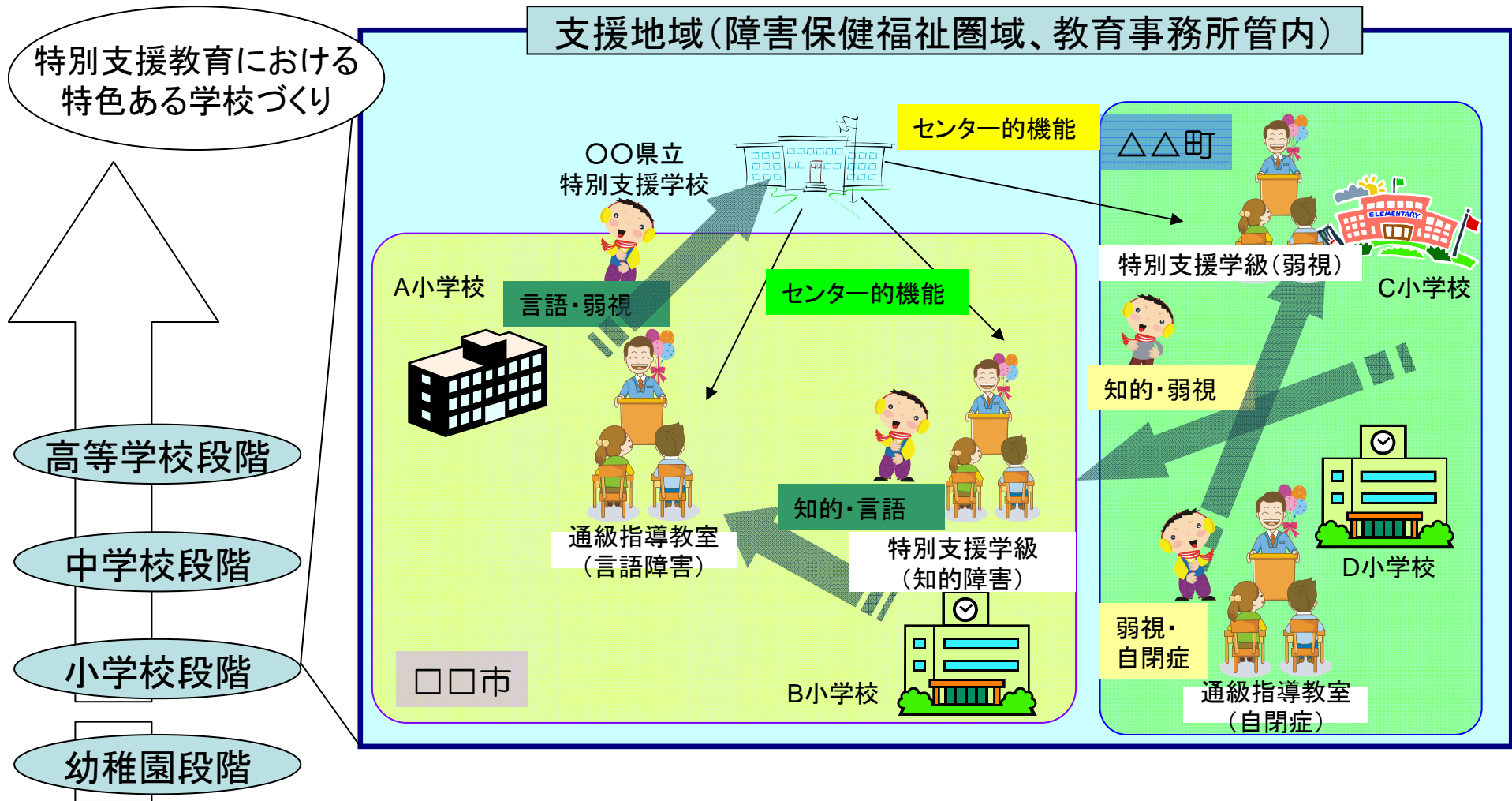


域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)のイメージ

支援地域内の教育資源(幼、小、中、高、特別支援学校、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。また、特別支援学校は、都道府県教育委員会に設置義務が、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。



副次的な籍について

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	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<u>仲間意識を育てる。</u> ・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<u>希望する全員。</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保護者が希望する者。</p>
教育課程上の位置づけ	<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。</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>

