

**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
中央教育審議会**

目 次

はじめに	1
第1章 障害のある幼児児童生徒に対する教育の現状と課題	… 2
1. 現状と課題	
2. 障害者施策を巡る国内外の動向	
第2章 特別支援教育の理念と基本的な考え方	5
第3章 盲・聾・養護学校制度の見直しについて	7
1. 障害種別を超えた学校制度について	
(1) 基本的な考え方	
(2) 特別支援学校(仮称)の内容	
2. 特別支援教育のセンター的機能について	
(1) 基本的な考え方	
(2) センター的機能の具体的内容	
(3) センター的機能が有効に発揮されるための体制整備	
第4章 小・中学校における制度的見直しについて	13
1. 基本的な考え方	
2. LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援の必要性	
3. 特殊学級等の見直し	
(1) 特殊学級及び通級による指導の現状と課題	
(2) 「特別支援教室(仮称)」の構想について	
(3) 「特別支援教室(仮称)」の制度化に係る検討課題	
(4) 「特別支援教室(仮称)」に向けた当面の方策	
第5章 教員免許制度の見直しについて	19
1. 基本的な考え方	
2. 特別支援学校教諭免許状(仮称)の在り方	
(1) 特別支援学校教諭免許状(仮称)の対象範囲	
(2) 障害種別ごとの専門性の確保の在り方	
(3) 特別支援学校教諭免許状(仮称)の種類・内容	
(4) 特別支援学校(仮称)教員の養成カリキュラムの在り方	
3. 現職教員の特別支援学校教諭免許状(仮称)の取得促進	
4. その他の課題	

第6章 関連する諸課題について 24

1. 総合的な体制整備に関する課題について
2. 障害のある児童生徒の就学の在り方について
3. 特別支援教育の普及啓発について
4. 就学前及び後期中等教育等における特別支援教育の在り方について
5. 法令上の用語等の見直しについて
6. 国の役割について

参考資料 .. 34

- ・特別支援教育の対象の概念図
- ・盲・聾・養護学校の現状
- ・特殊学級、通級による指導の現状
- ・学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）及び高機能自閉症について
- ・特別支援教育の推進体制整備について（平成17年度委嘱事業の概要）
- ・盲・聾・養護学校と小・中学校との間の転学状況（義務教育段階）
- 国・公・私 - （平成15年度）
- ・小・中学校における認定就学者数の推移（各年5月1日現在）
- ・特別支援教育特別委員会の設置について
- ・特別支援教育特別委員会委員名簿
- ・特別支援教育を推進するための制度の在り方に関する審議の経過

答申の概要 .. 55

はじめに

我が国は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会に移行しつつある。障害のある子どもの教育については、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」(平成13年10月9日初等中等教育局長決定により設置)が平成15年3月にとりまとめた「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(以下、「協力者会議最終報告」という。)において、障害の種類や程度に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等(注1)の児童生徒も含め、障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るとともに、その推進体制を整備することが提言された。これを受け平成15年度から開始された国の委嘱事業(後述)等を通じ、特別支援教育に対する取組は、各教育委員会及び学校において積極的に推進され、着実に広がっている。

協力者会議最終報告においては、

盲・聾・養護学校を障害種にとらわれない学校制度(特別支援学校(仮称))にするとともに、地域の特別支援教育のセンター的機能を有する学校とすること

小・中学校における特別支援教育の体制を確立するとともに、特殊学級や通級による指導の在り方を見直すこと

教員等の専門性を強化するための免許制度の改善などの制度的な課題について、具体的検討の必要性が指摘されている。

中央教育審議会では、平成16年2月24日、初等中等教育分科会に特別支援教育特別委員会を設置し、同委員会において、特別支援教育を一層推進すべきであるとの認識の下、学校制度等の在り方について検討を重ね、同年12月1日に中間報告を取りまとめた。

中間報告後、広く意見募集を行い、幅広く国民各位からの意見を徴し、それらを参考に更に審議を深め、このたび、本答申を取りまとめた。今後、特別支援教育が着実に推進されることを強く期待する。

(注1) LDは学習障害(Learning Disabilities)、ADHDは、注意欠陥/多動性障害(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)を意味し、「等」はアスペルガー症候群を含む。

