

特別支援教育の現状と課題

1. 特別支援教育の現状	1
2. 障害者の権利に関する条約への対応	22

1. 特別支援教育の現状 ～特別支援教育の推進について

(平成19年4月1日付け19文科初第125号文部科学省初等中等教育局長通知)～

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。

◎学校教育法

第72条 特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者(身体虚弱者を含む。以下同じ。)に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。

第81条 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

特別支援教育の対象の概念図(義務教育段階)

(平成26年5月1日現在)

義務教育段階の全児童生徒数 1019万人

減少傾向

特別支援学校

視覚障害 知的障害 病弱・身体虚弱
聴覚障害 肢体不自由

H16年比で1.3倍

0.67%
(約6万9千人)

小学校・中学校

特別支援学級

視覚障害 肢体不自由 自閉症・情緒障害
聴覚障害 病弱・身体虚弱
知的障害 言語障害

H16年比で2.1倍

1.84%
(約18万7千人)

(特別支援学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に該当する者：約1万7千人)

3.33%
(約34万人)

増加傾向

通常の学級

通級による指導

視覚障害 肢体不自由 自閉症
聴覚障害 病弱・身体虚弱 学習障害(LD)
言語障害 情緒障害 注意欠陥多動性障害(ADHD)

H16年比で2.3倍

0.82%
(約8万4千人)

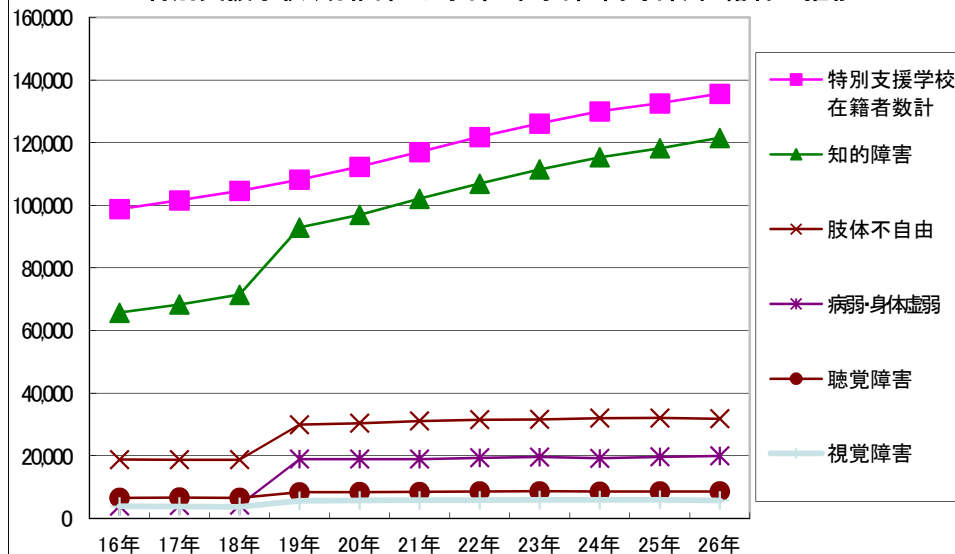
発達障害(LD・ADHD・高機能自閉症等)の可能性のある児童生徒：**6.5%**程度*の在籍率

※この数値は、平成24年に文部科学省が行った調査(抽出)において、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づくものであり、医師の診断によるものでない。

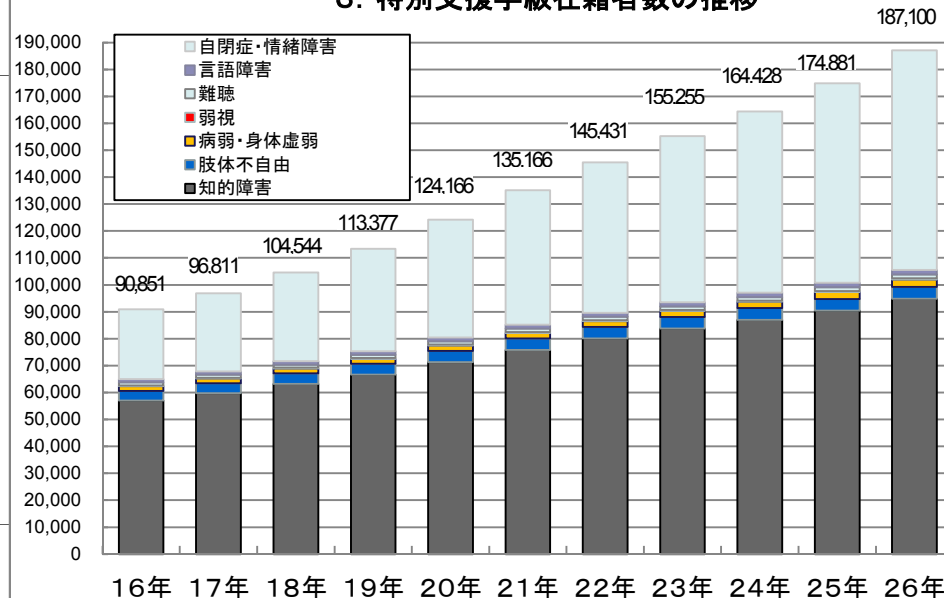
(通常の学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に該当する者：約2,400人(うち通級：約230人))

1. 特別支援教育の現状 ～特別支援学校等の在籍者数の推移(各年5月1日現在)～

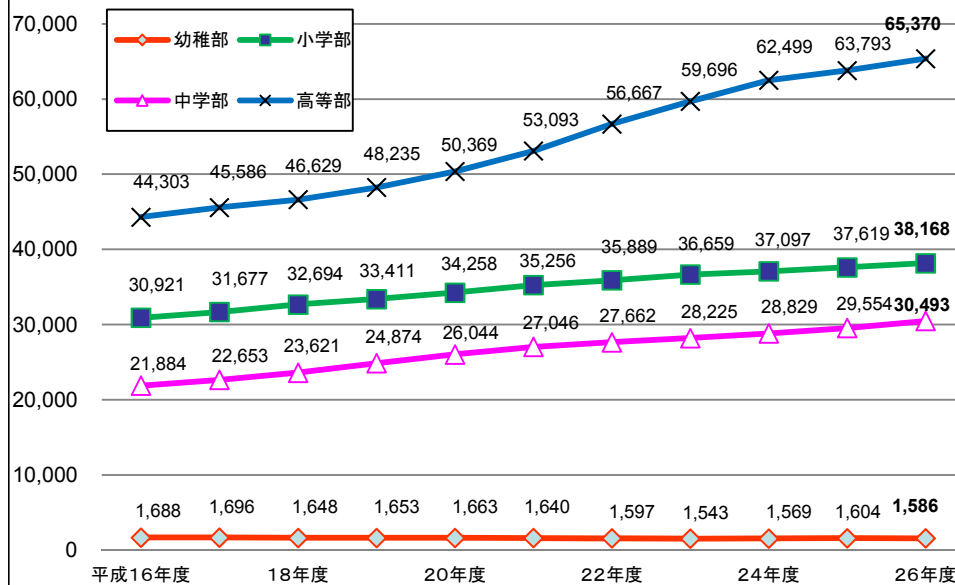
1. 特別支援学校(幼稚園・小学部・中学部・高等部)在籍者の推移



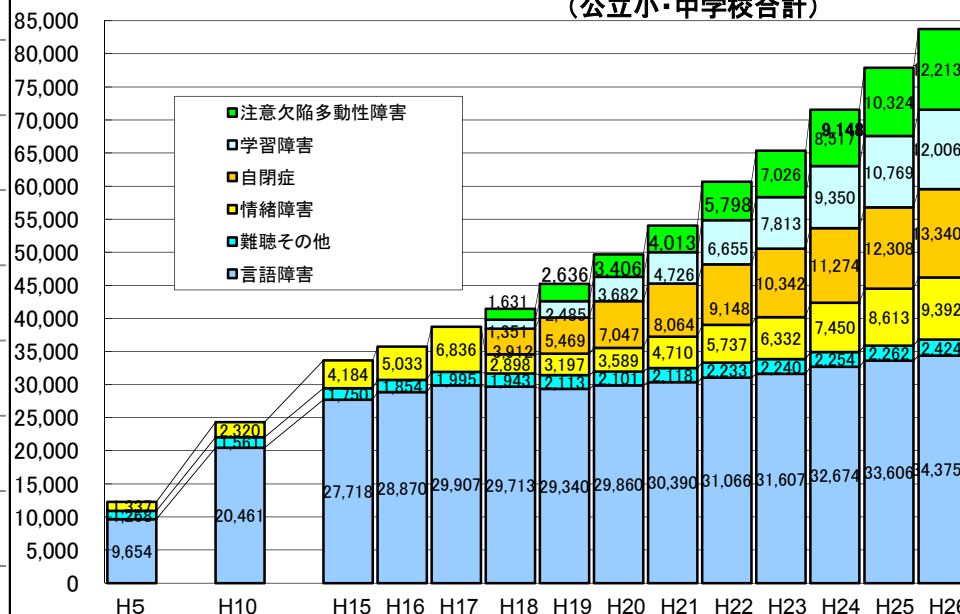
3. 特別支援学級在籍者数の推移



2. 特別支援学校の在籍者数



4. 通級による指導を受けている児童生徒数の推移(公立小・中学校合計)