特別支援教育に係る教育職員免許状について

※ 以下、「法」は教育職員免許法を、「規則」は同法施行規則を表す。

1. 免許状制度について

- 特別支援学校の教員は、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭免許状のほか、特別支援学校教諭免許状を有していなければならない（法第3条第3項）。
ただし、専ら「自立教科等」の教授を担当する教員は、「自立教科等」について授与された特別支援学校教諭免許状を有していればよい（同条同項）。
- 法第3条の規定にかかわらず、幼・小・中・高の教諭免許状を有する者は、「当分の間」特別支援学校の相当する部の教諭等となることができる（法附則第16項）。
- 特別支援学級担任や、通級による指導を担当する教員については、特別支援学校教諭免許状を有すること等の法令上の規定はない。なお、小・中学校等の教諭免許状を取得する際には、「教育の基礎理論に関する科目」6単位（1種免許状の場合）の中で、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）」を含めて修得することとなっている（規則第6条表）。
- 特別支援学校教諭の普通免許状は、専修免許状、一種免許状、二種免許状に区分されており（法第4条第2項）、それぞれの取得に必要な基礎資格、単位数等は次のとおり。

①認定課程の場合（法第5条、別表第1）

- 専修免許状：（基礎資格）修士 + 幼、小、中又は高の教諭の普通免許状；
（単位数）50（一種免許状に加えて24単位）
- 一種免許状：（基礎資格）学士 + 幼、小、中又は高の教諭の普通免許状；
（単位数）26
- 二種免許状：（基礎資格）（短期大学士+）幼、小、中又は高の教諭の普通免許状；
（単位数）16

②教育職員検定の場合（法第6条、別表第7）

- 専修免許状：（有している免許状）特別支援学校教諭一種免許状
（上記免許状取得後の在職年数）特別支援学校で3年；
（単位数）15
- 一種免許状：（有している免許状）特別支援学校教諭二種免許状
（上記免許状取得後の在職年数）特別支援学校で3年；
（単位数）6
- 二種免許状：（有している免許状）幼、小、中又は高の教諭の普通免許状
（上記免許状取得後の在職年数）特別支援学校、幼、小、中、高又は中等教育学校で3年；
（単位数）6

※単位数の内訳は別表のとおり。

- 特別支援学校教諭の免許状は、特別支援教育領域を定めて授与される（法第4条の2）。特別支援教育領域は、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。）に関する教育の5領域（法第2条第5項）。免許状の授与を受けた後、新たに特別支援教育領域を追加することも可能（法第5条の2第3項）。
- 平成18年の法改正により、平成19年4月1日から、従前の盲学校教諭免許状、聾学校教諭免許状、養護学校教諭免許状は、特別支援学校教諭免許状となった。
- 従前の盲学校教諭免許状を有する者は視覚障害者教育領域の免許状を、聾学校教諭免許状を有する者は聴覚障害者教育領域の免許状を、養護学校教諭免許状を有する者は知的障害者、肢体不自由者、病弱者教育領域の免許状を授与されたものとみなされる。

2. 免許状保有状況について

- 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状（当該障害種の免許状又は自立教科等免許状）保有者の割合は、平成23年度現在、70.3%（前年度比0.3ポイント増）であり、近年は微増を続けている状況である。
また、特別支援学校に新規採用された教員の特別支援学校教諭免許状保有者の割合は、59.9%であり、前年度比で0.4ポイント減少している（以上、文部科学省調査）。
- 特別支援学級担任教員の特別支援学校教諭免許状保有率は、小・中学校計で31.0%（小学校32.8%、中学校27.0%）である（平成23年度学校基本調査）。

3. 免許状保有率向上の方策について

- 主として現職教員を対象として、教育職員検定（法第6条）による免許状の取得を促す施策を実施している。
- 教育職員検定による免許状の授与に当たり、必要な単位は大学の認定課程において修得することとなるが、文部科学大臣の認定する講習「免許法認定講習」において修得することもできる。免許法認定講習は、大学のほか、都道府県・指定都市教育委員会、国立特別支援教育総合研究所において開設することができる（規則第34条～第43条）。
これを踏まえ、各都道府県・指定都市教育委員会において、免許法認定講習が開設されている。
- このほか、通信制の大学の活用が行われている。

＜特別支援教育に関する科目の単位数の内訳＞

①認定課程の場合（規則第7条）

	最低修得単位数			
	第1欄 特別支援教育 の基礎理論に 関する科目	第2欄 ^{※1} 特別支援教育 領域に関する 科目	第3欄 ^{※2} 免許状に定め られることにな る特別支援 教育領域以外 の領域に関する 科目	第4欄 障害のある幼 児児童生徒に ついての教育 実習
専修免許状	2	16	5	3
一種免許状	2	16	5	3
二種免許状	2	8	3	3

※1 第2欄「特別支援教育領域に関する科目」の単位の修得方法

当該障害のある幼児児童生徒の 心理、生理、病理に関する科目	1(1) 以上	8(4)以上《視覚、聴覚》
当該障害のある幼児児童生徒の 教育課程、指導法に関する科目	2(1) 以上	4(2)以上《知的障害、肢 体不自由、病弱》

() は二種免許状の場合。

※2 第3欄「免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目」は、免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の全ての領域（重複・LD等を含む。）を含まなければならない。