第1章 障害のある幼児児童生徒に対する教育の現状と課題

1. 現状と課題

これまでの特殊教育においては、障害のある幼児児童生徒が自立し社会参加する資質を培うため、一人一人の障害の種類や程度に応じて、盲・聾・養護学校(幼稚園部・小学部・中学部・高等部)並びに小・中学校の特殊学級及び通級による指導において、きめ細かな教育が行われてきた。近年、養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒が増加する傾向にあり、通級による指導を受けている児童生徒も平成5年度の制度開始以降増加してきている。現在、特殊教育の対象となる幼児児童生徒は約22万5千人(全体の約1.4%)であり、このうち、義務教育段階は約17万9千人(全学齢児童生徒数の約1.6%)となっている。

これまで小・中学部における訪問教育(通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対し、教員が家庭、児童福祉施設、医療機関等を訪問して行う教育)の対象となっていた障害の重い児童生徒の盲・聾・養護学校への受入れが進むとともに、盲・聾・養護学校(小・中学部)においては、現在、約43.3%(肢体不自由養護学校においては約75.3%)の児童生徒が重複障害学級に在籍している。こうした障害の重度・重複化に伴い、盲・聾・養護学校においては、福祉・医療・労働などの関係機関等と密接に連携した適切な対応が求められている。

また、特殊学級に在籍する児童生徒や通級による指導の対象となっている児童生徒についても、関係機関と連携した学校全体での適切な対応や、障害のない児童生徒との交流及び共同学習の促進、担当教員の専門性向上などが課題となっている。

さらに近年、医学や心理学等の進展、社会におけるノーマライゼーションの理念の浸透等により、障害の概念や範囲も変化している。平成14年に文部科学省が実施した全国実態調査では、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、LD・ADHD・高機能自閉症により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒が約6%程度の割合で存在する可能性(注2)が示されており、これらの児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援は、学校教育における喫緊の課題となっている。

(注2) この調査結果は、医師等の診断を経たものでないため直ちにこれらの障害と判断することはできず、あくまで可能性を示したものである。

2 . 障害者施策を巡る国内外の動向

近年、障害者施策を巡る国内外の状況は大きく変化してきている。

国際的な動向としては、1993（平成5）年に、国際連合総会において、障害のある人がそれぞれの社会の市民として、その他の人々と同じ権利と義務を行使できることを確保することを目的として、「障害者の機会均等化に関する標準規則」が採択され、1994（平成6）年には、スペインのサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、障害のある子どもを含めた万人のための学校を提唱した「サラマンカ宣言」が採択された。

また、1992（平成4）年に国連アジア太平洋経済社会委員会（ESCAP）が決議した「アジア太平洋障害者の十年」の最終年に当たる2002（平成14）年には、ESCAP 総会において我が国の主唱により、この「十年」がさらに10年延長され、同年10月に滋賀県で開催されたハイレベル政府間会合においては、インクルーシブでバリアフリーかつ権利に基づく社会に向けた行動課題「びわこミレニアムフレームワーク」が採択された。

さらに、2001（平成13）年には、国際連合総会において、「障害者の人権及び尊厳を保護・促進するための包括的・総合的な国際条約」決議案が採択され、条約案策定のため、「障害者権利条約に関する国連総会アドホック委員会」が設置された。現在、障害者権利条約の策定に向けた審議が行われているところである。

国内的な動向としては、「アジア太平洋障害者の十年」が始まることを契機として、障害者の自立と社会参加の一層の促進を図ることを基本理念として、心身障害者対策基本法の一部改正により、平成5年12月に障害者基本法が公布された。障害者基本法は、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に推進し障害者の福祉を増進することを目的としているが、平成16年6月に一部改正され、基本的理念として障害者に対して障害を理由として差別その他の権利利益を侵害してはならない旨が規定されたほか、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の積極的推進による相互理解の促進についても規定が設けられた。

また、平成14年12月、平成15年度を初年度として10年間を見通した障害者関連施策の基本的な方向を盛り込んだ新しい「障害者基本計画」が閣議決定された。障害者基本計画は、1993（平成5）年度からおおむね10年間を計画期間とする「障害者対策に関する新長期計画」における「リハビリテーション」及び「ノーマライゼーション」の理念を継承するとともに、障害者の社会への参加、参画に向けた施策の一層の推進を図るため、10年間に講ずべき障害者施策の基本的方向について定めたものであるが、この中において、障害のある子ども

一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うとともに、学習障害、注意欠陥／多動性障害、自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応することが基本方針として盛り込まれた。

