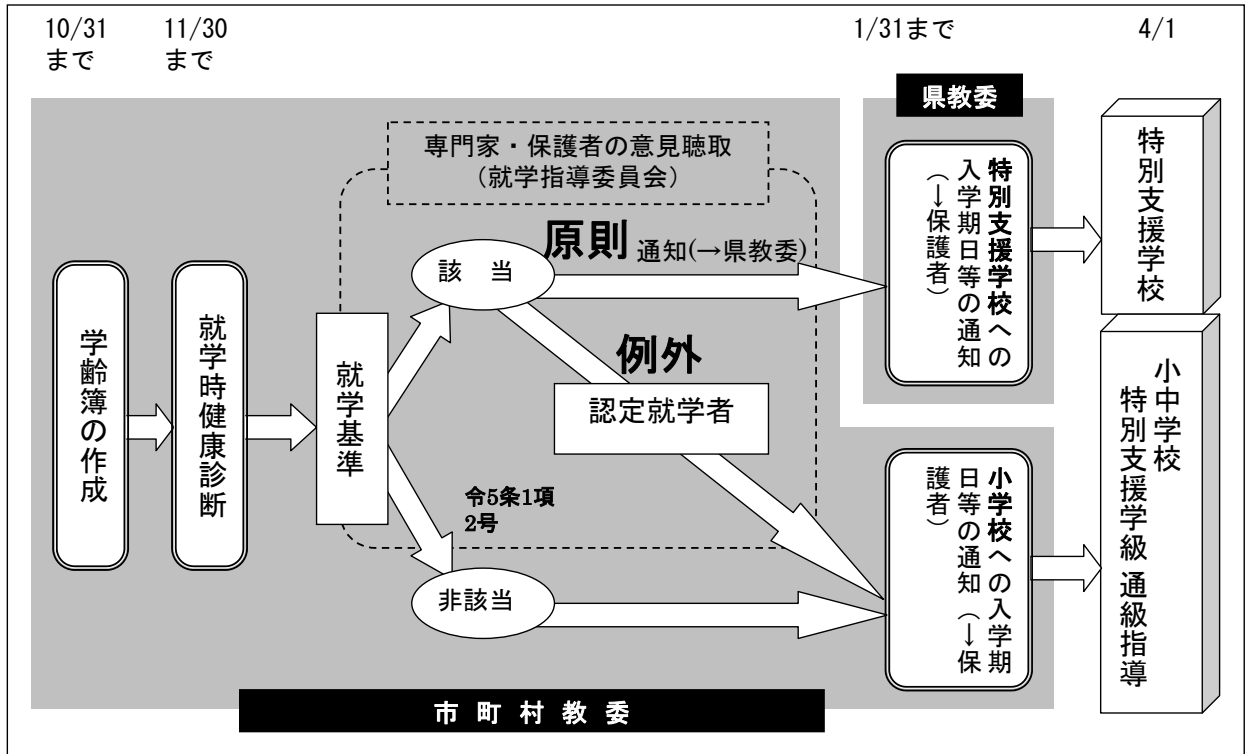
8. 厚生労働省関係機関等との連携

各学校及び各教育委員会等は、必要に応じ、発達障害者支援センター、児童相談所、保健センター、ハローワーク等、福祉、医療、保健、労働関係機関との連携を図ること。

(別紙参考資料 略 全文：http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm)

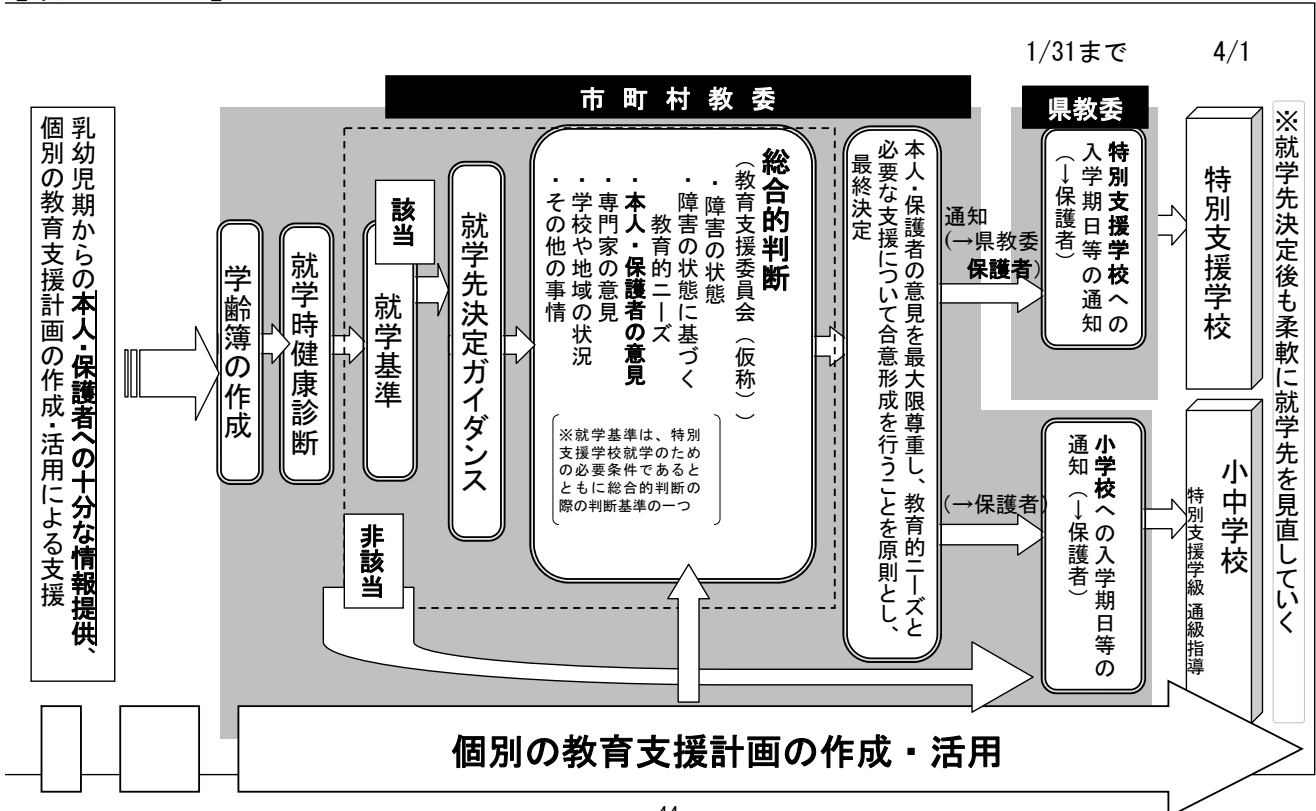
障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）

【現在の手続】



障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）

【改正イメージ】



児童の権利に関する条約 (抄)

第3条

1 児童に関するすべての措置をとるに当たっては、公的若しくは私的な社会福祉施設、裁判所、行政当局又は立法機関のいずれによって行われるものであっても、児童の最善の利益が主として考慮されるものとする。

2 締約国は、児童の父母、法定保護者又は児童について法的に責任を有する他の者の権利及び義務を考慮に入れて、児童の福祉に必要な保護及び養護を確保することを約束し、このため、すべての適当な立法上及び行政上の措置をとる。

3 締約国は、児童の養護又は保護のための施設、役務の提供及び設備が、特に安全及び健康の分野に関し並びにこれらの職員の数及び適格性並びに適正な監督に関し権限のある当局の設定した基準に適合することを確保する。

第5条

締約国は、児童がこの条約において認められる権利を行使するに当たり、父母若しくは場合により地方の慣習により定められている大家族若しくは共同体の構成員、法定保護者又は児童について法的に責任を有する他の者がその児童の発達しつつある能力に適合する方法で適当な指示及び指導を与える責任、権利及び義務を尊重する。