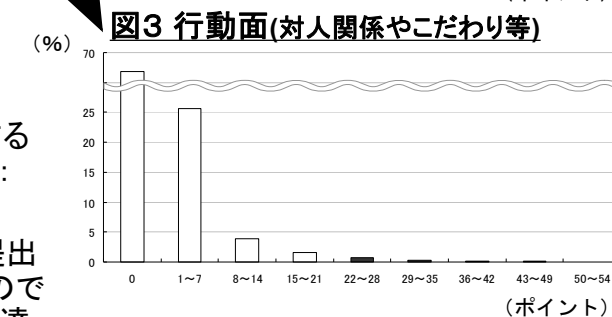
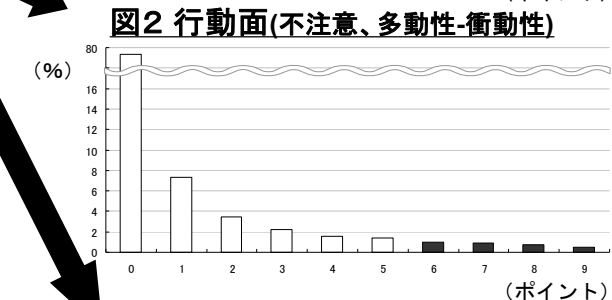
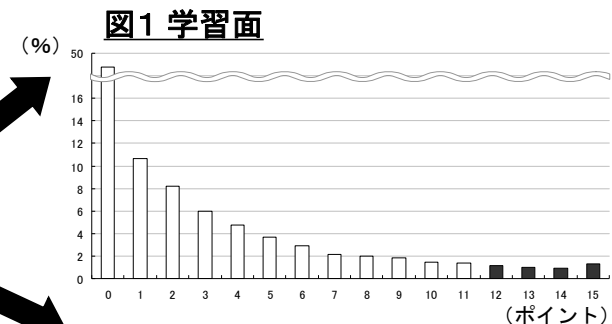
1. 特別支援教育の現状 公立小中学校の通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（概要）① 平成24年12月公表（文部科学省調査）

●公立小中学校の通常の学級に在籍している発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は6.5%。

質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の困難の状況のうち、主要なものは以下のとおり。

表① 知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

	推定値（95%信頼区間）
学習面又は行動面で著しい困難を示す	6.5%（6.2%～6.8%）
学習面で著しい困難を示す A：学習面で著しい困難を示す	4.5%（4.2%～4.7%）
行動面で著しい困難を示す B：「不注意」又は「多動性-衝動性」の問題を著しく示す	3.1%（2.9%～3.3%）
C：「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	1.1%（1.0%～1.3%）
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6%（1.5%～1.7%）
A かつ B	1.5%（1.3%～1.6%）
B かつ C	0.7%（0.6%～0.8%）
C かつ A	0.5%（0.5%～0.6%）
A かつ B かつ C	0.4%（0.3%～0.5%）



※調査対象：全国(岩手、宮城、福島を除く)の公立の小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒を母集団とする抽出調査(標本児童生徒数:53,882人(小学校:35,892人、中学校:17,990人)、回収率は97%)

※留意事項：担任教員が記入し、特別支援教育コーディネーター又は教頭による確認を経て提出した回答に基づくもので、発達障害の専門家チームによる診断や、医師による診断によるものではない。従って、本調査の結果は、発達障害のある児童生徒の割合を示すものではなく、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合を示すことに留意。

- 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」協力者会議における本調査結果に対する考察（抜粋）

（学校に求める児童生徒への支援について）

学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある。例えば、社会生活上の基本的な技能を身に付けるための学習を取り入れる、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行うなどの対応を進めていくべきと考える。

1. 特別支援教育の現状

～一斉指導における全ての子供たちにとってわかりやすい授業について～日野市立第三小学校の例～

授業において想定される子供のつまづきを明らかにし、そのつまづきに応じた「全体指導の工夫」、「個別の支援」の内容を検討・決定する。

<全体指導の工夫の例>

焦点化

目標や活動をしぼり、内容理解から論理へ深まるようにする。

視覚化

視覚・感覚・動作を入り口にして、思考できるようにする。

共有化

一人の考えを他の子供に伝え、理解や思考を深めるようにする。

目標の焦点化

6年間の系統指導内容

学年の指導内容

単元計画

1時間の指導の目標

これらの5つの読み方を柱として、次の表を目安にして、各学年で読みの学習用語を系統的・機能的に指導していきます。

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
読みの基本	○文の区別 ○読点	○言葉 ○区別 ○短い文章の読み	○読み ○区別 ○長い文章の読み	○読み ○区別 ○長い文章の読み	○読み ○区別 ○長い文章の読み	○読み ○区別 ○長い文章の読み
読みの工夫	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別
読みの理解	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別
読みの表現	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別	○音の区別 ○文字の区別

説明文の学習用語の6年間系統表

ことばの見える化



むささびを見てみよう？

「擬態」をペープサートで表現する。



ヒント
考えの出し合い
モデリング



6年間を見通して指導内容を明確にし、子供に身に付けさせたい力をはっきりとさせる。単元ごとの指導事項の明確化、児童の活動、評価についても焦点をしぼることができる。

内容のイメージ化や文の理解を図る。本文だけではなかなかイメージしにくい児童にとっては内容のわかりやすさにつながり、他の児童にとっては更に深い思考につながる。

自信のない児童が発表できるようになったり、一人一人が考えを深めることにつながる。

○主な発達障害の定義

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

下記は、主な発達障害の定義です。

自閉症の定義 <Autistic Disorder>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より作成)

自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症の定義 <High-Functioning Autism>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

学習障害(LD)の定義 <Learning Disabilities>

(平成11年7月の「学習障害児に対する指導について(報告)」より抜粋)

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

注意欠陥多動性障害(ADHD)の定義

<Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

注意欠陥多動性障害とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

※ アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。

○国語の指導上の配慮例（自閉症）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター HP より

Q 文章やことばの意味理解が困難なのですが・・・

けい君は、文を読んで理解することが苦手です。国語の読解問題では、理解していることばの意味が微妙にずれていたり、登場人物の心情の理解に困難を示したりします。また、算数の文章題では、正しく立式することができません。

そこで、先生はアセスメント（子どもの様子をじっくりと見て、どんなことがこのつまずきに関連しているかを考えること）をしてみました。

担任の先生は、理解していることばの意味を確認する、解答するとき読み直しがみられるかどうかを確認する、大事なところに下線を引けるかどうかを確認する、文章を読んで内容に応じて具体物を操作させるなどの方法により、つまずいているところを確認しました。



ここで行われたアセスメントのポイント！

- 正しいことばの意味を理解しているかどうかを確認する
- どのように文章を読んで解答しているのかをチェックする
- 文章のキーワードを見つけることができるかどうかを確認する
- 文章に沿って具体物を操作することができるかどうかを確認する

推測できるつまずきの要因

- 間違っ理解していることばがある
- 文章を一通り読むだけで、読み直したり確認したりしていない
- 内容をイメージ化できない
- 重要なキーワードに気づかない
- 誤った解決方法を身につけている



指導編は以下に

アセスメントに基づいて、担任の先生は、次のような指導を行ってみました

- A 少し難しいことばは、どんな意味かをクラス全体に向けて確認する
- B 例示や絵を示して、内容が分かりやすくなるように工夫する
- C 算数の文章題などでは、具体物を操作しながら図式化する方法を教える

担任の先生が行った指導の意味

- Aのように、ことばの意味を確認することで、正しい意味を教えることができます。
- Bのように、内容の理解を促す補助的な手段を用いることで、内容をイメージしやすくなります。
- Cのように、具体物を操作したり、図式化して立式することをおぼえたりすることで、文章を読み直しながら内容を理解するスキルを身につけることができます。

○国語の指導上の配慮例（学習障害）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター HP より

Q 音読が苦手なのですが・・・

ひさお君は読むことが苦手です。教科書を読むときも逐字読み(例：きょ・う・は・あ・め・で・ず)になりがちです。

そこで、先生はアセスメント（子どもの様子をじっくりと見て、どんなことがこのつまずきに関連しているかを考えること）をしてみました。

担任の先生は、ひさお君の、聞いたり、話したりする力はどうかをまずはチェックしました。その結果、聞いたり、話したりする力はとても良好でした。そこで、読みについての指導を開始しました。



ここで行われたアセスメントのポイント！

- 困難な領域（この場合「読み」）だけでなく、聞く、話す力など、関連領域についても実態把握を行う
- 多くの領域（「聞く」「読む」等）は互いに関連し合っていることも多く、つまずきの領域だけでなく、このような総合的な実態把握をする

推測できるつまずきの要因

- 形を正確に捉えることが難しい
- 文字から音への変換が難しい
- 一度に多くのことを処理できない



指導編は以下に

アセスメントに基づいて、担任の先生は、次のような指導を行ってみました

- A 事前に読むところを伝え、家で練習させる
- B 文章に関係のある絵を用意する
- C 分かち書きにする
- D 漢字にふりがなをつける
- E 教科書の文字を拡大する

担任の先生が行った指導の意味

- Aのように内容理解を事前に促すことで、授業への参加・意欲が高まります。
- Bのように視覚的な支援があることで、推測して読むことが可能になります。
- 自分でまとまりのある文章に分解することが難しいので、Cのように事前に意味のまとまりで文字を区切り、視覚的にとらえやすくしておきます。
- Dのように、漢字にふりがなをふるのも、読みに関する負担を少しでも軽減するためです。漢字の読みに困難がなければ、特にする必要はありません。
- Eについては、文字サイズは、子どもによって読みやすいサイズがあるため、必ずしも大きな文字にすればよいというものではありません。子どもと相談しながら、最適なサイズを見つけていくことが必要です。

○指導上の配慮例（ADHD）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター HP より

Q 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまうのですが・・・

つよし君は、中学2年生です。授業中、先生からの質問に対して、最後まで聞かず、先生の質問が終わらないうちに「あっ！それは〇〇だ！」と出し抜けに答えてしまいます。問題の途中なのでの外れの答えになってしまうのです。

そこで、先生はアセスメント（子どもの様子をじっくりと見て、どんなことがこのつまずきに関連しているかを考えること）をしました。

「話を最後まできちんと聞いてから、ゆっくり考えて、それから答えるんだよ」といくら言っても効果がありません。



ここで行われたアセスメントのポイント！

- ルールを理解しているかどうか確認する
指名されてから答えるというルールを、そもそも理解しているかということを確認する必要がある。実は、知らなかったということがよくある
- ルールは分かっているのに「つい」ということなのか、そもそもルールが理解できていないということなのか、確かめた上で対応を考える
- その場で「ことばによる指示」に従うことができるかどうか確認しておく。ことばよりも視覚的な補助があったほうが理解しやすいということがある

推測できるつまずきの要因

- 行動や欲求をうまくコントロールできない
- 自分の言動が、ほかの人にどのような影響を与えているか等、自分の行動を客観的に振り返ることが難しい



指導編は以下に

アセスメントに基づいて、担任の先生は、次のような指導を行ってみました

- A 必ず挙手をし、指名されてから答えるというルールを教える
- B 挙手をせず発言した場合は、「君の発言の番ではない」とルールを再確認する
- C シールを何枚か用意し、そのシールと交換で挙手・発言するようにする。できれば大げさなくらい明確にほめる