②教育職員検定の場合（規則第18条）

規則第7条の例にならうものとされており、法令上、具体的な単位数の内訳は規定していない。

なお、二種免許状を取得する際の単位の修得方法については、文部科学省において、以下のようなモデルケースを示している（一種免許状及び専修免許状については示していない。）。

第1欄 1単位

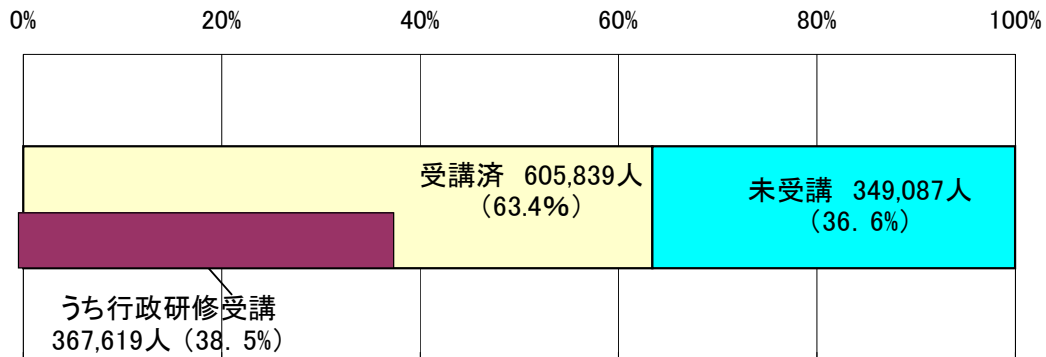
第2欄 3単位

第3欄 2単位

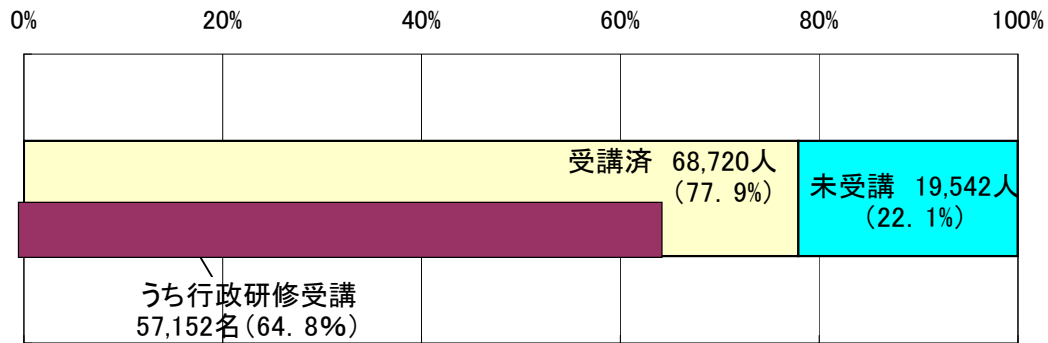
モデルケースにおいては、第2欄の科目について、視覚障害者教育領域及び聴覚障害者教育領域は2単位、知的障害者教育領域、肢体不自由者教育領域及び病弱者教育領域は1単位を最低修得単位数として示している。

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23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23年度)



平成24年度特別支援教育就学奨励費補助金のうち 「特別支援教育体制整備の推進」

特別支援教育就学奨励費補助金による補助事業

平成24年度予算案額2,314百万円のうち、当該事業相当分67百万円

※本事業は平成23年度まで委託事業として、「特別支援教育総合推進事業」内で実施してきたが、平成24年度から補助金化し、当該補助金にメニュー化した。

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、関係機関との連携、学校への巡回相談や専門家チームによる支援、研修体制の整備・実施等により、特別支援教育の体制整備を推進する。