第12条

1 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

2 このため、児童は、特に、自己に影響を及ぼすあらゆる司法上及び行政上の手続において、国内法の手続規則に合致する方法により直接に又は代理人若しくは適当な団体を通じて聴取される機会を与えられる。

第18条

1 締約国は、児童の養育及び発達について父母が共同の責任を有するという原則についての認識を確保するために最善の努力を払う。父母又は場合により法定保護者は、児童の養育及び発達についての第一義的な責任を有する。児童の最善の利益は、これらの者の基本的な関心事項となるものとする。

2 締約国は、この条約に定める権利を保障し及び促進するため、父母及び法定保護者が児童の養育についての責任を遂行するに当たりこれらの者に対して適当な援助を与えるものとし、また、児童の養護のための施設、設備及び役務の提供の発展を確保する。

3 締約国は、父母が働いている児童が利用する資格を有する児童の養護のための役務の提供及び設備からその児童が便益を受ける権利を有することを確保するためのすべての適当な措置をとる。

第19条

1 締約国は、児童が父母、法定保護者又は児童を監護する他の者による監護を受けている間において、あらゆる形態の身体的若しくは精神的な暴力、傷害若しくは虐待、放置若しくは怠慢な取扱い、不当な取扱い又は搾取（性的虐待を含む。）からその児童を保護するためすべての適当な立法上、行政上、社会上及び教育上の措置をとる。

2 1の保護措置には、適当な場合には、児童及び児童を監護する者のために必要な援助を与える社会的計画の作成その他の形態による防止のための効果的な手続並びに1に定める児童の不当な取扱いの事件の発見、報告、付託、調査、処置及び事後措置並

びに適当な場合には司法の関与に関する効果的な手続を含むものとする。

第23条

1 締約国は、精神的又は身体的な障害を有する児童が、その尊厳を確保し、自立を促進し及び社会への積極的な参加を容易にする条件の下で十分かつ相応な生活を享受すべきであることを認める。

2 締約国は、障害を有する児童が特別の養護についての権利を有することを認めるものとし、利用可能な手段の下で、申込みに応じた、かつ、当該児童の状況及び父母又は当該児童を養護している他の者の事情に適した援助を、これを受ける資格を有する児童及びこのような児童の養護について責任を有する者に与えることを奨励し、かつ、確保する。

3 障害を有する児童の特別な必要を認めて、2の規定に従って与えられる援助は、父母又は当該児童を養護している他の者の資力を考慮して可能な限り無償で与えられるものとし、かつ、障害を有する児童が可能な限り社会への統合及び個人の発達（文化的及び精神的な発達を含む。）を達成することに資する方法で当該児童が教育、訓練、保健サービス、リハビリテーション・サービス、雇用のための準備及びレクリエーションの機会を実質的に利用し及び享受することができるように行われるものとする。

第28条

1 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため、特に、

(a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。

(b) 種々の形態の中等教育（一般教育及び職業教育を含む。）の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる。

(c) すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。

(d) すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。

(e) 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。

第29条

1 締約国は、児童の教育が次のことを指向すべきことに同意する。

(a) 児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。

(b) 人権及び基本的自由並びに国際連合憲章にうたう原則の尊重を育成すること。

(c) 児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること。

(d) すべての人民の間の、種族的、国民的及び宗教的集団の間の並びに原住民である者の理解、平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のために児童に準備させること。

(e) 自然環境の尊重を育成すること。

認定就学者数等及び就学指導委員会等に関する実態調査の結果 について

<平成 21 年度>

1. 市町村就学指導委員会等の調査・審議の対象となった者の数
37,480 人

2. 就学基準への該当の有無

該当	9,035 人 (24.1%)
非該当	28,445 人 (75.9%)

3. 就学基準に該当する者の実際の就学先 (平成 21 年 5 月 1 日現在)

特別支援学校	6,087 人 (67.4%)
小学校	2,927 人 (32.4%)
その他	21 人 (0.2%)

(参考)

小学校・特別支援学校就学予定者 (新第 1 学年) として市町村就学指導委員会等の調査・審議対象となった者の数 (人) の推移

平成 15 年度	23,739 人
平成 16 年度	24,750 人
平成 17 年度	26,172 人
平成 18 年度	28,466 人
平成 19 年度	30,844 人
平成 20 年度	33,022 人
平成 21 年度	37,480 人

子ども・若者育成支援推進法（平成二十一年七月八日法律第七十一号）
（抄）

第一章 総則

（目的）

第一条 この法律は、子ども・若者が次代の社会を担い、その健やかな成長が我が国社会の発展の基礎をなすものであることにかんがみ、日本国憲法及び児童の権利に関する条約の理念にのっとり、子ども・若者をめぐる環境が悪化し、社会生活を円滑に営む上での困難を有する子ども・若者の問題が深刻な状況にあることを踏まえ、子ども・若者の健やかな育成、子ども・若者が社会生活を円滑に営むことができるようにするための支援その他の取組（以下「子ども・若者育成支援」という。）について、その基本理念、国及び地方公共団体の責務並びに施策の基本となる事項を定めるとともに、子ども・若者育成支援推進本部を設置すること等により、他の関係法律による施策と相まって、総合的な子ども・若者育成支援のための施策（以下「子ども・若者育成支援施策」という。）を推進することを目的とする。

（基本理念）

第二条 子ども・若者育成支援は、次に掲げる事項を基本理念として行われなければならない。

- 一 一人一人の子ども・若者が、健やかに成長し、社会とのかかわりを自覚しつつ、自立した個人としての自己を確立し、他者ととともに次代の社会を担うことができるようになることを目指すこと。
- 二 子ども・若者について、個人としての尊厳が重んぜられ、不当な差別的取扱いを受けることがないようにするとともに、その意見を十分に尊重しつつ、その最善の利益を考慮すること。
- 三 子ども・若者が成長する過程においては、様々な社会的要因が影響を及ぼすものであるとともに、とりわけ良好な家庭的環境で生活することが重要であることを旨とすること。
- 四 子ども・若者育成支援において、家庭、学校、職域、地域その他の社会のあらゆる分野におけるすべての構成員が、各々の役割を果たすとともに、相互に協力しながら一体的に取り組むこと。
- 五 子ども・若者の発達段階、生活環境、特性その他の状況に応じてその健やかな成長が図られるよう、良好な社会環境（教育、医療及び雇用に係る環境を含む。以下同じ。）の整備その他必要な配慮を行うこと。
- 六 教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用その他の各関連分野における知見を総合して行うこと。
- 七 修学及び就業のいずれもしていない子ども・若者その他の子ども・若者であって、社会生活を円滑に営む上での困難を有するものに対しては、その困難の内容及び程度に応じ、当該子ども・若者の意思を十分に尊重しつつ、必要な支援を行うこと。

（国の責務）

第三条 国は、前条に定める基本理念（以下「基本理念」という。）にのっとり、子ども・若者育成支援施策を策定し、及び実施する責務を有する。

（地方公共団体の責務）

第四条 地方公共団体は、基本理念にのっとり、子ども・若者育成支援に関し、国及び他の地方公共団体との連携を図りつつ、その区域内における子ども・若者の状況に応じた施策を策定し、及び実施する責務を有する。

（法制上の措置等）

第五条 政府は、子ども・若者育成支援施策を実施するため必要な法制上又は財政上の措置その他の措置を講じなければならない。

（年次報告）

第六条 政府は、毎年、国会に、我が国における子ども・若者の状況及び政府が講じた子ども・若者育成支援施策の実施の状況に関する報告を提出するとともに、これを公表しなければならない。

第二章 子ども・若者育成支援施策

（子ども・若者育成支援施策の基本）

第七条 子ども・若者育成支援施策は、基本理念にのっとり、国及び地方公共団体の関係機関相互の密接な連携並びに民間の団体及び国民一般の理解と協力の下に、関連分野における総合的な取組として行われなければならない。

(子ども・若者育成支援推進大綱)