担任の先生が行った指導の意味

- AとBは、ルールの理解と徹底です。そもそもルールを理解していない状態なのに、叱責しても効果がありません。むしろ、「自分の発言を認めてくれない」という不満が残ることにつながりかねません。授業に参加していることや発言の意欲があることなどを認めた上で、ルールに則って行動することを、その都度指導していく必要があります。毅然とした態度も必要でしょう。
- ことば等聴覚的なものよりも、視覚的なものを利用したほうが理解しやすい場合があります。Cは、1時間の授業の中で発言できる回数分のシールを用意し、そのシールと交換で挙手・発言するという方法です。シールを見ながら「あと〇回発言できる」というふうに、シールを手がかりに行動をコントロールしようとするものです。

1. 特別支援教育の現状

発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果 概要

(平成21年3月時点)

【調査対象】

平成14年度の文部科学省全国調査※に準じた方法で、実態調査を実施した中学校における平成20年度卒業の生徒の一部について実施(対象生徒数約1万7千人)。

※「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」

【実施方法】

平成14年度の文部科学省全国調査に準じた方法で、平成18年度以降に実態調査を実施した中学校の3年生の一部を対象として、各中学校において発達障害等困難のある生徒の卒業後の進路を分析・推計※

※ 学級担任を含む複数の教員により判断したものであり、医師の判断による発達障害のある生徒の割合を示したものではない。

【集計結果】

調査対象の中学校3年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学することとしている。

これらの高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の、高等学校進学者全体に対する割合は約2.2%。

一 課程別、学科別における高等学校進学者中の発達障害等困難のある生徒の割合

課程別		学科別	
全日制	1.8%	普通科	2.0%
定時制	14.1%	専門学科※1	2.6%
通信制	15.7%	総合学科※2	3.6%

※1: 専門教育を主とする学科

※2: 普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に施す学科

1. 特別支援教育の現状

特別支援学校中学部及び中学校卒業者の状況－国・公・私立計－

●中学校特別支援学級卒業者の約3分の1が高校等に進学している。

【平成26年3月卒業者】

区 分	卒業者 A	進学者				教育訓練機関等入学者					就職者		社会福祉施設等 入所・通所者		その他		
		高校等 人	高等部 人	計 人	B/A %	専修 (高等) 人	専修 (一般) 人	職業能 力開発 人	計 人	C/A %	D 人	D/A %	E 人	E/A %	F 人	F/ A %	
視覚障害	178	7	170	177	99.4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0.6
聴覚障害	440	39	401	440	100.0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
知的障害	7,005	28	6,883	6,911	98.7	4	—	—	4	0.06	—	—	45	0.6	45	0.6	
肢体不自由	1,638	15	1,588	1,603	97.9	—	—	—	—	—	—	—	16	1.0	19	1.2	
病弱	387	163	200	363	93.8	2	—	1	3	0.78	1	0.26	14	3.6	6	1.6	
計	9,648	252	9,242	9,494	98.4	6	—	1	7	0.07	1	0.01	75	0.8	71	0.7	
中学校特別 支援学級	17,342	5,320	10,998	16,318	94.1	261	30	64	355	2.0	145	0.84			440	2.5	

※

- ①高校等：高等学校及び中等教育学校後期課程の本科・別科、高等専門学校
- ③職業能力開発……職業能力開発校、障害者職業能力開発校等
- ⑤中学校特別支援学級卒業者その他には、社会福祉施設等入所・通所者を含む。

②高等部……特別支援学校高等部本科・別科

④社会福祉施設等入所・通所者……児童福祉施設、障害支援施設等、更正施設、授産施設、医療機関

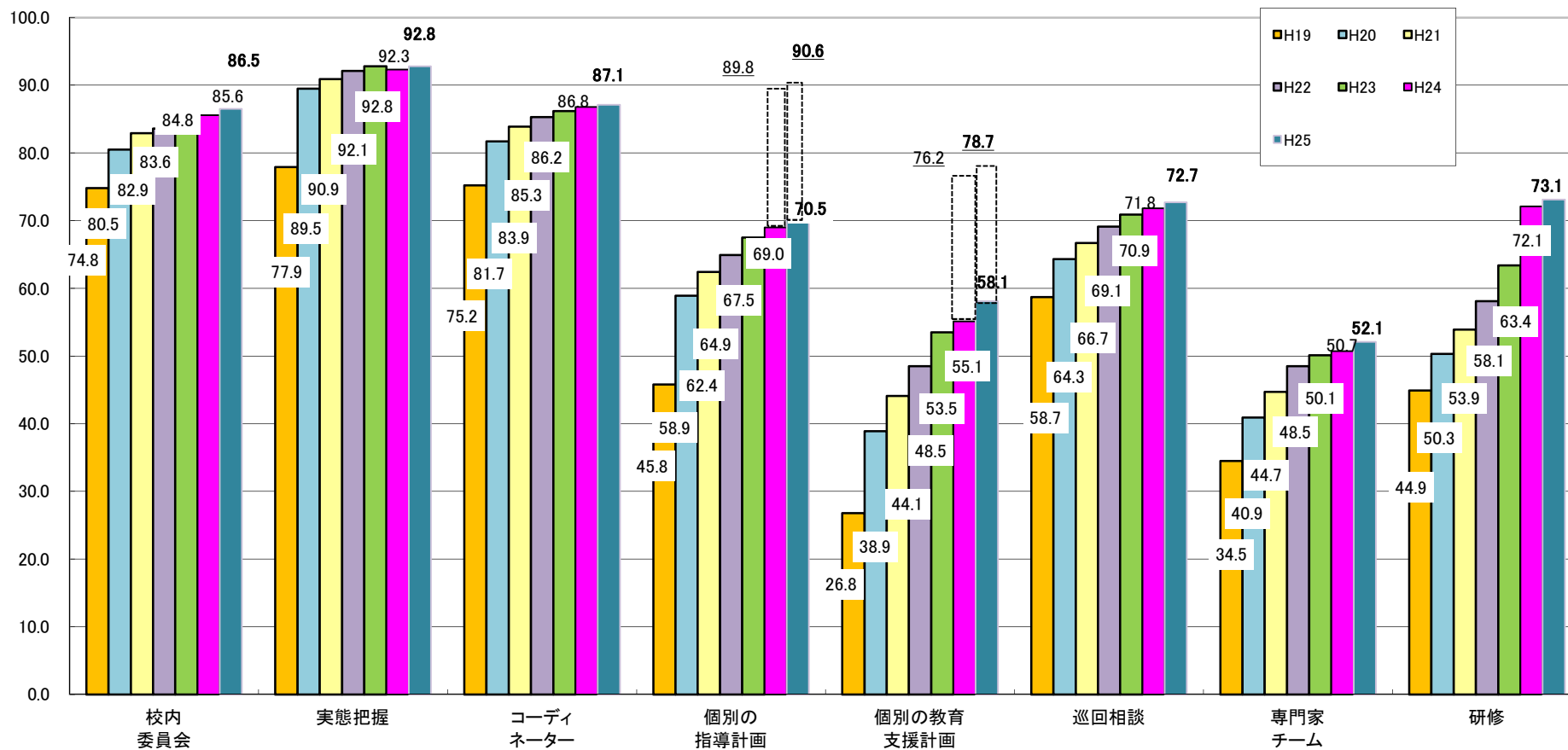
⑥四捨五入のため、各区分の比率の計は必ずしも100%にならない。

1. 特別支援教育の現状 ～学校における支援体制の整備状況・課題～

幼稚園、小・中学校、高等学校の状況

- 全体として体制整備が進んでいる状況がうかがえる。

国公立計・幼小中高計・項目別実施率－全国集計グラフ(平成19～25年度)