補助率：1 / 3、補助事業者：都道府県・政令市・中核市

<実践イメージ>



学校への巡回相談、
専門家チームによる支援



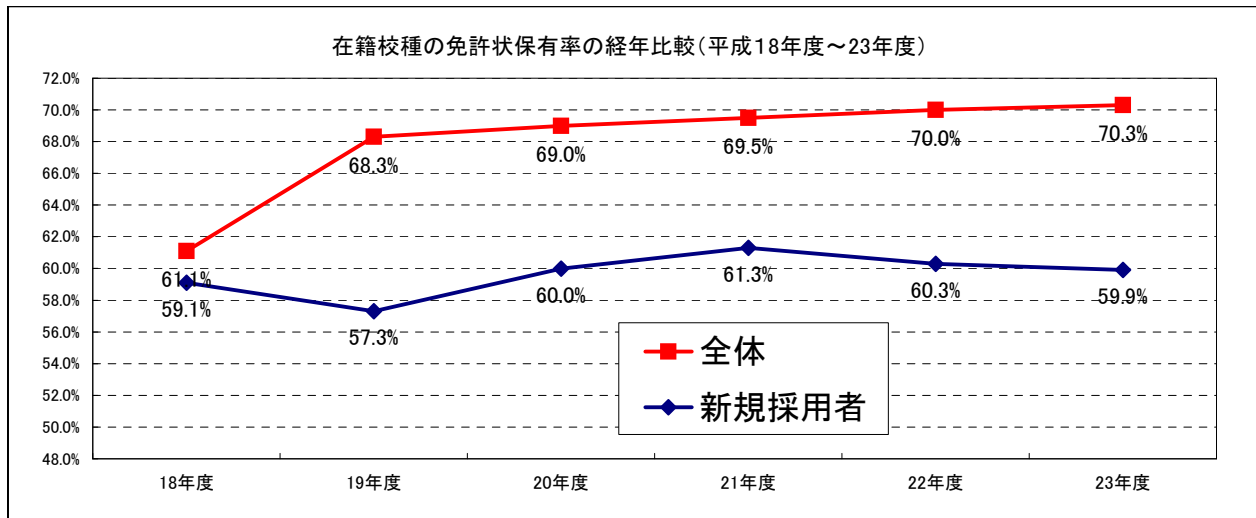
特別支援連携協
議会



教員研修

特別支援学校教諭等免許状の保有状況

(1) 特別支援学校における在籍校種の免許状保有率の経年比較



※ 18年度の全体及び新規採用者の数値は、在籍校種の免許状保有者の割合を示す。平成19年度～23年度は、いずれの数値も「当該障害種の免許状保有者」と「自立教科等の免許状保有者(当該障害種)」を合わせた割合を示す。

(全体)

平成23年5月1日現在

項目 障害種	特別支援学校教諭等 免許状保有者						特別支援学校教諭等 非免許状保有者						合計 人数 (人)
	当該障害種		自立教科等 (当該障害種)		合計		他障害種		自立教科等 (他障害種)		その他		
	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	
視覚障害教育	885	31.9%	617	22.2%	1,502	54.1%	758	27.3%	18	0.6%	498	17.9%	2,776
聴覚障害教育	1,808	45.6%	27	0.7%	1,835	46.3%	1,205	30.4%	6	0.2%	918	23.2%	3,964
知的障害教育	28,264	73.1%	23	0.1%	28,287	73.1%	518	1.3%	19	0.0%	9,856	25.5%	38,680
肢体不自由教育	8,949	71.4%	115	0.9%	9,064	72.3%	348	2.8%	5	0.0%	3,125	24.9%	12,542
病弱教育	2,027	72.3%	0	0.0%	2,027	72.3%	116	4.1%	4	0.1%	658	23.5%	2,805
合計	41,933	69.0%	782	1.3%	42,715	70.3%	2,945	4.8%	52	0.1%	15,055	24.8%	60,767

(新規採用者)

平成23年5月1日現在

項目 障害種	特別支援学校教諭等 免許状保有者						特別支援学校教諭等 非免許状保有者						合計 人数 (人)
	当該障害種		自立教科等 (当該障害種)		合計		他障害種		自立教科等 (他障害種)		その他		
	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	
視覚障害教育	24	22.4%	21	19.6%	45	42.1%	25	23.4%	0	0.0%	37	34.6%	107
聴覚障害教育	46	28.8%	1	0.6%	47	29.4%	45	28.1%	0	0.0%	68	42.5%	160
知的障害教育	1,283	63.3%	10	0.5%	1,293	63.8%	12	0.6%	6	0.3%	717	35.4%	2,028
肢体不自由教育	335	56.0%	13	2.2%	348	58.2%	18	3.0%	0	0.0%	232	38.8%	598
病弱教育	54	56.8%	3	3.2%	57	60.0%	2	2.1%	0	0.0%	36	37.9%	95
合計	1,742	58.3%	48	1.6%	1,790	59.9%	102	3.4%	6	0.2%	1,090	36.5%	2,988

- ・ 自立教科等の教諭免許状とは、特別支援学校の自立教科教諭免許状(教育職員免許法施行規則第63条に規定)及び特別支援学校の自立活動教諭免許状(教育職員免許法施行規則第63条の2に規定)を指す。
- ・ 本調査の対象教員は、平成23年度学校基本調査による、国公立の特別支援学校における本務教員のうちの教諭(主幹教諭、指導教諭、教諭)とする。
- ・ 調査の時点は平成23年5月1日時点とするが、福島県については学校基本調査と同様に8月1日としている。

(2) 各都道府県・指定都市教育委員会における特別支援教諭等免許状の保有率向上に関する計画等について

(数値目標の内訳)

中期目標(5年以内)として数値目標を設定している都道府県・指定都市 21

中期目標(5年以内)として数値目標を設定していない都道府県・指定都市 41

60%台	70%台	80%台	90%台
1	4	8	8

※ 特別支援学校を設置していない指定都市は含まない

(参考) 特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状保有率

	平成18年度	平成19年度	平成20年度	平成21年度	平成22年度	平成23年度
小学校	32.7%	34.2%	33.8%	33.3%	33.0%	32.8%
中学校	26.4%	28.6%	28.0%	27.9%	27.4%	27.0%
合計	30.8%	32.4%	32.0%	31.6%	31.3%	31.0%