第八条 子ども・若者育成支援推進本部は、子ども・若者育成支援施策の推進を図るための大綱(以下「子ども・若者育成支援推進大綱」という。)を作成しなければならない。

2 子ども・若者育成支援推進大綱は、次に掲げる事項について定めるものとする。

一 子ども・若者育成支援施策に関する基本的な方針

二 子ども・若者育成支援施策に関する次に掲げる事項

イ 教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用その他の各関連分野における施策に関する事項

ロ 子ども・若者の健やかな成長に資する良好な社会環境の整備に関する事項

ハ 第二条第七号に規定する支援に関する事項

ニ イからハまでに掲げるもののほか、子ども・若者育成支援施策に関する重要事項

三 子ども・若者育成支援施策を総合的に実施するために必要な国の関係行政機関、地方公共団体及び民間の団体の連携及び協力に関する事項

四 子ども・若者育成支援に関する国民の理解の増進に関する事項

五 子ども・若者育成支援施策を推進するために必要な調査研究に関する事項

六 子ども・若者育成支援に関する人材の養成及び資質の向上に関する事項

七 子ども・若者育成支援に関する国際的な協力に関する事項

八 前各号に掲げるもののほか、子ども・若者育成支援施策を推進するために必要な事項

3 子ども・若者育成支援推進本部は、第一項の規定により子ども・若者育成支援推進大綱を作成したときは、遅滞なく、これを公表しなければならない。これを変更したときも、同様とする。

(都道府県子ども・若者計画等)

第九条 都道府県は、子ども・若者育成支援推進大綱を勘案して、当該都道府県の区域内における子ども・若者育成支援についての計画(以下この条において「都道府県子ども・若者計画」という。)を作成するよう努めるものとする。

2 市町村は、子ども・若者育成支援推進大綱(都道府県子ども・若者計画が作成されているときは、子ども・若者育成支援推進大綱及び都道府県子ども・若者計画)を勘案して、当該市町村の区域内における子ども・若者育成支援についての計画(次項において「市町村子ども・若者計画」という。)を作成するよう努めるものとする。

3 都道府県又は市町村は、都道府県子ども・若者計画又は市町村子ども・若者計画を作成したときは、遅滞なく、これを公表しなければならない。これを変更したときも、同様とする。

(国民の理解の増進等)

第十条 国及び地方公共団体は、子ども・若者育成支援に関し、広く国民一般の関心を高め、その理解と協力を得るとともに、社会を構成する多様な主体の参加による自主的な活動に資するよう、必要な啓発活動を積極的に行うものとする。

(社会環境の整備)

第十一条 国及び地方公共団体は、子ども・若者の健やかな成長を阻害する行為の防止その他の子ども・若者の健やかな成長に資する良好な社会環境の整備について、必要な措置を講ずるよう努めるものとする。

(意見の反映)

第十二条 国は、子ども・若者育成支援施策の策定及び実施に関して、子ども・若者を含めた国民の意見をその施策に反映させるために必要な措置を講ずるものとする。

(子ども・若者総合相談センター)

第十三条 地方公共団体は、子ども・若者育成支援に関する相談に応じ、関係機関の紹介その他の必要な情報の提供及び助言を行う拠点(第二十条第三項において「子ども・若者総合相談センター」という。)としての機能を担う体制を、単独で又は共同して、確保するよう努めるものとする。

(地方公共団体及び民間の団体に対する支援)

第十四条 国は、子ども・若者育成支援施策に関し、地方公共団体が実施する施策及び民間の団体が行う子ども・若者の社会参加の促進その他の活動を支援するため、情報の提供その他の必要な措置を講ずるよう努めるものとする。

合理的配慮について

障害者の権利に関する条約第2条にある「合理的配慮」の定義中、「均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」の「負担」の解釈について、外務省に照会したところ、以下の回答があった。

条約第2条において、「合理的配慮」とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」というところの「負担」は、一義的には、「変更及び調整」を行う主体に課される負担を指すものと解されます。

合理的配慮がいかなる範囲かつ内容で実現されるかについては各国の裁量にゆだねられており、様々な要素を総合的に勘案して、個々の事案に即して判断されるべきものですが、個々の事案において「均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」であるか否かについては、「変更及び調整」を行う主体にとっての負担という観点から判断されるものであると考えます。

(参考)

障害者の権利に関する条約（署名時仮訳）

第2条 定義

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

“Reasonable accommodation” means necessary and appropriate modification and adjustment not imposing a disproportionate or undue burden, where needed in a particular case, to ensure to persons with disabilities the enjoyment or exercise on an equal basis with others of all human rights and fundamental freedoms.

(了)

ICFについて

(特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (抜粋))

2 障害のとらえ方と自立活動

(1) 障害のとらえ方の変化

近年、障害のある人々を取り巻く社会環境や障害についての考え方等に大きな変化が見られる。

国際的な動向としては、障害者の社会参加に関する取組の進展を踏まえ、平成18年12月、国際連合総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、障害者の権利や尊厳を大切にしつつ社会のあらゆる分野への参加を促進することが合意された。

国内においては、平成5年の障害者基本法の改正をはじめとして、障害の有無にかかわらず、国民のだれもが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会を目指した施策が推進されてきた。その後、平成15年度を初年度とした「障害者基本計画」により、障害者本人の自己選択と自己決定の下に、社会のあらゆる活動への参加を一層促す施策が積極的に進められているところである。

この間、「障害」のとらえ方についても変化があった。昭和55年にWHO（世界保健機関）が「国際障害分類（ICIDH: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps）」を発表し、その中では疾病等に基づく個人の様々な状態をインペアメント、ディスアビリティ、ハンディキャップの概念を用いて分類した。インペアメントは、身体の機能損傷又は機能不全で、疾病等の結果もたらされたものであり、医療の対象となるものである。ディスアビリティは、インペアメントなどに基づいてもたらされた日常生活や学習上の種々の困難であって、教育によって改善し、又は克服することが期待されるものである。ハンディキャップは、インペアメントやディスアビリティによって、一般の人々との間に生ずる社会生活上の不利益であり、福祉施策等によって補うことが期待されるものである。

ICIDHについては、各方面から、疾病等に基づく状態のマイナス面のみを取り上げているとの指摘があった。そこで、WHOは検討を重ね、平成13年5月の総会において、従来のICIDHの改訂版として「国際生活機能分類（ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health）」を採択した。

ICFでは、人間の生活機能は「心身機能・身体構造」、「活動」、「参加」の

三つの要素で構成されており、それらの生活機能に支障がある状態を「障害」ととらえている。そして、生活機能と障害の状態は、健康状態や環境因子等と相互に影響し合うものと説明され、構成要素間の相互関係については、図3のように示されている。