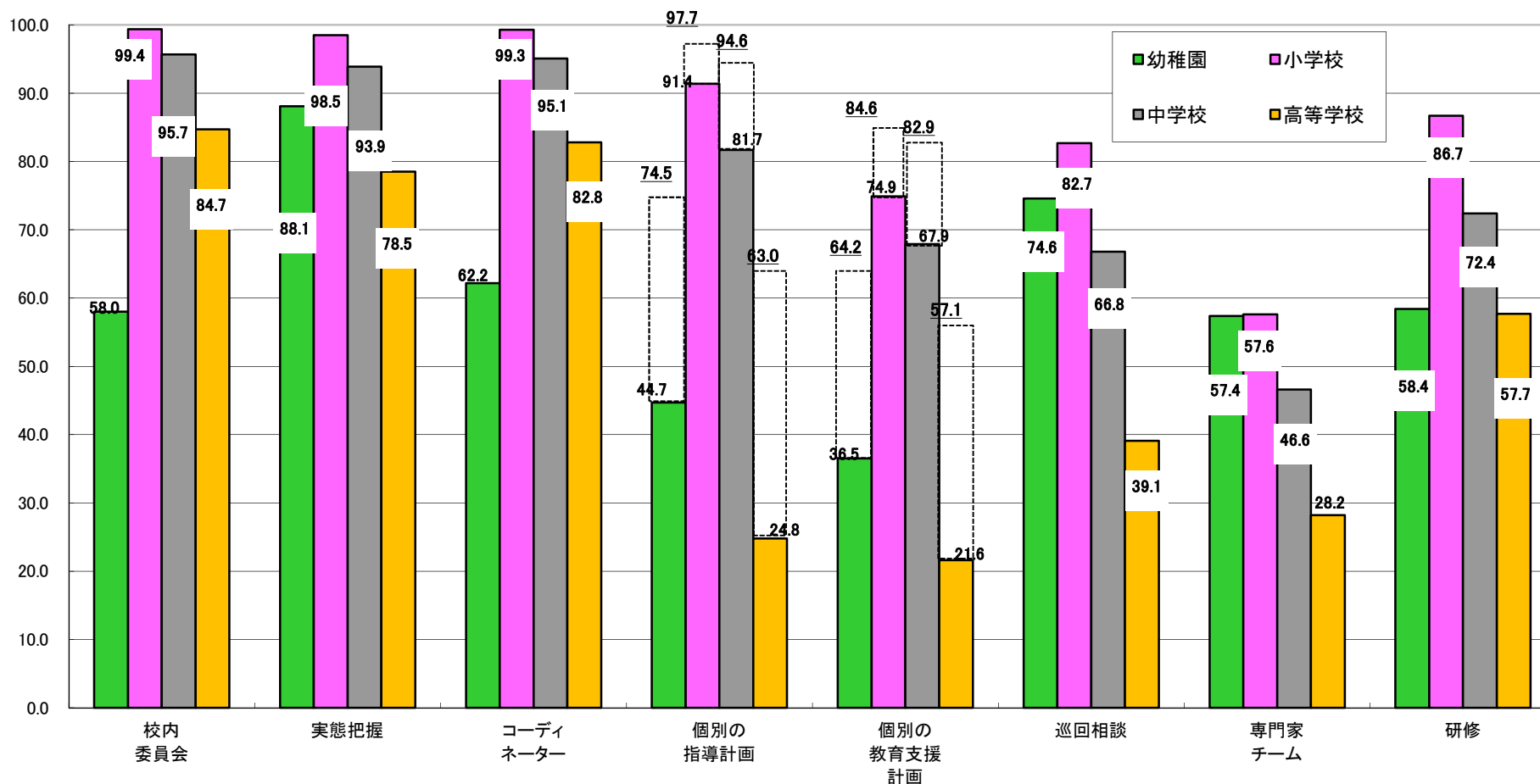


※点線箇所は、作成する必要がある該当者がいない学校数を調査対象校数から引いた場合の作成率を示す。

1. 特別支援教育の現状 ～学校における支援体制の整備状況・課題～

●小・中学校に比べ、幼稚園・高等学校の体制整備は課題である。

国公私立計・幼小中高別・項目別実施率－全国集計グラフ(平成25年度)



※点線箇所は、作成する必要がある該当者がいない学校数を調査対象校数から引いた場合の作成率を示す。

(参考) 特別支援教育の推進について

(平成19年4月1日付け19文科初第125号文部科学省初等中等教育局長通知)

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

(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、学校や家庭で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。

1. 特別支援教育の現状 ～幼稚園教育要領（平成20年）、 小・中・高等学校学習指導要領（平成20年、平成21年）～

【改訂のポイント】（幼稚園教育要領及び小・中・高等学校学習指導要領の特別支援教育関係）

- ・学校全体で特別支援教育に取り組むための校内支援体制の整備
- ・一人一人の実態等に応じた指導の充実
- ・交流及び共同学習の推進

＜小学校学習指導要領＞（※幼稚園、中学校、高等学校も同様）

第1章 総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

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

特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

＜小学校学習指導要領解説 総則編＞ 第3章 第5節 7 障害のある児童の指導

小学校には、特別支援学級や通級による指導を受ける障害のある児童とともに、通常の学級にもLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥多動性障害)、自閉症などの障害のある児童が在籍していることがあり、これらの児童については、障害の状態等に即した適切な指導を行わなければならない。

(12) ～(省略)～、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。

＜小学校学習指導要領解説 総則編＞ 第3章 第5節 12 家庭や地域社会との連携及び学校相互の連携や交流

障害者基本法第14条第3項(※平成23年改正後第16条第3項)にも規定するとおり、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習は、児童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絶好の機会であり、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場でもありとえられる。

1. 特別支援教育の現状～現行幼稚園教育要領、小・中・高等学校学習指導要領(平成20年、21年告示)～

	障害のある幼児児童生徒への指導上の配慮	交流及び共同学習
幼稚園教育要領 (第3章-第1-2)	(2) 障害のある幼児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。	(3) 幼児の社会性や豊かな人間性をはぐくむため、地域や幼稚園の実態等により、特別支援学校などの障害のある幼児との活動を共にする機会を積極的に設けるよう配慮すること。
小学校学習指導要領 (第1章-第4-2)	(7) 障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。	(12) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。
中学校学習指導要領 (第1章-第4-2)	(8) 障害のある生徒などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。	(14) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、中学校間や小学校、高等学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。
高等学校学習指導要領 (第1章-第5款-5)	(8) 障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行うとともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。	(14) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、高等学校間や中学校、特別支援学校及び大学などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒などとの交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。

1. 特別支援教育の現状～小・中学校における特別支援学級の特別の教育課程について～

【学校教育法施行規則】

第百三十八条 小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第五十条第一項、第五十一条及び第五十二条の規定並びに第七十二条から第七十四条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

【通知】

（「特別支援学校の学習指導要領等の公示及び移行措置について(通知)」(20文科初第1307号平成21年3月9日 文部科学省初等中等教育局長)

小学校又は中学校(中等教育学校の前期課程を含む。)において特別支援学級における指導又は通級による指導を行うに当たっては、学校教育法施行規則第138条又は同規則第140条の規定に基づき特別の教育課程によることができることから、必要に応じて特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考にし、実情に応じた教育課程を編成する

【小学校学習指導要領解説 総則編】

学校教育法施行規則第138条では、「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第50条第1項、第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」と規定している。

この場合、特別の教育課程を編成するとしても、学校教育法に定める小学校の目的及び目標を達成するものでなければならないことは言うまでもない。なお、特別支援学級において特別の教育課程を編成する場合には、学級の実態や児童の障害の程度等を考慮の上、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし、例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」を取り入れたり、各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実情に合った教育課程を編成する必要がある。

1. 特別支援教育の現状～小・中学校における通級による指導の特別の教育課程について～

【学校教育法施行規則】

第百四十条 小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第五十条第一項、第五十一条及び第五十二条の規定並びに第七十二条から第七十四条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

【平成5年1月28日文部省告示第7号】

学校教育法施行規則第140条の規定に基づき、同項の規定による特別の教育課程について次のように定め、平成5年4月1日から施行する。

小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、学校教育法施行規則（以下「規則」という。）第140条各号の一に該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。以下同じ。）に対し、同項の規定による特別の教育課程を編成するに当たっては、次に定めるところにより、当該児童または生徒の障害に応じた特別の指導（以下「障害に応じた特別の指導」という。）を、小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程の教育課程に加え、又はその一部に替えることができるものとする。

- 1 障害に応じた特別の指導は、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導とする。ただし、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むものとする。
- 2 障害に応じた特別の指導に係る授業時数は、規則第140条第一号から第五号まで及び第八号に該当する児童又は生徒については、年間35単位時間から280単位時間までを標準とし、同条第六号及び第七号に該当する児童又は生徒については、年間10単位時間から280単位時間までを標準とする。

【小学校学習指導要領解説 総則編】

指導に当たっては、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし、例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」の内容を取り入れるなどして、個々の児童の障害の状態等に応じた具体的な目標や内容を定め、学習活動を行うことになる。

1. 特別支援教育の現状 ～特別支援学校学習指導要領(平成21年)～

【改訂のポイント】(特別支援学校学習指導要領)

1. 今回の改訂の基本的考え方

幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の改善に準じた改善

障害の重度・重複化、多様化に対応し、一人一人に応じた指導を一層充実

自立と社会参加を推進するため、職業教育等を充実

2. 主な改善事項

障害の重度・重複化、多様化への対応

- 障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、「自立活動」の指導内容として、「他者とのかかわりの基礎に関すること」などを規定
- 重複障害者の指導に当たっては、教師間の協力した指導や外部の専門家を活用するなどして、学習効果を高めるようにすることを規定

一人一人に応じた指導の充実

- 一人一人の実態に応じた指導を充実するため、全ての幼児児童生徒に「個別の指導計画」を作成することを義務付け
- 学校、医療、福祉、労働等の関係機関が連携し、一人一人のニーズに応じた支援を行うため、すべての幼児児童生徒に「個別の教育支援計画」を作成することを義務付け

自立と社会参加に向けた職業教育の充実

- 特別支援学校(知的障害)における職業教育を充実するため、高等部の専門教科として「福祉」を新設
- 地域や産業界と連携し、職業教育や進路指導の充実を図ることを規定

交流及び共同学習の推進

- 障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習を計画的・組織的に行うことを規定

1. 特別支援教育の現状 ～特別支援学校学習指導要領（H21.3告示）の概要～

【1. 教育のねらい】

- 小・中学校等に準ずる教育を行うとともに、児童生徒等の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養う。

【2. 教育課程の編成】

- (1) 小・中学校等に準じた各教科等のほか、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための「自立活動」を加えて編成。
- (2) 知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等
 - ・ 知的障害の児童生徒に応じた教育を行うため、小・中学校等とは異なる独自の教科を設定（小学部の「生活科」、中学部の「職業・家庭」など）。
 - ・ 内容を学年別に区分せず、小学部3段階、中学部1段階、高等部2段階で示す。
 - ・ 各教科、道徳、特別活動、自立活動の一部又は全部を合わせた「各教科等を合わせた指導」（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習）が可能。
- (3) 重複障害者等の教育課程の取扱い
 - ・ 下学年・下学部の各教科の目標・内容との代替等
 - ・ 知的障害を併せ有する場合の知的障害の各教科等との代替
 - ・ 各教科等に替えて自立活動を主とした指導
 - ・ 障害のため通学することが困難な児童生徒に対する訪問教育

【3. 自立活動】

- (1) 内容・構成
 - ・ 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で構成。
 - ・ 「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の各区分ごとに示された、3～5項目の内容の中から、個々の児童生徒等の障害の状態等に応じ必要な項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定。

<自立活動の例>

- ・ 姿勢保持や移動、食事・排泄、衣服の着脱などの日常生活動作の指導（肢体不自由）
- ・ 白杖を使った歩行指導、拡大読書器・弱視レンズ等の視覚補助具の活用の指導（視覚障害）など

【4. 一人一人の障害の状態等に応じた指導】

- ・ 「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」の作成。

【5. 交流及び共同学習の推進】

- ・ 障害のある子供と障害のない子供との交流及び共同学習の推進。

2. 障害者の権利に関する条約への対応～障害者の権利に関する条約(教育関係)～

目的

- 障害者の人権・基本的自由の享有の確保
- 障害者の固有の尊厳の尊重の促進

経緯

- ・平成18年12月 国連総会において採択
- ・平成19年 9月 日本国署名
- ・平成20年 5月 条約発効
(この間、障害者基本法改正、障害者差別解消法成立、学校教育法施行令改正など)
- ・平成26年1月20日 日本国批准(発効は2月19日)