さらに、平成16年12月、発達障害に関し、早期発見や発達支援に対する国及び地方公共団体の責務を明らかにし、学校教育における支援や就労の支援等を定めた発達障害者支援法が成立し、平成17年4月1日に施行された。発達障害者に対する総合的な支援の充実が重要な政策課題となっている（注3）。

（注3） 発達障害者支援法及び同法の政省令における発達障害とは、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のうち、言語の障害、協調運動の障害、心理的発達の障害、行動及び情緒の障害とされている。

これらには、従来から特殊教育の対象となっている障害が含まれるほか、小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒が有するLD、ADHD、高機能自閉症等も含まれる。

第2章 特別支援教育の理念と基本的な考え方

協力者会議最終報告では、特殊教育の果たしてきた役割や障害のある子どもの教育をめぐる諸情勢の変化を踏まえつつ、「特別支援教育」の理念と基本的な考え方が提言されている。

これまでの「特殊教育」では、障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行うことにより、手厚くきめ細かい教育を行うことに重点が置かれてきた。

「特別支援教育」とは、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、すでに述べたとおり、現在、小・中学校において通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっており、「特別支援教育」においては、特殊教育の対象となっている幼児児童生徒に加え、これらの児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うものである。

すでに、文部科学省においては、平成13年の組織再編により「特別支援教育課」が設置されており、都道府県教育委員会等の組織においても組織名称等に「特別支援教育」を用いる例が増加してきている。

また、平成15年度から開始された全都道府県教育委員会に対する委嘱事業(後述)等を通じ、取組に差はあるものの、全体としては特別支援教育の実施体制整備が着実に進められている。

今後、特別支援教育の理念と基本的考え方の一層の普及・定着を図るため、学校教育法等における「特殊教育」の用語を改めることを含め、関係法令における位置付けを検討する必要がある。

このことは、従来の特殊教育が果たしてきた役割や実績を否定するものではなく、むしろ、これを継承・発展させていこうとするものである。したがって、特別支援教育は、これまで特殊教育の枠組みの下で培われてきた教育水準や教員の専門性が維持・向上できるような方向で推進されることが必要である。

また、LD・ADHD・高機能自閉症等の状態を示す幼児児童生徒が、いじめの対象となったり不適応を起こしたりする場合があります、それが不登校につながる

場合があるなどとの指摘もあることから、学校全体で特別支援教育を推進することにより、いじめや不登校を未然に防止する効果も期待される。さらに、これらの幼児児童生徒については、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。こうしたことから、特別支援教育の理念と基本的考え方が普及・定着することは、現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資すると考えられることなどから、積極的な意義を有するものである。

我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校教育は、障害者の自立と社会参加を見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、特別支援教育の理念や基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである。

第3章 盲・聾・養護学校制度の見直しについて

1. 障害種別を超えた学校制度について

(1) 基本的な考え方

今後、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て適切な指導及び必要な支援を行う特別支援教育を進めていく上で、現在の盲・聾・養護学校の制度を様々な教育的ニーズに適切に対応し得るものとする必要がある。

特に、第1章で述べたように、現在、盲・聾・養護学校（小・中学部）に在籍する児童生徒のうち、半数近く（肢体不自由養護学校においては約4分の3）の児童生徒が重複障害学級に在籍するなど、障害の重度・重複化への対応が喫緊の課題となっている。

このような課題に対応するため、各都道府県等では、複数の障害に対応する併設型養護学校の設置や、幼児児童生徒数の推移等を踏まえた盲・聾・養護学校の配置見直しなどに関する検討が進められている。現在推進されている地方分権の進展も踏まえれば、国の制度をより柔軟なものとすることによって、こうした工夫や努力を促進することも重要である。

このため、協力者会議最終報告で提言されているとおり、現在の盲・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）」）とすることが適当である。

これにより、各都道府県等において、複数の障害に対応した学校を効果的に設置することが容易となることから、地域の実情に応じたきめ細かい教育の一層の充実に資することが期待される。

(2) 特別支援学校（仮称）の内容

対象となる障害種別について

特別支援学校（仮称）は、基本的には現在の盲・聾・養護学校の対象となっている5種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）及びこれらの重複障害に対応した教育を行う学校制度とすることが適当である。