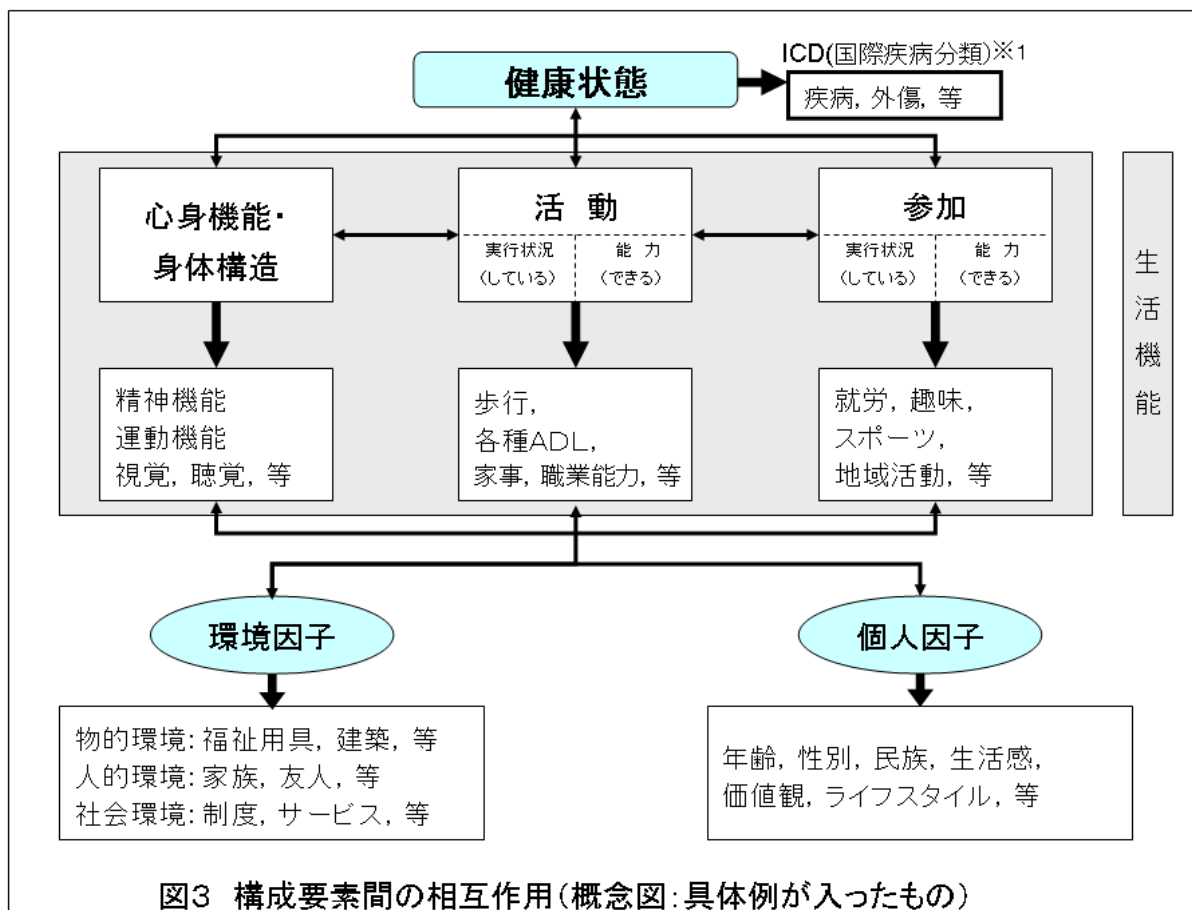


図3 構成要素間の相互作用(概念図:具体例が入ったもの)

(出典)厚生労働省大臣官房統計情報部編「生活機能分類の活用に向けて」

※1 ICD(国際疾病分類)は、疾病や外傷等について国際的に記録や比較を行うためにWHO(世界保健機関)が作成したものである。ICDが病気や外傷を詳しく分類するものであるのに対し、ICFはそうした病気等の状態にある人の精神機能や運動機能、歩行や家事等の活動、就労や趣味等への参加の状態を環境因子等のかかわりにおいて把握するものである。

(2) 障害のとらえ方の変化と自立活動とのかかわり

従前の解説では、ICIDHの三つの概念を踏まえ、自立活動の指導によって改善し、又は克服することが期待されるのは、主としてディスアビリティ、すなわちインペアメントに基づく日常生活や学習上の困難であると考えてきた。それを、従前の学習指導要領等では「障害に基づく種々の困難」と示した。今回の改訂においては、学校教育法第72条の改正を踏まえ、「障害に基づく種々の困難」を「障害による学習上又は生活上の困難」と改めた。

自立活動が指導の対象とする「障害による学習上又は生活上の困難」は、WHOにおいてICFが採択されたことにより、それとの関連でとらえることが必要である。つまり、精神機能や視覚・聴覚などの「心身機能・身体構造」、歩行やADLなどの「活動」、趣味や地域活動などの「参加」といった生活機能との関連で「障害」を把握することが大切であるということである。そして、個人因子や環境因子等とのかかわりなども踏まえて、個々の幼児児童生徒の「学習上又は生活上の困難」を把握したり、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関等との連携の在り方などを検討したりすることが、これまで以上に求められているのである。

ICFのこのような視点は、実は、自立活動の指導においても考慮されてきた点である。なぜなら、自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を含むものだからである。「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」とは、例えば、食べること、視覚や聴覚を活用すること、歩くことなど、生活を営むために基本となる行動に関する要素であり、これらはICFで示している生活機能に当たるものと言える。後者の「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」とは、例えば、視覚障害ゆえの見えにくさを改善する方法を身に付けること、あるいは病気の進行を予防するための自己管理の仕方を学ぶことなどであり、ICFでも障害として示している状態を改善・克服するための要素である。したがって、自立活動の内容は、ICFで示されている「生活機能」と「障害」の双方の視点を含むものと言える。

また、自立活動の内容には、例えば、「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。」、「姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。」などがあり、ここには、「意欲」といった個人因子や「補助的手段の活用」といった環境因子に関する項目も示されている。

さらに、自立活動の内容は、個々の幼児児童生徒に必要な項目を選定し、相互に関連付けて指導されることになっており、具体的な指導内容を設定する際に項目相互の関連性が考慮されることになる。このように、自立活動の指導をする際には、生活機能の側面と障害による困難の側面とともに、それらと個人因子や環境因子等とのかかわりなども踏まえて、個々の幼児児童生徒の実態を把握し、具体的な指導内容を設定するのである。

つまり、自立活動の指導の対象としては、障害による学習上又は生活上の困難を挙げてきたが、その困難を改善・克服するための指導を考えるに当たっては、生活機能や環境因子等も既に考慮してきているのである。ICFの考

え方が広く浸透しつつあることを踏まえ、今後の自立活動の指導においては、生活機能や障害、環境因子等をよりの確に把握し、相互の関連性についても十分考慮することがこれまで以上に求められていると言えよう。

さて、ICFの考え方を念頭に置いて、自立活動の指導を考えるとどのようになるのであろうか。下肢にまひがあり、移動が困難な児童が、地域のある場所に外出をできるようにする指導を例に考えてみよう。まず、実態把握においては、本人のまひの状態や移動の困難にだけ目を向けるのではなく、移動手段の活用、周囲の環境の把握、コミュニケーションの状況などについて、実際に行っている状況や可能性を詳細に把握する。そして、このような生活機能と障害に加えて、本人の外出に対する意欲、習慣等や地域のバリアフリー環境、周囲の人の意識等を明らかにし、生活機能と障害に個人因子や環境因子がどのように関連しているのか検討する。このように実態を把握した上で、児童の自立を目指す観点から指導の目標を設定する。次に、目標を達成するために必要な指導内容を多面的な視点から検討するのであるが、その際、学習指導要領等に示された区分や項目を踏まえることが重要である。すなわち、移動を円滑に行う観点からだけでなく、心理的な安定、環境の把握、コミュニケーションなど様々な観点を踏まえて具体的な指導内容を設定し、実際の指導に当たることが求められるのである。ICFの考え方を踏まえるということは、障害による学習上又は生活上の困難を的確にとらえるとともに、幼児児童生徒が現在行っていることや、指導をすればできること、環境を整えればできることなどに一層目を向けるようになることを意味しているといえよう。

なお、自立活動の指導においては、次のような点に留意することが必要である。

ICFの特徴の一つは、環境因子等を適切に考慮する点にあるが、成長期にある幼児児童生徒の実態は様々に変化するので、それらを見極めながら環境を構成したり整えたりする必要がある。自立活動の指導においては、幼児児童生徒が障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な知識・技能等を身に付けることが目標となる。したがって、それにつながるように個々の幼児児童生徒の実態に応じて環境を整えつつ、指導内容・方法の創意工夫に努め、幼児児童生徒の自立と社会参加の質の向上につながる指導を進めることが大切である。

合理的配慮についての特別委員会における意見等

(合理的配慮全般)