教育部分(第24条)

- 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、**障害者を包容するあらゆる段階の教育制度 (inclusive education system at all levels)** 及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。
 - (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
 - (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
 - (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。
- 2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
 - (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度 (general education system) 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。
 - (b) 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、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の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。
 - (c) **個人に必要とされる合理的配慮 (reasonable accommodation) 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一般的な教育制度の下で受けること。
 - (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。

2. 障害者の権利に関する条約への対応～障害者基本法の改正(平成23年8月)～

経緯等

- 平成 5年 心身障害者対策基本法を障害者基本法と改称
- 平成16年6月 障害者基本法改正
- 平成23年3月 障がい者制度改革推進本部において障害者基本法改正案決定
- 平成23年4月 障害者基本法案閣議決定
- 平成23年7月 衆議院で一部修正の上、可決 → 参議院で可決・成立
- 平成23年8月 障害者基本法改正(公布・施行)

(「障害者政策委員会」と「審議会その他の合議制の機関」に係る規定の部分については平成24年5月21日施行。)

教育の条文のみ抜粋

【改正後】(下線部は改正部分。斜字部は衆議院一部修正)
(教育)

第十六条 国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

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

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

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

【改正前】

(教育)

第十四条 国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢、能力及び障害の状態に応じ、十分な教育が受けられるようにするため、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

2 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関する調査及び研究並びに学校施設の整備を促進しなければならない。

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

2. 障害者の権利に関する条約への対応

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)の概要

障害者基本法
第4条

基本原則
差別の禁止

第1項：障害を理由とする差別等の権利侵害行為の禁止

何人も、障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない。

第2項：社会的障壁の除去を怠ることによる権利侵害の防止

社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによつて前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない。

第3項：国による啓発・知識の普及を図るための取組

国は、第一項の規定に違反する行為の防止に関する啓発及び知識の普及を図るため、当該行為の防止を図るために必要となる情報の収集、整理及び提供を行うものとする。

I. 差別を解消するための措置

具体化

差別的取扱いの禁止

国・地方公共団体等
民間事業者

法的義務

合理的配慮の不提供の禁止

国・地方公共団体等
民間事業者

法的義務
努力義務

具体的な対応

政府全体の方針として、差別の解消の推進に関する基本方針を策定(閣議決定)

- 国・地方公共団体等 ⇒ 当該機関における取組に関する要領を策定※
- 事業者 ⇒ (主務大臣が)事業分野別の指針(ガイドライン)を策定

※ 地方の策定は努力義務

実効性の確保

- 主務大臣による民間事業者に対する報告徴収、助言・指導、勧告

II. 差別を解消するための支援措置

紛争解決・相談

- 相談・紛争解決の体制整備 ⇒ 既存の相談、紛争解決の制度の活用・充実

地域における連携

- 障害者差別解消支援地域協議会における関係機関等の連携

啓発活動

- 普及・啓発活動の実施

情報収集等

- 国内外における差別及び差別の解消に向けた取組に関わる情報の収集、整理及び提供

2. 障害者の権利に関する条約への対応

中央教育審議会初等中等教育分科会報告(平成24年7月)

～共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進～

内 容

1. 共生社会の形成に向けて

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進、共生社会の形成に向けた今後の進め方

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

早期からの教育相談・支援、就学先決定の仕組み、一貫した支援の仕組み、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

3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備

「合理的配慮」について、「基礎的環境整備」について、学校における「合理的配慮」の観点、「合理的配慮」の充実

4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進

多様な学びの場の整備と教職員の確保、学校間連携の推進、交流及び共同学習の推進、関係機関等の連携

5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等

教職員の専門性の確保、各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方、教職員への障害のある者の採用・人事配置

2. 障害者の権利に関する条約への対応

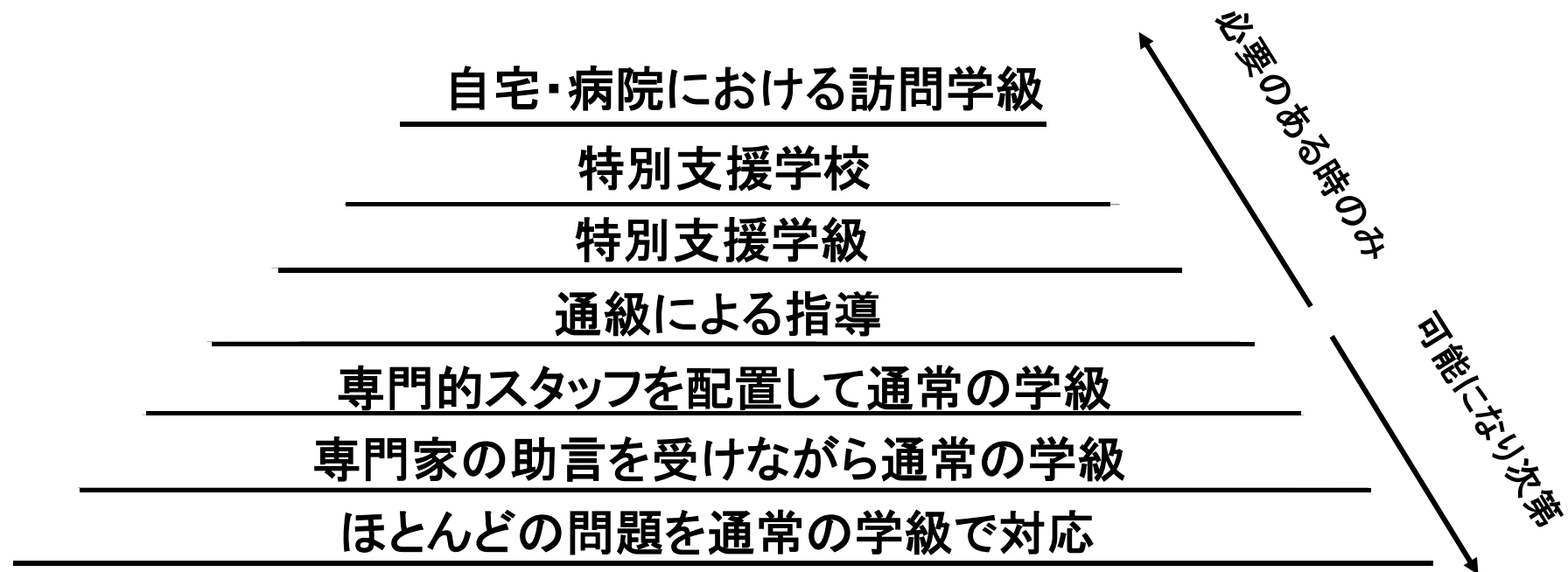
○インクルーシブ教育システムについて(中教審初中分科会報告(H24.7)より)

【インクルーシブ教育システム】

- 障害者権利条約によれば、インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な機能等を最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。
- 共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。
- インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが必要である。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、連続性ある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。
- 基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

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的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要。



2. 障害者の権利に関する条約への対応～学校教育法施行令の一部を改正する政令(平成25年8月)の概要～

1. 趣旨

中教審初中分科会報告(平成24年7月)において「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。」との提言がなされたこと等を踏まえ、学校教育法施行令について、所要の改正を行う。

2. 改正の概要

(1) 就学先を決定する仕組みの改正

視覚障害者等(視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者(身体虚弱者を含む。))で、その障害が、同令第22条の3の表に規定する程度のものをいう。) について、特別支援学校への就学を原則とし、例外的に認定就学者として小中学校へ就学することを可能としている現行規定を改め、個々の児童生徒等について、市町村の教育委員会が、その障害の状態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。

(2) 障害の状態等の変化を踏まえた転学

特別支援学校・小中学校間の転学について、その者の障害の状態の変化のみならず、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情の変化によっても転学の検討を開始できるよう、規定の整備を行う。