特別支援学校（仮称）の制度は、各都道府県等において、複数の障害に対応した教育を行う学校の設置を可能とするものであるが、これまでのように特定の障

害に対応した学校を設けることも可能である。具体的にいかなる障害に対応した教育を行う学校とするかについては、地域における教育に対するニーズ等に応じて弾力的に判断されることとなる。

これに関連し、協力者会議最終報告では、特別支援学校（仮称）において、例えば、「視覚障害部門」、「知的障害部門」等の「教育部門」を設けることが提言されている。この「教育部門」は、各障害種別ごとの指導の専門性を確保する観点から、これを設けることが有効であると考えられる。複数の障害に対応した併設型養護学校の中には、固定的組織としての部門を設けることなく柔軟な運営を行っている例があり、特別支援学校（仮称）では幼児児童生徒の障害の状態に応じた弾力的な教育課程や指導方法による教育の実施が求められることも踏まえると、その具体的内容はできる限り設置者等に委ねるような形で制度的位置付けを検討すべきである。

対象とする障害種別に関し、LD・ADHD・高機能自閉症等については、小・中学校等（「等」は幼稚園、中等教育学校及び高等学校を指す。以下、同じ。）における特別な指導内容・方法が十分に確立されていない現状にかんがみ、これらの幼児児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援の在り方についても、特別支援学校（仮称）が、後述のセンター的機能の発揮等を通じて先導的役割を果たすことが期待される。

なお、自閉症については、その特別な指導内容・方法に着目し、知的障害養護学校において自閉症を併せ有する幼児児童生徒の学級を設ける運用も行われており、また、平成16年度から筑波大学附属久里浜養護学校が自閉症のある幼児児童を受け入れる学校に転換したところである。今後、これらの実績も踏まえ、知的障害と自閉症を併せ有する幼児児童生徒に対し、この2つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について、引き続き研究を進める必要がある。

配置について

いかなる形態の特別支援学校（仮称）をどのように配置していくかについては、都道府県等において、地理的な状況や各障害種別ごとの教育的ニーズの状況など、それぞれの地域の実情に応じたきめ細かい検討に基づいて判断されることになるが、その際、次のような視点についても十分考慮される必要がある。

ア．一人一人の教育的ニーズに対応する特別支援教育の理念や、障害の重度・重複化に対応するという特別支援学校（仮称）の趣旨に照らし、特別支援学校（仮称）は、可能な限り複数の障害に対応できるようにするべきとの視点

イ．障害のある幼児児童生徒が、できる限り地域の身近な場で教育を受けられ

るようにするべきとの視点

ウ．障害の特性に応じて、同一障害の幼児児童生徒による一定規模の集団が学校教育の中で確保される必要があるとの視点

エ．学校の形態に応じて、各障害種別ごとの専門性が確保され、専門的指導により幼児児童生徒の能力を可能な限り発揮できるようにする視点

オ．特別支援教育のセンター的機能が効果的に発揮されるようにする視点

名称について

特別支援学校（仮称）が制度として発足した場合、特別支援学校（仮称）の名称が普及・定着するまでには一定の期間を要すると考えられる。一方、これまでの各障害種別における専門的指導の蓄積や、私立の学校が建学の精神に基づく特色ある教育活動を展開していることなども踏まえれば、主として特定の障害に対応する形態の特別支援学校（仮称）については、引き続き「盲学校」、「聾学校」又は「養護学校」と称することができるよう検討することが適当である。

教育課程について

特別支援学校（仮称）においては、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した効果的かつ弾力的な教育課程編成が期待される。特別支援学校（仮称）の学習指導要領等は、現在の盲・聾・養護学校の学習指導要領等の内容を見直して定められることとなるが、障害種別を超えたグループ別の教育課程編成の可能性や、平成17年度までに策定することとされている「個別の教育支援計画」との関係を検討することも必要であり、引き続き検討を行うことが適当である。

2．特別支援教育のセンター的機能について

（1）基本的な考え方

今後、地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上で、特別支援学校（仮称）は中核的な役割を担うことが期待される。特に、小・中学校に在籍する障害のある児童生徒について、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校（仮称）が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められる。

これまでも、盲・聾・養護学校の学習指導要領等において、盲・聾・養護学校は、「地域の実態や家庭の要請等により、障害のある児童生徒等又はその保護者に対して教育相談を行うなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と規定されており、すでに様々な形で、地域の小・中学校教員や保護者に対する教育相談等の取組が進められている。