- 障害のある子どもを小・中学校で教育するための環境・施設・設備が整っていなければ、理念だけが先走ってしまいがちになり、現実的には子どもたちも教職員も、それぞれの子どもの能力を十分発達させていくことが難しくなる。
- 合理的配慮の実施にあたっては、十分に環境が整い、制度設計が終わってからでないと、不十分なままでは、子ども達が不便な思いをすることになる。
- 教育条件の整備と財政との関係は大きく、教育条件の整備のためには、財政的な裏付けが必要である。
- 障害のある人、子どもに対しては、配慮しなければならないが、障害のない人、子どもたちの関係も考慮する必要がある。
- 差別、間接差別、合理的配慮を整理するのはなかなか難しいかもしれないが、この点を踏まえて議論する必要がある。
- 具体的な合理的配慮のイメージについて、より一層、この委員会を含めて提案していかないと、一部の教員や保護者、当事者が認識したとしても、まだ地域全体の理解のための啓発が必要である。
- 具体的に合理的配慮を進めていく時の基準をどう示していけばいいのか。特別支援学校や特別支援学級という実践を踏まえて、それと同等が良いのか、違う形を提案していくのが良いのか。
- 合理的配慮というのは社会モデルの考え方に基づいており、障害者の問題というのは、障害者が幾ら頑張っても頑張りが切れない、社会の側の環境を変えていくことによって問題解決する、あるいは障害を削減できるということである。
- ハード面の整備だが、これはお金の問題が大変だが、逆に単純な問題である。より本質的な問題はソフト面であろう。ハード面ではなく、まず、ソフト面の議論をしないといけないと思う。
- 障害種ごとに合理的配慮は大きく異なる。
- 日本においては、高発生頻度障害（発生頻度が非常に高い障害）が通常学級の中であまり特定されないまま中に入れ込まれてしまっているというのが問題。通常学級に既にいるたくさんの支援を必要としている子どもたちへの高発生頻度障害への配慮と、それから、盲・ろう、重度・重複等の低発生頻度障害（盲ろう、重度重複など）の専門性の養成及び維持については、別々な検討が必要なのではないか。英国や米国においては、分けて進められている。

(ソフト面)

- 障害のある子ども、ない子どもと一緒に勉強する上で、垣根をなくすためのカリキュラムを含め、意識を変えていくためのカリキュラム作りが必要である。
- 小・中学校で自立活動の指導を可能にするため、「特別な指導」の教育課程上の位置付けを明確にする学習指導要領の改訂が必要である。
- 都道府県の実践例によれば、通常の学級で指導を行う場合、現行制度では、障害の重い児童生徒でも、通常の小・中学校の学習指導要領における教育課程を行う必要があり、重い知的障害の場合には、障害のない児童生徒の学習内容や学習活動と一体化した学習には困難さがあり、教育課程の編成が難しい。対象児の学年が上がるにつれて当該学年で求められる学習課題と対象児の理解力のレベルの差が開いていく傾向があり、とりわけ中学校段階では顕著になる。対象児の中には、小学校中学年あるいは中学校入学を機に特別支援学級への学籍移動や特別支援学校への転学を希望する例が見られ、その理由として、学習進路や学習内容への不適合が挙げられる。また、厳しい財政事情の中、学習支援室の設置や配置教員等の財源をどう確保するかが課題となっている。
- 知的障害のある児童生徒への配慮事項として、一人一人の障害の状態等に合わせたきめ細かい「オーダーメイド」の教育課程が必要である。
- 知的障害である子ども一人一人に応じた、その個別性に応じた目標、内容、方法を設けることを可能とする教育課程が必要であり、教育課程編成自体が知的障害のある子どもにとって重要な合理的配慮の一つという認識ができるのではないか。
- 教育現場の体制整備として、校長や教員のマネジメント能力の向上、情報共有の制度化などが必要である。
- 通常の小・中学校や高等学校で求められている特別支援教育は、特別支援学校の教育に準じた教育という考え方はもう通用しない。学習指導要領が改訂され、その中で通常の小・中学校においても、ニーズのある子どもについては個別の教育支援計画を作成して指導するようになっており、それらの指導の教育課程や内容については、小・中学校の学習指導要領に示されておらず、特別支援学校の学習指導要領を参考にしながら指導するとなっている。ところが、例えば発達障害、LD、ADHD、自閉症になると、特別支援学校には自閉症や発達障害という障害種別がないことから、そのための教育課程というのは示されてない。
- 幼稚園では障害のある幼児が在籍しており、障害のない子とともに生活を楽しんでいることが多く、時間、空間の区切りが緩やかで、子どもたちが受け入れられやすいし、一緒に学ぶ時間も多し。小・中学校では、一緒に学びつつも、場合により障害の種類や程度に応じて違う教育を考えつつ、バランスが大切と考えている。子どもの学びのスタイルの視点からも検討が必要。集団の中で何を学んでいるかについても焦点を当てて議論が進んでいけばと思う。
- 就労との連携が教育現場には必要であり、子どもたちが達成感や成功体験を感じる

上で、教室の現場だけではなくて、クラブ活動、校外活動、交流授業が大変効果があると聞いている。

- 教科書・教材については、教科書バリアフリー法ができて最初の一步として進められているが、今後どのような形で教材をどのような子どもたちに提供していくのか、検討していくことが必要である。
- 合理的配慮については、日々の教育の場で提供するもののほか、全国で行われる共通試験を実施するときに提供するものを整理していくことが必要と思う。米国では、試験においては、その結果がその合理的配慮によって影響を受けてしまうことを避けるため、合理的配慮は、あくまで試験を受けることのアクセスを容易にするもので、試験のパフォーマンスのプラスにならないものとする必要があるとされている。
- 英国では、学校についての差別禁止義務があり、障害のある子どもの入学に適切に対応しているか、停学や退学について障害であることを考慮しているか、あるいはその障害に対して合理的な手順を踏んだか、日常的な教育や関連サービスにおいてとった行動が差別になっていないか、といったことが問われる。また、企画義務として、物理的な施設へのアクセスや情報をアクセシブルなフォーマットで障害のある生徒に提供すること、教育課程へのアクセスがあり、これらについては、一定の長い時間をかけて戦略的・計画的に進めている。
- 知的障害を伴う自閉症の子どもが見通しを立てながら生活を送っていくためには、まず入れる情報の数を制限するというのは、一番大切な合理的配慮ではないか。小学校、特に学級の中の環境というのは、自閉を伴う子どもにとって苦痛を伴うと言ってもおかしくないような、たくさんの情報にあふれた環境になっており、ある程度情報が制御されたような状態を事前に整えなければいけない。
- 国は、ろう学校教員が手話言語を習得し、指導するための教材を開発し、全てのろう学校に無償で配布すること、ろう学校教職員の手話言語力、手話指導力及び学習指導力を習得するために研修制度を実施しその普及に努めることが必要である。

(ハード面)

- 通常の学級では介助員など様々な人材が必要になる。また、高学年になると全体での学習が難しくなる。
- 安全管理や情報保障のための支援員の配置が必要である。
- 支援員に加えて、巡回アドバイザーとして、小・中学校を巡回して指導する教員を配置している都道府県の例もある。
- 教育現場の体制整備として、クールダウンスペースの設置、リレーションルームの設置、学習スタイルの多様化を踏まえた教科書・副教材の提供、情報保障としての図書室/図書館の充実、校外委嘱等アウトソーシングなどが必要である。
- 指導と一体化させた教材教具の普及が必要である。