(3) 視覚障害者等による区域外就学等

視覚障害者等が、その住所の存する市町村の設置する小中学校以外の小学校、中学校又は中等教育学校に就学することについて、規定の整備を行う。

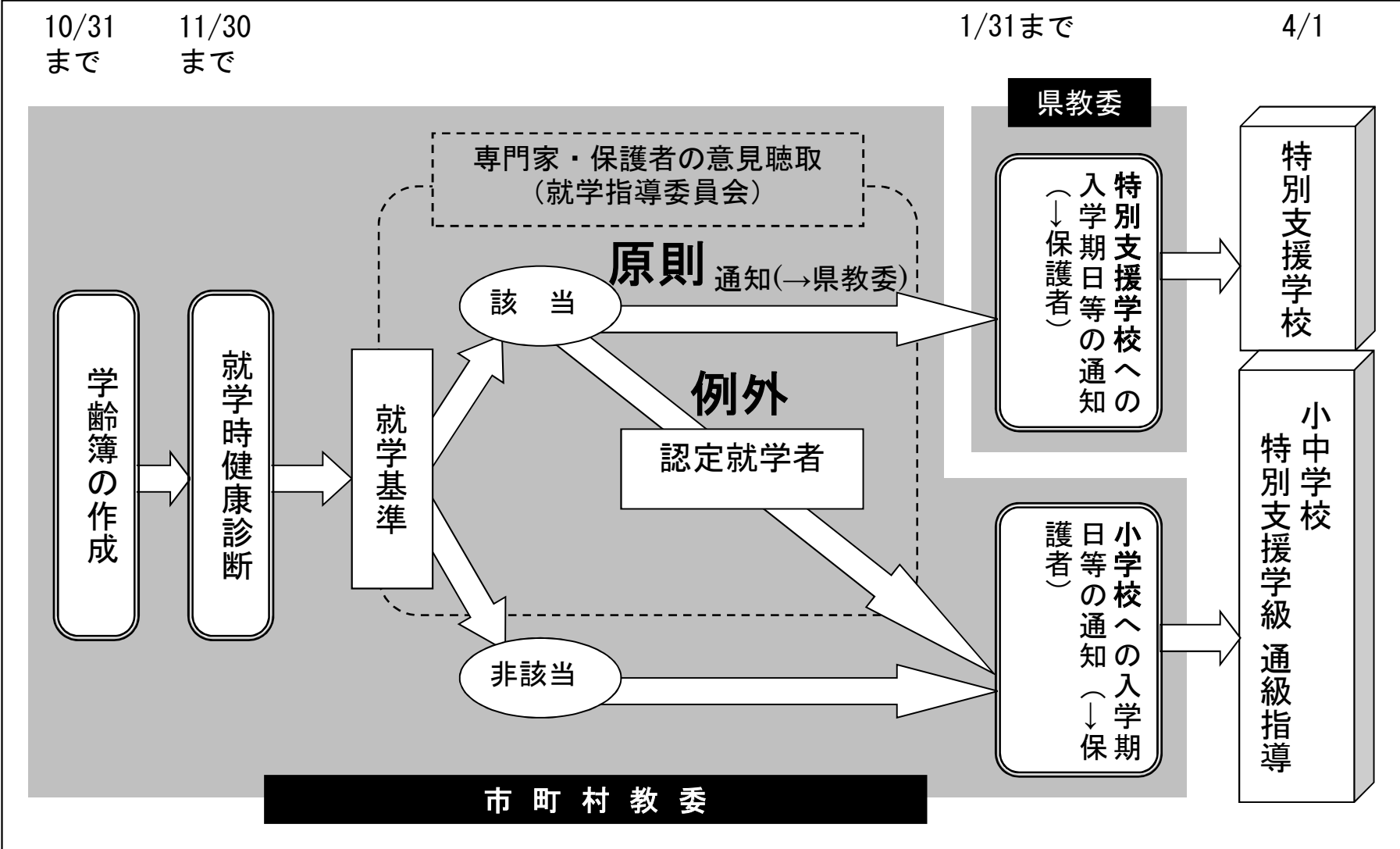
(4) 保護者及び専門家からの意見聴取の機会の拡大

市町村教育委員会による保護者及び専門家からの意見聴取について、現行令は、視覚障害者等が小学校又は特別支援学校小学部へ新入学する場合等に行うこととされているところ、これを小学校から特別支援学校中学部への進学時等にも行うこととするよう、規定の整備を行う。

3. 施行日 平成25年9月1日

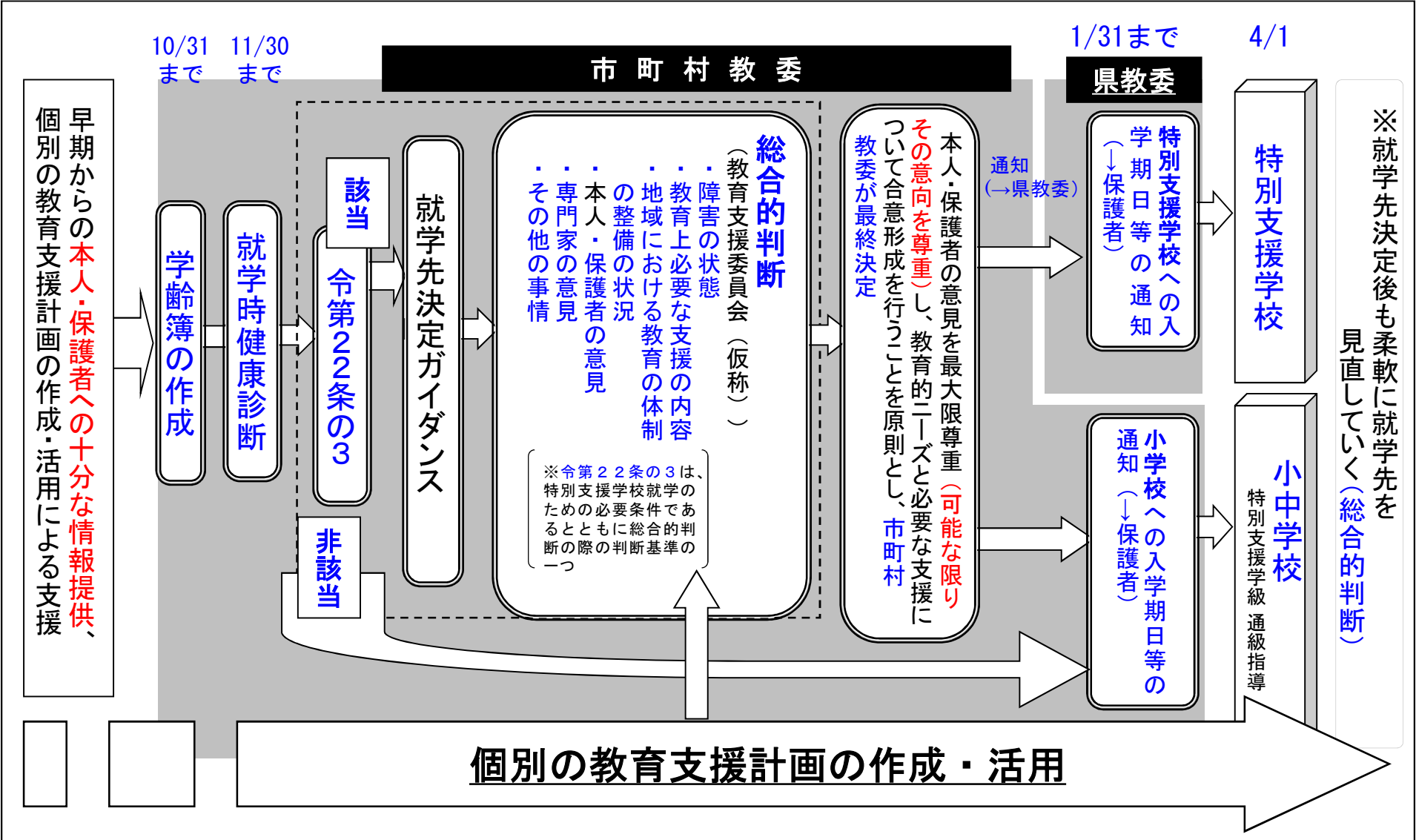
障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）

【改正前(学校教育法施行令)】



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）

【改正後】



青字: 学校教育法施行令(一部 学校保健安全法施行令)、赤字: 障害者基本法、下線(黒字): H24中教審報告ほか

2. 障害者の権利に関する条約への対応

○合理的配慮について(中教審初中分科会報告(H24.7)より)

【合理的配慮】(→中教審報告における合理的配慮の定義)

- 障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、
 - ・ 学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと
 - ・ 障害のある子供に対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの
 - ・ 学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの

- 「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点(※)を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい。

※中教審報告において、合理的配慮の3観点
11項目を整理(後述)

【障害者差別解消法(H25.6成立、H28.4施行)】

- 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。(第7条第2項)

(※事業者は努力義務)

基礎的環境整備と合理的配慮

「合理的配慮」と「基礎的環境整備」

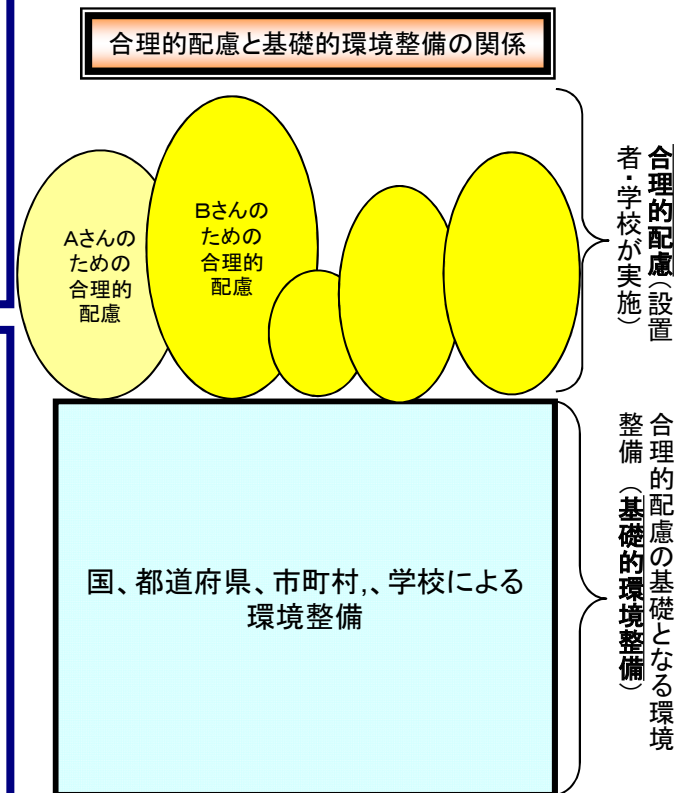
障害のある子供に対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子供に対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。

基礎的環境整備

- ①ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
- ②専門性のある指導体制の確保
- ③個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
- ④教材の確保
- ⑤施設・設備の整備
- ⑥専門性のある教員、支援員等の人的配置
- ⑦個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
- ⑧交流及び共同学習の推進

学校における合理的配慮の観点

- ①教育内容・方法
 - ①-1 教育内容
 - ①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
 - ①-1-2 学習内容の変更・調整
 - ①-2 教育方法
 - ①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
 - ①-2-2 学習機会や体験の確保
 - ①-2-3 心理面・健康面の配慮
- ②支援体制
 - ②-1 専門性のある指導体制の整備
 - ②-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
 - ②-3 災害時等の支援体制の整備
- ③施設・設備
 - ③-1 校内環境のバリアフリー化
 - ③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
 - ③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮



○合理的配慮の観点毎の障害種別の例示配慮①（中教審初中分科会報告より）

(例)①-1-2 学習内容の変更・調整

認知の特性、身体の動き等に応じて、具体的な学習活動の内容や量、評価の方法等を工夫する。障害の状態、発達の段階、年齢等を考慮しつつ、卒業後の生活や進路を見据えた学習内容を考慮するとともに、学習過程において人間関係を広げることや自己選択・自己判断の機会を増やすこと等に留意する。