特別支援教育支援員について

1. 特別支援教育支援員について

幼稚園、小・中学校、高等学校において障害のある児童生徒に対し、食事、排泄、教室の移動補助等学校における日常生活動作の介助を行ったり、発達障害の児童生徒に対し学習活動上のサポートを行ったりするため、特別支援教育支援員を配置するために必要な経費を地方財政措置している。

平成19年度：小・中学校について地方財政措置を開始。

平成21年度：幼稚園について地方財政措置を開始。

平成23年度：高等学校について地方財政措置を開始。

(平成24年度地方財政措置)

幼稚園	約4,500人
小・中学校	約36,500人
高等学校	約500人
計	約41,500人

2. 特別支援教育支援員の配置状況について（各年5月1日現在）

(平成19年)

小・中学校	22,602人
-------	---------

(平成20年)

小・中学校	26,101人
-------	---------

(平成21年)

幼稚園	3,779人
-----	--------

小・中学校	31,173人
-------	---------

(平成22年)

幼稚園	4,252人
-----	--------

小・中学校	34,132人
-------	---------

(平成23年)

幼稚園	4,460人
-----	--------

小・中学校	36,512人
-------	---------

高等学校	367人
------	------

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	東京都立国際高等学校長、前全国高等学校長協会会長
安彦 忠彦	神奈川大学特別招聘教授
○ 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
大江 近	渋谷区立上原中学校長、前全日本中学校長会会長
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理事長
岡上 直子	全国幼児教育研究協会副理事長、十文字学園女子大学人間生活学部教授、前全国国公立幼稚園長会会長
尾崎 祐三	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所教育支援部上席総括研究員、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	中野区立上高田小学校長、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
木舩 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
久保 厚子	社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会副理事長
熊坂 直美	神奈川県愛川町教育長、全国町村教育長会長
齋藤 幸枝	全国心臓病の子どもを守る会会長、前足立区教育長
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
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
露木 昌仙	台東区立台東育英小学校長、全国連合小学校長会長
中澤 恵江	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所客員研究員、横浜訓盲学院学院長
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
山岡 修	一般社団法人日本発達障害ネットワーク副理事長、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 24 年 5 月 25 日現在)

- ※ 大久保常明 （前社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会常務理事）
平成23年8月18日付で委員辞任、同月19日付で久保委員に交代
- ※ 新藤 久典 （国立音楽大学教授、元全日本中学校長会会長）
平成23年6月5日付で委員辞任、同月6日付で大江委員に交代
- ※ 高橋 健彦 （前茨城県東海村教育長、前全国町村教育長会長）
平成23年12月8日付で委員辞任、同月9日付で熊坂委員に交代
- ※ 向山 行雄 （帝京大学大学院教授、全国連合小学校長会顧問）
平成23年6月14日付で委員辞任、同月15日付で露木委員に交代

**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自治体からのヒアリング
※大阪府教育委員会、大阪府教育委員会、長野県教育委員会、千葉県教育委員会、岩手県教育委員会よりヒアリング

○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・環境整備について自治体からのヒアリング
※宮城県教育委員会、奈良県教育委員会よりヒアリング

○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・環境整備について自治体からのヒアリング
※埼玉県教育委員会よりヒアリング
- ・ 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自治体からのヒアリング
※福井県教育委員会、鹿児島県教育委員会よりヒアリング
- ・ その他関連事項についてヒアリング
※渡辺三枝子氏、木村宣孝氏よりヒアリング

○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）

- ・ 自由討議

○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

○第9回 平成23年3月10日（木）

- ・ 特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理に関する意見募集の結果について
- ・ 特別支援教育の在り方に関する特別委員会の当面の進め方について

○第10回 平成23年5月27日（金）

- ・ 今後の進め方について
- ・ 諸外国における特別支援教育の状況について

○第11回 平成23年8月19日（金）

- ・ 早期からの教育相談・支援について
- ・ 就学先決定の際の意見が一致しない場合の調整の仕組みについて
- ・ 教職員の確保及び専門性向上のための方策について

○第12回 平成23年9月15日（木）

- ・ 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループにおける審議状況について
- ・ 教職員の確保及び専門性向上について
- ・ 交流及び共同学習（副次的な学籍を含む）、特別支援教室構想について

○第13回 平成23年11月4日（金）

- ・ 交流及び共同学習（副次的な学籍を含む）、特別支援教室構想について
- ・ 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループにおける審議状況について
- ・ 教職員の確保及び専門性向上について

○第14回 平成23年12月9日（金）

- ・ 教職員の確保及び専門性向上について
- ・ 就学先の決定における専門家の確保、意見が一致しない場合の仕組みについて
- ・ 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループにおける審議状況について