- 環境整備については、特別支援学校の状況が大変厳しい。充実した特別支援教育を保護者が期待して、特別支援学校を希望する場合が増えてきている。
- 肢体不自由や病弱のある児童生徒への配慮事項として、バリアフリー環境の整備、外部専門家と連携した専門的指導が必要である。また、医療的ケアを必要とする児童生徒については、安心して通学できる環境が整った特別支援学校でなければ生命の保障すらならず、濃厚な医療や全面的な介助が必要な児童生徒の教育の在り方については、現実を直視した合理的配慮の検討が必要である。
- 重度心身障害児への適切な教育が行われるためには、学校での適切な空間的環境などの基礎的条件の整備、十分な知識と技量を持った教育スタッフチームの配置・育成、看護師と教員が連携した学校における医療的ケアの実施体制の整備が必要である。
- 重症心身障害児の教育上の配慮について、医療的に重度だから特別支援学校ではなくてはならないということではなく、通常の学校でも十分進められるべき。ただ、全国的に費用について制約がある中で、このような子どもたちが学校に通えるためにはシステムとして、いままでの体制で進められてきたことが継承されるべきである。
- 視覚や聴覚に障害のある児童生徒への配慮事項として、点字・手話等のさまざまなコミュニケーション手段の保障及び早期からの教育、障害に配慮した学習環境の整備、同じ学習環境で学ぶための一定程度の集団の確保、専門的指導・支援のための設備・機器の整備が大切である。
- ろう児には集団性が担保されるろう学校が最も適した環境であり、ろう学校を制度的に整備することが必要である。そのためには、①集団生活における言語力及びコミュニケーション力を育成するシステム（教職員等の手話言語力、手話指導力、学科指導力の向上のための研修、評価など）、②インクルーシブ社会における個々の役割と活躍が期待され、自らの障害を認識するシステム（原則としてろう学校に主籍、地域の小・中学校に支援籍を置き地域の子どもとして学習するなど）、③地域社会とのネットワークを築き、地域社会に貢献し、インクルーシブ社会を推進するシステムの構築が必要である。

副次的な学籍について

東京都

(名称) 副籍

(定義)

・都立特別支援学校小・中学部在籍の児童生徒が、居住地域の小・中学校に副次的な籍をもち、直接交流(※1)や間接交流(※2)を通じて、居住地域とのつながりの維持・継続を図る制度。

※1：小・中学校の学校行事や地域行事等における交流、小・中学校の学習活動への参加等

※2：学校・学級便りの交換、作品・手紙の交換、地域情報の提供等

(目的)

- ・乳幼児期及び卒業後は地域サービスを受けるなど居住地域とのつながりがあるが、学齢期でも地域とのつながりを維持・継続することが必要であり、そのための一方策。
- ・両校在籍者の他、教員や保護者への障害理解や相互理解が深まる。

(対象)

- ・原則として都立特別支援学校小中学部在籍者の希望する全員。
- ・直接交流は、
 - ①特別支援学校小・中学部在籍者のうち、校長、保護者、主治医等が協議し実施可能と判断し、
 - ②地域指定校と協議し校長の了解が得られ、
 - ③交流に関わる送迎や授業中の支援について保護者等の協力が可能な者

(教育課程上の位置付け)

- ・「個別の指導計画」に基づく。
- ・「特別活動」又は「各教科等を合わせた指導」への位置付け。

(付添い)

- ・直接交流は保護者の付添いが原則。

(実施率)

- ・平成19年度 29.4% (小・中学部)
- ・平成20年度 39.9% (小・中学部)
- ・平成21年度 38.0% (小・中学部)

埼 玉 県

(名称) 支援籍

(定義)

- ・ ノーマライゼーションの理念に基づく教育を推進する観点から、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒と一緒に学ぶ機会の拡大を図るとともに、障害のある児童生徒に対するより適切な教育的支援を行うため、「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」に基づき、必要な支援を在籍する学校又は学級以外で行うための仕組み。

(目的)

- ・ 障害のない子どもは、「心のバリアフリー」を育む。
- ・ 障害のある子どもは、「社会で自立できる自信と力」を育む。特に特別支援学校に在籍する子どもは、地域との関係を深める。

(対象)

- ・ 特別支援学校在籍者に限らず、小中学校在籍者で障害により特別な支援を要する者も可能。
- ・ 保護者の申し出を受け、校内で対象者を調整の上、先方の学校との間で支援籍実施校連絡会議（両校の校長・コーディネーターによる）等の打合せを経て、支援籍取得が決定される。

(教育課程上の位置付け)

- ・ 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」に基づき在籍校の教育的支援を補完。
- ・ 児童生徒のニーズに応じて「特別活動」「自立活動」「教科学習」等へ位置付け。

(付添い)

- ・ 支援籍学習に係る通学においても在籍校の学校管理下として取り扱う。付き添いが必要なケースが多いことから、安全上の配慮をしつつ、可能な限り福祉制度やボランティアの活用が図れるよう支援し保護者負担の軽減に配慮。

(実施率)

- ・ 小中学部：13.7%（実施した市町村の割合：95.3%）
- ・ 一人当たり平均回数：3.21回 【H21年度】
- ・ 実施した特別支援学校の割合：96.7%

横浜市

(名称) 副学籍

(定義)

- ・ノーマライゼーションの理念に基づく教育を推進する観点から、特別支援学校の児童生徒と小中学校の児童生徒が一緒に学ぶ機会の拡大を図るとともに、特別支援学校の児童生徒に対する必要な教育的支援を居住地の学校においても行うための仕組み。
- ・直接交流のみを対象とする。

(目的)

- ・共に学び育つことができる体制づくりを進め仲間意識を育てる。
- ・障害のある子どもは、社会で自立できる力を育むとともに、地域との関係をより深める。
- ・障害のない子どもは、「心のバリアフリー」を育む。

(対象)

- ・市立特別支援学校小中学部在籍者のうち、居住地の市立小中学校における交流教育の実施を保護者が希望する者。

(教育課程上の位置付け)

- ・「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」に基づく。
- ・在籍校の教育課程に位置付ける。

(付添い)

- ・副学籍校への登下校は保護者の責任。
- ・副学籍校内における指導は在籍校教員が実施するのが原則。在籍校教員ができない場合には保護者が付き添う。ただし、状態によっては教育上の見地から、両校及び保護者の了解のもと、副学籍校内での付添いを行わないことも認められる。

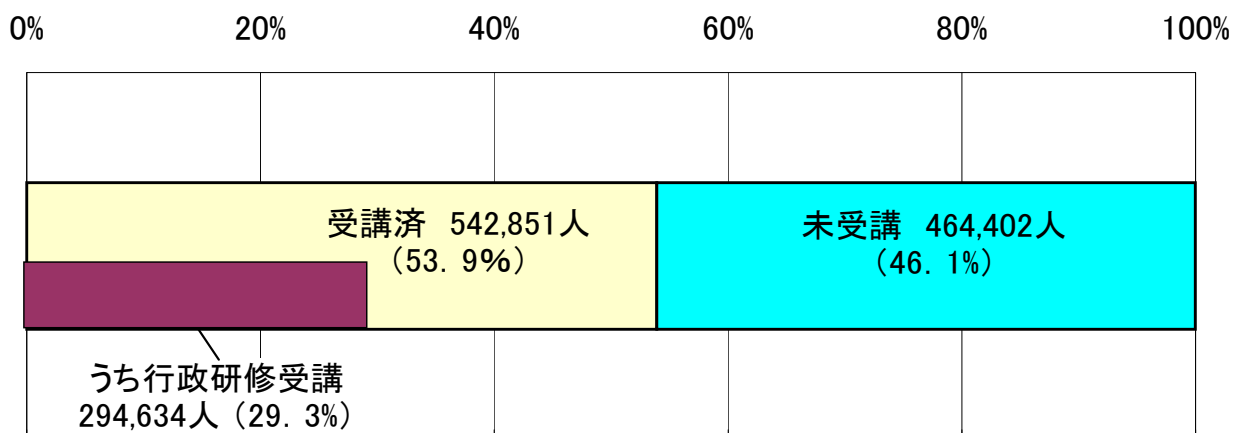
(実施率)