視覚障害	視覚による情報が受容しにくいことを考慮した学習内容の変更・調整を行う。(状況等の丁寧な説明、複雑な図の理解や読むことに時間がかかること等を踏まえた時間延長、観察では必要に応じて近づくことや触感覚の併用、体育等における安全確保 等)
聴覚障害	音声による情報が受容しにくいことを考慮した学習内容の変更・調整を行う。(外国語のヒアリング等における音質・音量調整、学習室の変更、文字による代替問題の用意、球技等運動競技における音による合図を視覚的に表示 等)
知的障害	知的発達の遅れにより、全般的に学習内容の習得が困難な場合があることから、理解の程度に応じた学習内容の変更・調整を行う。(焦点化を図ること、基礎的・基本的な学習内容を重視すること、生活上必要な言葉等の意味を確実に理解できるようにすること 等)
肢体不自由	上肢の不自由により時間がかかることや活動が困難な場合の学習内容の変更・調整を行う。(書く時間の延長、書いたり計算したりする量の軽減、体育等での運動の内容を変更 等)
病弱	病気により実施が困難な学習内容等について、主治医からの指導・助言や学校生活管理指導表に基づいた変更・調整を行う。(習熟度に応じた教材の準備、実技を実施可能なものに変更、入院等による学習空白を考慮した学習内容に変更・調整、アレルギー等のために使用できない材料を別の材料に変更 等)
言語障害	発音のしにくさ等を考慮した学習内容の変更・調整を行う。(教科書の音読や音楽の合唱等における個別的な指導、書くことによる代替、構音指導を意識した教科指導 等)
自閉症・情緒障害	自閉症の特性により、数量や言葉等の理解が部分的であったり、偏っていたりする場合の学習内容の変更・調整を行う。(理解の程度を考慮した基礎的・基本的な内容の確実な習得、社会適応に必要な技術や態度を身に付けること 等)
学習障害	「読む」「書く」等特定の学習内容の習得が難しいので、基礎的な内容の習得を確実にすることを重視した学習内容の変更・調整を行う。(習熟のための時間を別に設定、軽重をつけた学習内容の配分 等)
注意欠陥多動性障害	注意の集中を持続することが苦手であることを考慮した学習内容の変更・調整を行う。(学習内容を分割して適切な量にする 等)

※障害種別に応じた「合理的配慮」は、すべての場合を網羅することはできないため、その代表的なものと考えられるものを例示しており、これ以外は提供する必要があるということではない。「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものである。

○合理的配慮の観点毎の障害種別の例示配慮②（中教審初中分科会報告より）

(例)①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮	
障害の状態等に応じた情報保障やコミュニケーションの方法について配慮するとともに、教材(ICT及び補助用具を含む)の活用について配慮する。	
視覚障害	見えにくさに応じた教材及び情報の提供を行う。(聞くことで内容が理解できる説明や資料、拡大コピー、拡大文字を用いた資料、触ることができないもの(遠くのものや動きの速いもの等)を確認できる模型や写真 等)また、視覚障害を補う視覚補助具やICTを活用した情報の保障を図る。(画面拡大や色の調整、読み上げソフトウェア 等)
聴覚障害	聞こえにくさに応じた視覚的な情報の提供を行う。(分かりやすい板書、教科書の音読箇所への位置の明示、要点を視覚的な情報で提示、身振り、簡単な手話等の使用 等)また、聞こえにくさに応じた聴覚的な情報・環境の提供を図る。(座席の位置、話者の音量調整、机・椅子の脚のノイズ軽減対策(使用済みテニスボールの利用等)、防音環境のある指導室、必要に応じてFM式補聴器等の使用 等)
知的障害	知的発達の遅れに応じた分かりやすい指示や教材・教具を提供する。(文字の拡大や読み仮名の付加、話し方の工夫、文の長さの調整、具体的な用語の使用、動作化や視覚化の活用、数量等の理解を促すための絵カードや文字カード、数え棒、パソコンの活用 等)
肢体不自由	書字や計算が困難な子供に対し上肢の機能に応じた教材や機器を提供する。(書字の能力に応じたプリント、計算ドリルの学習にパソコンを使用、話し言葉が不自由な子供にはコミュニケーションを支援する機器(文字盤や音声出力型の機器等)の活用 等)
病弱	病気のため移動範囲や活動量が制限されている場合に、ICT等を活用し、間接的な体験や他の人とのコミュニケーションの機会を提供する。(友達との手紙やメールの交換、テレビ会議システム等を活用したリアルタイムのコミュニケーション、インターネット等を活用した疑似体験 等)
言語障害	発音が不明瞭な場合には、代替手段によるコミュニケーションを行う。(筆談、ICT機器の活用等)
自閉症・情緒障害	自閉症の特性を考慮し、視覚を活用した情報を提供する。(写真や図面、模型、実物等の活用)また、細かな制作等に苦手さが目立つ場合が多いことから、扱いやすい道具を用意したり、補助具を効果的に利用したりする。
学習障害	読み書きに時間がかかる場合、本人の能力に合わせた情報を提供する。(文章を読みやすくするために体裁を変える、拡大文字を用いた資料、振り仮名をつける、音声やコンピュータの読み上げ、聴覚情報を併用して伝える 等)
注意欠陥多動性障害	聞き逃しや見逃し、書類の紛失等が多い場合には伝達する情報を整理して提供する。(掲示物の整理整頓・精選、目を合わせての指示、メモ等の視覚情報の活用、静かで集中できる環境づくり 等)
重複障害	(視覚障害と聴覚障害)障害の重複の状態と学習の状況に応じた適切なコミュニケーション手段を選択するとともに、必要に応じて状況説明を含めた情報提供を行う。(補聴器、弱視レンズ、拡大文字、簡単な手話の効果的な活用 等)

※障害種別に応じた「合理的配慮」は、すべての場合を網羅することはできないため、その代表的なものと考えられるものを例示しており、これ以外には提供する必要がないということではない。「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものである。

2. 障害者の権利に関する条約への対応

○インクルーシブ教育システム構築支援データベース(インクルDB)の本格稼働(平成26年7月) (独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)

「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」(インクルDB)の内容(URL:<http://inclusive.nise.go.jp/>)

○インクルーシブ教育システム構築を理解するためのコンテンツ

インクルーシブ教育システムに関連する法令・施策や関係用語の解説などの基礎的情報やQ&Aの掲載などのコンテンツを整備することで、特別支援教育の関係者に向けた理解啓発や具体的な教育的支援に関する取組に資する情報を提供することを目的としています。

1. インクルーシブ教育システムについての基礎的情報

- (1) 障害者の権利に関する条約への対応(これまでの経緯)
- (2) 関連法令・施策
- (3) 関係用語の解説

2. インクルーシブ教育システム構築に関するQ&A

- (1) 基本的な考え方
- (2) 学校・地方公共団体向け
- (3) 保護者向け

3. その他

- (1) 障害のある子供の就学に関する手続
- (2) 早期からの教育相談・支援体制構築事業 成果報告書(概要)
- (3) インクルーシブ教育システム構築に関する研究成果
- (4) 障害のある子供の教材・支援機器等に関する情報
- (5) 諸外国における障害のある子供の教育に関する情報
- (6) 文部科学省による実施事業の情報

4. 「合理的配慮」実践事例データベース

各学校の設置者及び学校が、障害のある子供に対して、その状況に応じて提供する「合理的配慮」の実践事例の収集等を行うモデル事業(実施主体:文部科学省)等で得られた事例について、データベース化を行い、提供しています。

DBの活用場面

入学、進学、転学・
転籍、実際の学習
場面 など



○フリーワードによる全文検索から出力

例: 通常の学級 補聴器 騒音

○検索項目から出力

- | | |
|--------------------|--------------------|
| I. 対象児童生徒等の障害種 | V. 基礎的環境整備の観点 |
| II. 対象児童生徒等の障害の程度 | VI. 合理的配慮の観点 |
| III. 対象児童生徒等の在籍状況等 | VII. 検索キーワード(自由記述) |
| IV. 対象児童生徒等の学年 | |

検索

実践事例
A

実践事例
B

実践事例
C



中教審初中分科会報告概要(交流及び共同学習の充実について)

3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備

(2)「基礎的環境整備」について

- 改正障害者基本法の理念に基づき、**障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に学ぶことができるように配慮する観点から、交流及び共同学習を一層推進していくことが重要**である。また、一部の自治体で実施している**居住地校に副次的な籍を置くこと**については、**居住地域との結び付きを強め、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。居住地校交流を進めるに当たっては、**幼児児童生徒の付き添いや時間割の調整等が課題**であり、それらについて検討していく必要がある。また、**特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習も一層進めていく必要**がある。

4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進

(3)交流及び共同学習の推進

- **特別支援学校や特別支援学級を設置している学校における交流及び共同学習は必ず実施していくべきであるが、特別支援学級を設置していない学校においても、交流及び共同学習以外の形であっても何らかの形で、共生社会の形成に向けた障害者理解を推進していく必要がある。**
- **特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間で行われる交流及び共同学習**については、**双方の学校における教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど交流及び共同学習の更なる計画的・組織的な推進が必要**である。その際、関係する都道府県教育委員会、市町村教育委員会等との連携が重要である。また、**特別支援学級と通常の学級との間で行われる交流及び共同学習**についても、各学校において、**ねらいを明確にし、教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど計画的・組織的な推進が必要**である。

○ 交流及び共同学習以外の形での障害者理解に関する取組(例)

「障害理解教育のための指導プラン」宮城県総合教育センター特別支援教育グループ(平成27年3月)