○第15回 平成24年2月13日（月）

- ・ 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告について

○第16回 平成24年3月28日（水）

- ・ 自由討議

○第17回 平成24年4月27日（金）

- ・特別委員会報告について

○第18回 平成24年5月25日（金）

- ・特別委員会報告について

○第19回 平成24年6月8日（金）

- ・特別委員会報告について

合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループの設置について

平成 23 年 5 月 27 日
特別支援教育の在り方に関する特別委員会決定

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。）の下に、更に専門的な検討が必要な合理的配慮等の環境整備に関する調査審議を行うため、「合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ」（以下「ワーキンググループ」という。）を設置する。ワーキンググループは、検討の経過を特別委員会に報告するものとする。

1 検討事項

- (1) 合理的配慮について（障害種別（視覚障害、聴覚障害、病弱、肢体不自由、知的障害及び発達障害）並びにこれら障害種に共通する事項）
- (2) その他の環境整備について

2 委員等

- (1) ワーキンググループに属すべき委員、臨時委員及び専門委員（以下「委員等」という。）は、特別委員会の委員長が指名する。
- (2) ワーキンググループに主査を置き、委員等の互選により選任する。
- (3) 主査に事故があるときは、ワーキンググループに属する委員等のうちから主査があらかじめ指名する者がその職務を代理する。

3 設置期間

ワーキンググループは、1の検討事項に関する審議が終了したときに廃止するものとする。

4 その他

ワーキンググループの庶務は、初等中等教育局特別支援教育課において処理することとする。

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
 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ 委員名簿

石坂 康倫	東京都立日比谷高等学校長
◎尾崎 祐三	東京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
○河本 眞一	中野区立上高田小学校長、全国特別支援学級設置学校長協会会長
木舩 憲幸	広島大学大学院教育学研究科教授
熊坂 直美	神奈川県愛川町教育長、全国町村教育長会長
滝澤 雅彦	八王子市立松木中学校長
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)
西滝 憲彦	財団法人全日本ろうあ連盟理事・教育対策部長
福島 慎吾	NPO 法人難病のこども支援全国ネットワーク理事
藤本 裕人	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所教育支援部総括研究員
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
山中ともえ	調布市立調和小学校長
吉松 政春	福岡県立北九州視覚特別支援学校長

(オブザーバー)

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
宮崎 英憲	東洋大学文学部教授

(◎：主査、○：主査代理)

(平成 23 年 12 月 16 日現在)

※高橋 健彦 (茨城県東海村教育長、前全国町村教育長会長)

平成 23 年 12 月 8 日付で委員辞任、同月 9 日付で熊坂委員に交代

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
合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループの開催状況

○第1回 平成23年7月8日（金）

- ・ワーキンググループにおける検討事項について

○第2回 平成23年7月22日（金）

- ・障害者本人及び保護者からのヒアリング
※中村文子委員、山岡修委員、石塚由江氏、市川宏伸氏、岩城節子氏、濱川浩子氏、高山恵子氏よりヒアリング

○第3回 平成23年8月18日（木）

- ・障害者本人及び保護者からのヒアリング
※乙武洋匡委員、西滝憲彦委員、福島慎吾委員、吉松政春委員、小林美夏氏、田畑真由美氏、鶴東光子氏、山下明氏、吉田恵美子氏よりヒアリング

○第4回 平成23年9月14日（水）

- ・合理的配慮について
- ・配慮事項の検討について

○第5回 平成23年10月24日（月）

- ・合理的配慮について
- ・配慮事項の検討について

○第6回 平成23年11月28日（月）

- ・合理的配慮について
- ・配慮事項の検討について

○第7回 平成23年12月16日（金）

- ・ワーキンググループ報告について

○第8回 平成24年1月13日（金）

- ・ワーキンググループ報告について

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

はじめに

〔 障害者の権利に関する条約の国連における採択、政府の障害者制度改革の動き、中央教育審議会での審議、障害者基本法の改正等について記述 〕

1. 共生社会の形成に向けて

(1) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築

- ・ 「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。
- ・ 障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。
- ・ 共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。
- ・ インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。

(2) インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進

- ・ 特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである。そのため、以下の①から③までの考え方に基づき、特別支援教育を発展させていくことが必要である。このような形で特別支援教育を推進していくことは、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものであり、この観点から教育を進めていくことにより、障害のある子どもにも、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子どもにも、更にはすべての子どもにとっても、良い効果をもたらすことができるものと考えられる。
 - ①障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要である。
 - ②障害のある子どもが、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成することが求められている。このため、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが重要である。
 - ③特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。
- ・ 基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごすつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

(3) 共生社会の形成に向けた今後の進め方

- ・ 今後の進め方については、施策を短期（「障害者の権利に関する条約」批准まで）と中長期（同条約批准後の10年間程度）に整理した上で、段階的に実施していく必要がある。