- ・小学部：42%、中学部：8%【H22.8.1】
- ・直接交流のみ

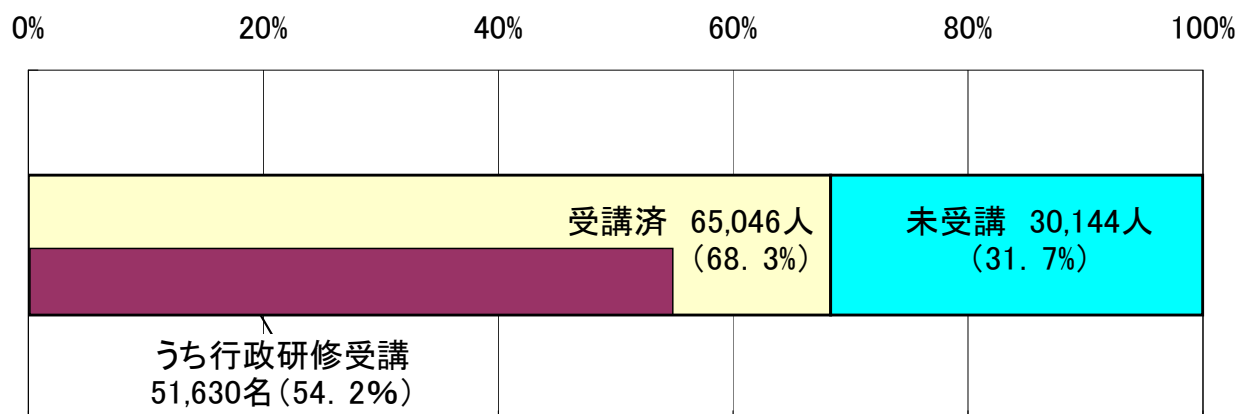
	東京都 副学 籍	埼玉県 支援 籍	横浜市 副学 籍
名称 定義	<ul style="list-style-type: none"> 都立特別支援学校小・中学部在籍の児童生徒が、居住地域の小・中学校に副次的な籍をもち、直接交流※1)や間接交流※2)を通じて、居住地域とのつながりの維持・継続を図る制度。 ※1:小・中学校の学校行事や地域行事等における交流、小・中学校の学習活動への参加等 ※2:学校・学級便りの交換、作品・手紙の交換、地域情報の提供等 	<ul style="list-style-type: none"> ノーマライゼーションの理念に基づき教育を推進する観点から、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が一緒に学ぶ機会を拡大を図るとともに、障害のある児童生徒に対するより適切な教育的支援を行うため、「個別的教育支援計画」及び「個別の指導計画」に基づき、必要な支援を在籍する学校又は学級以外で行うための仕組み。 	<ul style="list-style-type: none"> ノーマライゼーションの理念に基づき教育を推進する観点から、特別支援学校の児童生徒と小中学校の児童生徒が一緒に学ぶ機会を拡大を図るとともに、特別支援学校の児童生徒に対する必要な教育的支援を居住地域の学校においても行うための仕組み。 直接交流のみを対象とする。
目的	<ul style="list-style-type: none"> 乳幼児期及び卒業後は地域サービスを受けるなど居住地域とのつながりがあるが、学齢期でも地域とのつながりを維持・継続することが必要であり、そのための一の方策。 両校在籍者の他、教員や保護者への障害理解や相互理解が深まる。 	<ul style="list-style-type: none"> 障害のない子どもは、「心のバリアフリー」を育む。 障害のある子どもは、「社会で自立できる自信と力」を育む。特に特別支援学校に在籍する子どもは、地域との関係を深める。 	<ul style="list-style-type: none"> 共に学び育つことができる体制づくりを進め仲間意識を育てる。 障害のある子どもは、社会で自立できる力を育むとともに、地域との関係をより深める。 障害のない子どもは、「心のバリアフリー」を育む。
対象	<ul style="list-style-type: none"> 原則として都立特別支援学校小・中学部在籍者の希望する全員。 直接交流は、 <ul style="list-style-type: none"> ①特別支援学校小・中学部在籍者のうち、校長、保護者、主治医等が協議し実施可能と判断し、 ②地域指定校と協議し校長の了解が得られ、 ③交流に関わる送迎や授業中の支援について保護者等の協力が可能な者 	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援学校在籍者に限らず、小中学校在籍者で障害により特別な支援を要する者も可能。 保護者の申し出を受け、校内で対象者を調整の上、先方の学校との間で支援実施校連絡会議(両校の校長・コーディネーターによる)等の打合せを経て、支援籍取得が決定される。 	<ul style="list-style-type: none"> 市立特別支援学校小・中学部在籍者のうち、居住地域の市立小中学校における交流教育の実施を保護者が希望する者。
教育課程 上の位置 づけ	<ul style="list-style-type: none"> 「個別の指導計画」に基づく。 「特別活動」又は「各教科等を合わせた指導」への位置付け。 	<ul style="list-style-type: none"> 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」に基づき在籍校の教育的支援を補完。 児童生徒のニーズに応じて「特別活動」「自立活動」「教科学習」等へ位置付け。 	<ul style="list-style-type: none"> 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」に基づく。 在籍校の教育課程に位置付ける。
付添い	<ul style="list-style-type: none"> 直接交流は保護者の付添いが原則。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援学習に係る通学においても在籍校の学校管理下として取り扱う。付添いが必要なケースが多いことから、安全上の配慮をしつつ、可能な限り福祉制度やボランティアの活用を図れるよう支援し保護者負担の軽減に配慮。 	<ul style="list-style-type: none"> 副学籍校への登下校は保護者の責任。 副学籍校内における指導は在籍校教員が実施するのが原則。在籍校教員ができない場合には保護者が付き添う。ただし、状態によっては教育上の見地から、両校及び保護者の了解のもと、副学籍校内での付添いを行わないことも認められる。
実施率	<ul style="list-style-type: none"> 平成19年度 29.4%(小・中学部) 平成20年度 39.9%(小・中学部) 平成21年度 38.0%(小・中学部) 	<ul style="list-style-type: none"> 小・中学部:13.7%(実施した市町村の割合:95.3%) 一人当たり平均回数:3.21回【H21年度】 実施した特別支援学校の割合:96.7% 	<ul style="list-style-type: none"> 小・中学部:42%、中・学部:8%【H22.8.1】 直接交流のみ

教員の特別支援教育に関する研修の受講状況

①国公立計・幼小中高計・教員研修受講率－全国集計グラフ(平成21年度)



②国公立計・幼小中高計・管理職研修受講率－全国集計グラフ(平成21年度)



特別支援教育総合推進事業

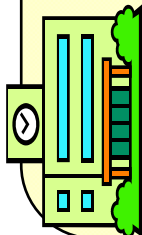
平成22年度予算額：304,979千円（前年度予算額：664,371千円）

「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」、「高等学校における発達障害支援モデル事業」、「特別支援教育研究協力校」、「自閉症に対応した教育課程の在り方に関する調査研究事業」、「新学習指導要領に対応した交流及び共同学習実践事業（新規）」を整理・統合

～特別支援教育の理念～

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

特別支援教育推進のための実践 研究の実施・成果普及



特別支援学校等

特別支援学校と小・中学校との間における交流及び共同学習の推進



居住地の小・中学校との交流及び共同学習の先進実践事例の集積・提供



教育課程の編成等についての実践研究の推進

障害の重度・重複化や多様化への対応、職業教育の改善、自閉症児への対応等

研究・成果の普及

特別支援学校等において、新学習指導要領を踏まえ、自立と社会参加に向けた指導の充実・改善を図るための実践研究・成果普及等を総合的に実施する。

特別支援教育推進のための体制整備

発達障害を含む全ての障害のある幼児児童生徒の支援のため、就学指導コーディネーターによる就学指導・就学相談の充実、外部専門家による巡回指導、各種教員研修、学生支援員の活用などを実施することにより、特別支援教育を総合的に推進する。また、高等学校における発達障害のある生徒への支援体制を強化する。