(2) 小・中学校における障害理解教育全体計画

① 小学校の例

学校教育目標			
健全で豊かな心をもち、優しく、正しく、たくましく生きる児童の育成			
障害理解教育目標			
○学校教育活動全体を通して、互いを尊重し、共に学ぼうとする人間関係を育成するための指導の充実 ○障害の特性や障害のある人の立場を逆解し、共により良く生活するための方法や工夫について考え、行動しようとする態度の形成に向けた指導の充実			
目指す児童像			
低学年	中学年	高学年	
○互いの良さや違いに気付く。みんなで助け合って活動できる児童	○障害について学習したことを基に、障害のある人と一緒に活動できる児童	○障害のある人の気持ちに寄り添って、主体的に行動できる児童	
学級経営における重点目標			
低学年	中学年	高学年	
○自分や友達の良いところに気付く。一緒に仲良く生活することができる学級	○互いの良さや違いを認め合い、協力して生活することができる学級	○一人一人の思いや願いを大切に、信頼し協力し合って生活することができる学級	
総合的な学習の時間、特別活動、道徳、各教科に関する指導の重点目標			
領域	低学年	中学年	高学年
総合的な学習の時間	<特別活動> ・交流及び共同学習を通して、障害のある人の存在に気付く。一緒に楽しく活動しようとする態度を育てる。 ・自分や友達の良いところに気付く。仲良く生活しようとする態度を育てる。	・障害のある人との交流や障害者疑似体験を通して、障害を身近なこととして考え、相手の気持ちを考え、行動しようとする態度を育てる。 ・自分や友達の良さを知り、互いに認め合いながら生活しようとする態度を育てる。	・福祉体験やボランティア活動を通して、障害のある人の気持ちに寄り添い、自分や友達の良さを考え、行動しようとする態度を育てる。 ・自分や友達の長所を理解するとともに、互いに協力し合いながら生活しようとする態度を育てる。
特別活動	・友達と仲良くし、助け合おうとする心構えを育む。 ・障害のある人の存在に気付く。温かい心で接しようとする態度を育てる。 ・お世話になっている人の存在に気付く。感謝する心を養う。	・友達と互いに認め合い、助け合おうとする心構えを育む。 ・障害のある人の心情を考え、親切に接しようとする態度を育てる。 ・自分を支えてくれる人の気持ちを考え、感謝する心を養う。	・友達との信頼関係を深め、互いに協力しようとする態度を育てる。 ・障害のある人や支える人の心情に寄り添い、思いやりをもって関わろうとする態度を育てる。 ・差別や偏見をもつことなく公平、公正に接する心を養う。
道徳	・バリアフリー等に関する学習を通して、障害のある人に対する関心をもつことができるようになる。	・バリアフリー設備や盲導犬に関する学習を通して、障害のある人の生活や支援について関心をもつことができるようになる。	・人権の尊重や住みやすい社会について考えるとともに、自分や友達を大切にしようとする心構えを育てる。

(5)-② 障害理解に関する指導の観点表(試案)【小学校中学年】

目指す児童像	障害について学習したことを基に、障害のある人と一緒に活動できる児童	
	障害理解に関わる単元・題材	障害理解に関する指導の観点
3学年	国語 『はたらく犬について調べよう』 ・推奨図書『今日からは、あなたの盲導犬』 岩崎書店 日野多香子著	・視覚障害のある人にとって、盲導犬が生活を支える大切な存在であることを知る。 ・盲導犬を運れた人や視覚障害の人と出会った際のマナーを知る。
	社会 『わたしたちのまち みんなのまち』 ・学校の周り ・音の出る信号機 『はたらく人とわたしたちのくらし』 ・スーパーマーケットのバリアフリー	・バリアフリー設備を必要としている人やなぜ必要なのかを理解する。 ・みんなが住みやすいまちについて考え、理解を深める。→共生社会の視点と関連
4学年	国語 『着るロボット』を作る ・アクティブ歩行機 ・4年生の本棚：口で歩く	・障害があっても環境が整うことで、できることが広がることを知る。→IDFの視点と関連
	体育 『大きくなってきたわたし』 ・体の発育・発達の違い	・体の成長や発達には、個人差があることを知る。
3・4学年	個性の伸長 8学年：ジャガイモの歌 4学年：うめきの村の四人兄弟	・一人一人良さがあることを知り、互いに伸ばしていこうとする気持ちをもつ。
	思いやり親切 8学年：やさしい人大きくせん 等 4学年：なにかお手伝いできることはありますか 等	・相手の気持ちを考えて、思いやりをもって接したり、親切にしようとする気持ちをもつ。
	信頼友情 8学年：なみよしだから 等 4学年：とべないホテル 等	・友達の気持ちを理解し、助け合っていこうとする気持ちをもつ。
	生命の尊重 8年生：いただいたいのち 等 4年生：わたしの見つけた小さな幸せ 等	・命の尊さを知り、全て命のあるものを大切にしようとする気持ちをもつ。
	勤労社会奉仕 8学年：公園ボランティア 等 4学年：点字メニューにしようせん	・みんなのために進んで働こうとする気持ちをもつ。
	家庭愛 8学年：耳の聞こえないお母さんへ 4学年：千尋とわたし	・家族を大切に思い、思いやりをもって生活しようとする気持ちをもつ。
	愛校心 8学年：くうちんの橋 4学年：秋空にひびくファンファーレ	・友達と認め合いながら、協力して学級や学校を良くしようとする気持ちをもつ。
3・4学年共通	総合的な学習の時間 『特別支援学校の児童との居住地校学習』 ・一緒にできる学習を考え、楽しく活動することで、互いの理解を深める。	・交流する児童の障害特性や得意なこと、好きなこと等を知る。 ・一緒に楽しく活動するための方法等を考える。 ・共に学ぶ仲間としての意識をもつ。
	特別活動 『障害疑似体験』 ・白杖体験(視覚障害) ・車いす体験 ・高齢者体験 等	・相手の気持ちに寄り添ったサポートを理解する。 ・障害がある人と一緒に活動するための方法を考える。*「〇〇すれば、一緒に活動できる」という視点での障害疑似体験。→IDFの視点と関連
3・4学年共通	各教科 ・バリアフリー等に関する学習を通して、障害のある人に対する関心をもつことができるようになる。	・自己理解、他者理解を深め、自分や友達の良いところや違いを理解し、認め合う。 ・友達と協力し、よりよい学級にしようとする態度を身に付ける。

交流及び共同学習の推進に当たっての留意事項

◇留意事項

① 計画的、組織的に継続した活動を実施

- 双方の学校同士が十分に連絡を取り合う。
- 指導計画に基づく内容や方法を事前に検討する。
- 一人一人の実態に応じた様々な配慮を行う。

② 二つの側面を分かちがたいものとしてとらえ、推進

- 相互の触れ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面
- 教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面

③ 交流及び共同学習の内容の工夫

- 学校行事やクラブ活動、部活動、自然体験活動などを合同で行ったり、文通や作品の交換、情報通信ネットワークなどを活用してコミュニケーションを深めたりする。
- 児童生徒の障害の状態及び発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態に応じて、地域の様々な人々と活動を共にする機会を増やしていくことについても配慮。

学習指導要領等の該当ページ
・解説 総則等編 幼小中
幼:P99～100、小中:P183～186
・解説 総則等編 高:P109～112

○「交流及び共同学習ガイド」

文部科学省では、小学校、中学校等における障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習が積極的に取り組まれるように、「交流及び共同学習ガイド」を作成し、文部科学省ホームページに掲載しています。

○「交流及び共同学習ガイド」（文部科学省ホームページ内）

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm

「交流及び共同学習ガイド」目次

第1章 よりよい交流及び共同学習を進めるために

1. 交流及び共同学習の意義
2. 教育課程とのかかわり
3. 障害のある子どもの理解
 - (1) 視覚障害
 - (2) 聴覚障害
 - (3) 知的障害
 - (4) 肢体不自由
 - (5) 病弱・身体虚弱
 - (6) 言語障害
 - (7) 情緒障害・自閉症
 - (8) LD（学習障害）
 - (9) ADHD（注意欠陥多動性障害）

第2章 交流及び共同学習の展開

1. 関係者の共通理解
2. 組織づくり

3. 指導計画の作成

4. 事前学習

5. 交流及び共同学習の実際

6. 事後学習

7. 評価の方法

8. 実施上の留意点

9. 事例

- ・ 小学校と特別支援学校（知的障害）との交流及び共同学習
- ・ 小学校と特別支援学校（肢体不自由）との交流及び共同学習
- ・ 小学校と特別支援学校（病弱）との交流及び共同学習
- ・ 小学校の通常学級と特別支援学級（情緒障害）との交流及び共同学習
- ・ 小学校の通常学級と特別支援学級（知的障害、情緒障害）との交流及び共同学習－学校給食を通して－
- ・ 中学校と特別支援学校（視覚障害）との交流及び共同学習
- ・ 中学校の通常学級と特別支援学級（知的障害）との交流及び共同学習
- ・ 特別支援学校（聴覚障害）と中学校との交流及び共同学習－一部活動を通して－

10. 事例・写真提供校

（H20作成）

○副次的な籍について

(平成24年中央教育審議会初等中等教育分科会報告 参考資料25)

参考資料:副次的な籍について

	東京都	埼玉県	横浜市
名称	副籍	支援籍	副学籍
定義	<p>・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、<u>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。</u></p> <p>※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</p>	<p>・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<u>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。</u></p>	<p>・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と一緒に学ぶ<u>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。</u></p> <p>・直接交流のみを対象とする。</p>
目的	<p>・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、<u>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。</u></p> <p>・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。</p>	<p>・障害のない子どもは、「<u>心のバリアフリー</u>」を育む。 ・障害のある子どもは、「<u>社会で自立できる自信と力</u>」を育む。特に特別支援学校に在籍する子どもは、<u>地域との関係を深める。</u></p>	<p>・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、<u>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。</u> ・障害のない子どもは、「<u>心のバリアフリー</u>」を育む。</p>
対象	<p>・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<u>全員。</u></p> <p>・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</p>	<p>・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、<u>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。</u></p>	<p>・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<u>保護者が希望する者。</u></p>
教育課程上の位置付け	<p>・「<u>個別の指導計画</u>」に基づく。 ・「<u>特別活動</u>」又は「<u>各教科等を合わせた指導</u>」への位置付け。</p>	<p>・「<u>個別の教育支援計画</u>」及び「<u>個別の指導計画</u>」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「<u>特別活動</u>」「<u>自立活動</u>」「<u>教科学習</u>」等へ位置付け。</p>	<p>・「<u>個別の教育支援計画</u>」及び「<u>個別の指導計画</u>」に基づく。 ・在籍校の教育課程に位置付ける。</p>
付添い	<p>・直接交流は保護者の付添いが原則。</p>	<p>・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。</p>	<p>・副学籍校への登下校は<u>保護者の責任。</u> ・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。</p>
実施率	<p>・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)</p>	<p>・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%</p>	<p>・小学部:42%、中学部:8%【H22.8.1】 ・直接交流のみ</p>