短期：就学相談・就学先決定の在り方に係る制度改革の実施、教職員の研修等の充実、当面必要な環境整備の実施。「合理的配慮」の充実のための取組。それらに必要な財源を確保して順次実施。

中長期：短期の施策の進捗状況を踏まえ、追加的な環境整備や教職員の専門性向上のための方策を検討していく。最終的には、条約の理念が目指す共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築していくことを目指す。

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

(1) 早期からの教育相談・支援

- ・ 子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を保障するためには、乳幼児期を含め早期からの教育相談や就学相談を行うことにより、本人・保護者に十分な情報を提供するとともに、幼稚園等において、保護者を含め関係者が教育的ニーズと必要な支援について共通理解を深めることにより、保護者の障害受容につなげ、その後の円滑な支援にもつなげていくことが重要である。また、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が、教育的ニーズと必要な支援について合意形成を図っていくことが重要である。
- ・ 乳児期から幼児期にかけて、子どもが専門的な教育相談・支援が受けられる体制を医療、保健、福祉等との連携の下に早急に確立することが必要であり、それにより、高い教育効果が期待できる。

(2) 就学先決定の仕組み

- ・ 就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。
- ・ 現在、多くの市町村教育委員会に設置されている「就学指導委員会」については、早期からの教育相談・支援や就学先決定時のみならず、その後の一貫した支援についても助言を行うという観点から、「教育支援委員会」（仮称）といった名称とすることが適当である。「教育支援委員会」（仮称）については、機能を拡充し、一貫した支援を目指す上で重要な役割を果たすことが期待される。
- ・ 就学時に決定した「学びの場」は固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に転学ができることを、すべての関係者の共通理解とすることが重要である。
- ・ 就学相談の初期の段階で、就学先決定についての手続の流れや就学先決定後も柔軟に転学できることなどについて、本人・保護者にあらかじめ説明を行うことが必要である（就学に関するガイダンス）。
- ・ 本人・保護者と市町村教育委員会、学校等の意見が一致しない場合については、例えば、本人・保護者の要望を受けた市町村教育委員会からの依頼に基づき、都道府県教育委員会が、市町村教育委員会への指導・助言の一環として、都道府県教育委員会の「教

育支援委員会」（仮称）に第三者的な有識者を加えて活用することも考えられる。

（３）一貫した支援の仕組み

- ・ 可能な限り早期から成人に至るまでの一貫した指導・支援ができるように、子どもの成長記録や指導内容等に関する情報を、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用することが必要である。

（４）就学先相談・就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割

- ・ 都道府県教育委員会の就学先決定に関わる相談・助言機能を強化する必要がある。
- ・ 就学相談については、それぞれの自治体の努力に任せるだけでは限界があることから、国において、何らかのモデル的な取組を示すとともに、具体例の共有化を進めることが必要である。

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

（１）「合理的配慮」について

- ・ 条約の定義に照らし、本特別委員会における「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」、と定義した。なお、障害者の権利に関する条約において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに留意する必要がある。
- ・ 障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。
- ・ 「合理的配慮」の決定に当たっては、障害者の権利に関する条約第24条第1項にある、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするといった目的に合致するかどうかの観点から検討が行われることが重要である。
- ・ 「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるもの

であり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい。なお、設置者・学校と本人・保護者の意見が一致しない場合には、「教育支援委員会」（仮称）の助言等により、その解決を図ることが望ましい。また、学校・家庭・地域社会における教育が十分に連携し、相互に補完しつつ、一体となって営まれることが重要であることを共通理解とすることが重要である。さらに、「合理的配慮」の決定後も、幼児児童生徒一人一人の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に見直しができることを共通理解とすることが重要である。

- ・ 移行時における情報の引継ぎを行い、途切れることのない支援を提供することが必要である。

(2) 「基礎的環境整備」について

- ・ 「合理的配慮」の充実を図る上で、「基礎的環境整備」の充実は欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、「基礎的環境整備」の充実を図っていく必要がある。
- ・ 共生社会の形成に向けた国民の共通理解を一層進め、インクルーシブ教育システム構築のための施策の優先順位を上げていくことが必要である。

(3) 学校における「合理的配慮」の観点

- ・ 「合理的配慮」の観点について整理するとともに、障害種別の「合理的配慮」は、その代表的なものと考えられるものを例示している。示されているもの以外は提供する必要がないということではなく、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されることが望ましい。
- ・ 現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供するかなどについて、関係者間で共通理解を図る必要がある。
- ・ 複数の種類の障害を併せ有する場合には、各障害種別の「合理的配慮」を柔軟に組み合わせることが適当である。