特別支援教育推進地域（47都道府県）



外部専門家による巡回指導 特別支援連携協議会



地域住民への理解・啓発

「**グランドモデル地域**」
〔乳幼児期から成人期に至るまで一貫した支援〕



保健、福祉、医療機関との連携



就学指導・就学相談の充実

市町村教育委員会が中心となり、就学指導コーディネーター等を活用した就学指導・就学相談の充実



教員研修（幼小中高）

高等学校における発達障害のある生徒への支援



中央教育審議会 初等中等教育分科会
特別支援教育の在り方に関する特別委員会の設置について

平成 22 年 7 月 12 日
初等中等教育分科会決定

1. 設置の目的

障害者の権利に関する条約（以下「権利条約」）の理念を踏まえた特別支援教育の在り方について専門的な調査審議を行うため、初等中等教育分科会に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」（以下「特別委員会」という。）を設置する。

2. 委員等

- (1) 特別委員会の委員は、初等中等教育分科会長が指名する。
- (2) 特別委員会に委員長を置き、特別委員会の互選により選任する。
- (3) 委員長に事故があるときは、委員長が特別委員会に属する委員のうちからあらかじめ指名する者が、その職務を代理する。
- (4) 特別委員会においては、必要に応じ、特別委員会の委員以外の者の協力を得ることができる。

3. 主な検討事項

- (1) インクルーシブ教育システムの構築という権利条約の理念を踏まえた就学相談・就学先決定の在り方及び必要な制度改革
- (2) (1) の制度改革の実施に伴う体制・環境の整備
- (3) 障害のある幼児児童生徒の特性・ニーズに応じた教育・支援の実施のための教職員等の確保及び専門性の向上のための方策
- (4) その他

4. 設置期間

本特別委員会は、3. の主な検討事項に関する審議が終了したときに廃止する。

5. その他

ここに定めるもののほか、議事の手続その他特別委員会の運営に関し必要な事項は、委員長が特別委員会に諮って定める。

中央教育審議会初等中等教育分科会
特別支援教育の在り方に関する特別委員会 委員名簿

青山 彰	東京都立竹台高等学校長、全国高等学校長協会会長
安彦 忠彦	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
石川 准	静岡県立大学国際関係学部教授、NPO 法人全国視覚障害者情報提供施設協会理事長
大久保常明	社会福祉法人 全日本手をつなぐ育成会常務理事
太田 裕子	品川区立鈴ヶ森小学校長（前・東京都教育庁指導部副参事）
大南 英明	全国特別支援教育推進連盟副理事長
岡上 直子	全国幼児教育研究協議会副理事長、練馬区立光が丘さくら幼稚園長（前・全国国公立幼稚園長会会長）
尾崎 祐三	都立南大沢学園特別支援学校長、全国特別支援学校長会会長
乙武 洋匡	作家、前杉並区立杉並第四小学校教諭
貝谷 久宣	社団法人日本筋ジストロフィー協会理事長、医療法人和楽会理事長
河本 眞一	中野区立桃園小学校長、全国特別支援学級設置学校長協会会長
北住 映二	心身障害児総合医療療育センターむらさき愛育園長、一般社団法人日本小児神経学会 社会活動委員会副委員長
木船 憲幸	広島大学大学院教育学研究科教授
清原 慶子	三鷹市長
齋藤 幸枝	特別区教育長会会長、全国心臓病の子どもを守る会会長
佐竹 京子	全国肢体不自由特別支援学校 PTA 連合会事務局長、全国障害種別 PTA 会長連絡協議会世話人
品川 裕香	教育ジャーナリスト、発達性ディスレクシア研究会理事
新藤 久典	新宿区立西戸山中学校長、全日本中学校長会会長
杉山登志郎	浜松医科大学児童青年期精神医学講座特任教授
高橋 健彦	茨城県東海村教育長、全国町村教育長会長
中澤 恵江	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所企画部上席総括研究員
中村 文子	NPO 法人若駒ライフサポート理事、NPO 法人東京都自閉症協会前理事（元・全国知的障害特別支援学校 PTA 連合会会長）
久松 三二	財団法人全日本ろうあ連盟事務局長
宮崎 英憲	東洋大学文学部教授
向山 行雄	中央区立泰明小学校長、全国連合小学校長会長
山岡 修	日本発達障害ネットワーク副代表、全国 LD 親の会理事
山口 利幸	長野県教育委員会教育長

（ : 委員長、 : 委員長代理）
（平成 22 年 10 月 25 日現在）

中央教育審議会初等中等教育分科会
特別支援教育の在り方に関する特別委員会の開催状況

第1回 平成22年7月20日(火)

- ・特別委員会における検討事項について

第2回 平成22年8月11日(水)

- ・就学相談・就学先決定の在り方について
岩手県教育委員会、千葉県教育委員会、長野県教育委員会、大阪府教育委員会、大阪市教育委員会から事例紹介

第3回 平成22年9月6日(月)

- ・就学相談・就学先決定の在り方について
- ・制度改革の実施に必要な体制・環境整備について
宮城県教育委員会、奈良県教育委員会から事例紹介

第4回 平成22年10月5日(火)

- ・制度改革の実施に必要な体制・環境整備について
埼玉県教育委員会から事例紹介
- ・障害のある幼児児童生徒の特性・ニーズに応じた教育・支援のための教職員の確保及び専門性の向上のための方策について
福井県教育委員会、鹿児島県教育委員会から事例紹介
- ・その他関連事項について
渡辺三枝子立教大学大学院教授(特任)、木村宣孝北海道伊達高等養護学校長から意見聴取

第5回 平成22年10月25日(月)

- ・自由討議

第6回 平成22年11月5日(金)

- ・論点整理について

第7回 平成22年11月19日(金)

- ・論点整理について

第8回 平成22年12月3日(金)

- ・論点整理について

中央教育審議会初等中等教育分科会
特別支援教育の在り方に関する特別委員会
論点整理概要

1. インクルーシブ教育システム構築に向けての特別支援教育の方向性について

インクルーシブ教育システム(包容する教育制度)の理念とそれに向かっていく方向性に賛成。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要。子ども一人一人の学習権を保障する観点から、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要。

障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶことは、共生社会の形成に向けて望ましいと考えられる。同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶなど、個人の価値を尊重する態度や自他の敬愛と協力を重んずる態度を養うことが期待できる。

インクルーシブ教育システム構築に向けての今後の進め方については、短期と中長期に整理し段階的に実施していくことが必要。

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

一人一人の教育的ニーズに応じた支援を保障する就学先を決定するため、また、本人・保護者、学校、教育委員会が円滑に合意形成を図るため、医療や福祉の関係部局等との連携を図りながら、障害のある子どもの教育相談・支援を乳幼児期を含め早期から行うことが必要。

就学基準に該当する障害のある子どもは、特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、専門家の意見等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当。その際、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定。本人・保護者と教育委員会、学校等の意見が一致しない場合の調整の仕組みについて、今後、検討していくことが必要。

就学先決定後も、継続的な教育相談を行い、個別の教育支援計画を見直す中で、柔軟に就学先の見直しを図り適切な支援を行っていくことが適当。

市町村教育委員会は、障害のある子ども本人・保護者に対して十分な相談・情報提供ができる体制を整備することが必要。その支援のために都道府県教育委員会は、専門的な相談・助言機能を充実・強化することが必要。

3．インクルーシブ教育システムを推進するための人的・物的な環境整備について

発達障害も含め、特別支援教育の更なる充実のため、現場での意識改革、指導方法の充実、人的・物的な環境整備等が必要。

合理的配慮については、ソフト・ハードの両面が必要であり、今後、障害種別の内容も含めて一層の検討が必要。

特別支援学校と幼稚園、保育所、認定こども園、小・中・高等学校等との間で行われる交流及び共同学習を一層推進するとともに、例えば、居住する地域の小・中学校に副次的な学籍を持たせるなど一層の工夫が必要。

特別支援学校のセンター的機能を一層活用することが必要。

4．教職員の確保及び専門性向上のための方策について

インクルーシブ教育システムの構築のため、教職員の確保や教員の専門性の向上を図るための具体的方策として、大学での教員養成の在り方、管理職を含めた現職教職員の研修体系、採用・配置などについて、今後検討していくことが必要。