(4) 「合理的配慮」の充実

- ・ これまで学校においては、障害のある児童生徒等への配慮は行われてきたものの、「合理的配慮」は新しい概念であり、現在、その確保についての理解は不十分であり、学校・教育委員会、本人・保護者の双方で情報が不足していると考えられる。そのため、早急に「合理的配慮」の充実に向けた調査研究事業を行い、それに基づく国としての「合理的配慮」のデータベースを整備し、各教育委員会の参考に供することが必要である。また、中長期的には、それらを踏まえて、「合理的配慮」、「基礎的環境整備」を充実させて

いくことが重要であり、必要に応じて、学校における「合理的配慮」の観点や代表的なものと考えられる例を見直していくことが考えられる。

- ・ 「合理的配慮」は、その障害のある子どもが十分な教育が受けられるために提供できているかという観点から評価することが重要であり、それについても研究していくことが重要である。例えば、個別の教育支援計画、個別の指導計画について、各学校において計画に基づき実行した結果を評価して定期的に見直すなど、PDCAサイクルを確立させていくことが重要である。

4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進

(1) 多様な学びの場の整備と教職員の確保

- ・ 多様な学びの場として、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれの環境整備の充実を図っていくことが必要である。
- ・ 通常の学級においては、少人数学級の実現に向けた取組や複数教員による指導など指導方法の工夫改善を進めるべきである。
- ・ 特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えていくためには、教員だけの対応では限界がある。校長のリーダーシップの下、校内支援体制を確立し、学校全体で対応する必要があることは言うまでもないが、その上で、例えば、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律に定める教職員に加えて、特別支援教育支援員の充実、さらには、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST(言語聴覚士)、OT(作業療法士)、PT(理学療法士)等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である。
- ・ 医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じ確保していく必要がある。
- ・ 通級による指導を行うための教職員体制の充実が必要である。
- ・ 幼稚園、高等学校における環境整備の充実のため、特別支援学校のセンター的機能の活用等により教員の研修を行うなど、各都道府県教育委員会が環境を整えていくことが重要である。

(2) 学校間連携の推進

- ・ 域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)により、域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが必要である。

- ・ 特別支援学校は、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育に関する相談・情報提供機能、障害のある児童生徒等への指導・支援機能、関係機関等との連絡・調整機能、小・中学校等の教員に対する研修協力機能、障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能といったセンター的機能を有している。今後、域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）の中でコーディネーター機能を発揮し、通級による指導など発達障害をはじめとする障害のある児童生徒等への指導・支援機能を拡充するなど、インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすことが求められる。そのため、センター的機能の一層の充実を図るとともに、専門性の向上にも取り組む必要がある。
- ・ 域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）や特別支援学校のセンター的機能を効果的に発揮するため、各特別支援学校の役割分担を、地域別や機能別といった形で、明確化しておくことが望ましく、そのための特別支援学校ネットワークを構築することが必要である。

（３）交流及び共同学習の推進

- ・ 特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間、また、特別支援学級と通常の学級との間でそれぞれ行われる交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる。
- ・ 特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間で行われる交流及び共同学習については、双方の学校における教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど交流及び共同学習の更なる計画的・組織的な推進が必要である。その際、関係する都道府県教育委員会、市町村教育委員会等との連携が重要である。また、特別支援学級と通常の学級との間で行われる交流及び共同学習についても、各学校において、ねらいを明確にし、教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど計画的・組織的な推進が必要である。

（４）関係機関等との連携

- ・ 医療、保健、福祉、労働等の関係機関等との適切な連携が重要である。このためには、関係行政機関等の相互連携の下で、広域的な地域支援のための有機的なネットワークが形成されることが有効である。

５．特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等

（１）教職員の専門性の確保

- ・ インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必

須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある。

- すべての教員が多岐にわたる専門性を身に付けることは困難なことから、必要に応じて、外部人材の活用も行い、学校全体としての専門性を確保していくことが必要である。

(2) 各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方

- 学校全体としての専門性を確保していく上で、校長等の管理職のリーダーシップは欠かせない。また、各学校を支援する、教育委員会の指導主事等の役割も大きい。このことから、校長等の管理職や教育委員会の指導主事等を対象とした研修を実施していく必要がある。
- 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状（当該障害種又は自立教科の免許状）取得率は約7割となっており、特別支援学校における教育の質の向上の観点から、取得率の向上による担当教員としての専門性を早急に担保することが必要である。このため、養成、採用においては、その取得について留意すべきである。特に現職教員については、免許法認定講習の受講促進等の取組を進めるとともに、その後も研修を通じた専門性の向上を図ることが必要である。
- 特別支援学級や通級による指導の担当教員は、特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内の他の教員に与える影響も極めて大きい。このため、専門的な研修の受講等により、担当教員としての専門性を早急に担保するとともに、その後も研修を通じた専門性の向上を図ることが必要である。

(3) 教職員への障害のある者の採用・人事配置

- 「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害のある者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会であり、学校においても、障害のある者が教職員という職業を選択することができるよう環境整備を進めていくことが必要である。