今後、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などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能を、関係法令等において明確に位置付けることを検討する必要がある。

（２）センター的機能の具体的内容

いかなる形態の特別支援学校（仮称）をどのように配置していくかについては、各都道府県等において検討されるべきものであるため、センター的機能についても、すべての特別支援学校（仮称）が制度的に一律の機能を担うこととするのは現実的ではなく、各学校の実情に応じて弾力的に対応できるようにすることが適当である。

なお、盲・聾・養護学校における先進的な事例を踏まえ、特別支援学校（仮称）に期待されるセンター的機能を例示すれば、以下のとおりである。

- 小・中学校等の教員への支援機能
- 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- 福祉、医療、労働などの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
- 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

このうち、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、障害のある幼児児童生徒への指導機能、福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能については、具体的には以下のような内容が考えられる。

小・中学校等の教員への支援機能については、個々の幼児児童生徒の指導に関する助言・相談のほか、個別の教育支援計画の策定に当たっての支援などが考えられる。

特別支援教育等に関する相談・情報提供機能については、地域の小・中学校等に在籍する幼児児童生徒や保護者への相談・情報提供のほか、幼稚園等における障害のある幼児への教育相談が考えられる。これまでも、盲学校及び聾学校の幼稚部では、乳幼児期の子どもを対象とした早期からの教育相談を実施している場合があるが、障害者基本計画において乳幼児期からの一貫した相談支援体制の構築を図ることとされていることも踏まえ、今後、それぞれの地域の実情に応じて、こうした取組を広げていくことが期待される。

障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能については、小・中学校の児童生徒を対象とする通級による指導や『いわゆる「巡回による指導」(後述)』のほか、盲・聾学校を中心に就学前の幼児や乳幼児に対して行われてきた指導及び支援が考えられる。これらの実施に当たっては、小・中学校等との十分な連携が必要であり、今後、それぞれの地域の実情に応じて、こうした取組を広げていくことが考えられる。

福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能については、個別の教育支援計画の策定に当たり、福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整を行うことなどが考えられる。

なお、障害者基本法において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進める旨が規定されたことを踏まえ、今後、盲・聾・養護学校(特別支援学校(仮称))に在籍する児童生徒と、地域の小・中・高等学校等(「等」は中等教育学校を指す。以下、同じ。)の児童生徒との交流及び共同学習の機会が適切に設けられることを促進するべきである。

(3) センターの機能が有効に発揮されるための体制整備

特別支援学校(仮称)がセンター的機能を発揮するためには、特別支援学校(仮称)間での適切な連携が行われるとともに、多くの特別支援学校(仮称)の管理運営を担う都道府県教育委員会と、小・中学校の管理運営を担う市町村教育委員会とが十分に連携し、小・中学校が円滑に支援を受けられるような環境を醸成していくことが重要である。その際、地域の実情に応じて、小・中学校の特殊学級等が特別支援学校(仮称)と連携協力して、センター的機能の一翼を担う場合もあり得ることに留意する必要がある。

障害のある幼児児童生徒への支援については、福祉、医療、労働などの関係機関等との適切な連携も重要であるが、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。すで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が、この中に特別支援学校(仮称)のセンタ

一的機能が適切に位置付けられる必要がある。その際、「新障害者プラン」(障害者基本計画の重点施策実施5か年計画)において、策定することとされている「地域において一貫して効果的な相談支援を行う体制を整備するためのガイドライン」の内容にも留意する必要がある。

特別支援学校(仮称)がセンター的機能を有効に発揮するためには、高い専門性を有する教員が適切に養成・配置されることが必要であり、任命権者である各都道府県教育委員会等においては、人事上の配慮が望まれる。また、各学校においては、校長のリーダーシップの下に、それぞれに求められる役割に応じて目的・目標を明確にして、組織や運営の在り方を再構築し、その成果を定期的に評価するなど一層効果的な学校経営が求められる。さらに、センター的機能のための分掌や組織(例えば「地域支援部」など)を設けて校内の組織体制を明確にすることが望ましい。

第4章 小・中学校における制度的見直しについて

1. 基本的な考え方

近年、小・中学校において、通常の学級に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援が喫緊の課題となっている。また、特殊学級に在籍する児童生徒や通級による指導の対象となっている児童生徒についても、関係機関と連携した適切な対応が求められている。

さらに、平成16年6月4日に公布された障害者基本法の一部改正により、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない旨が規定された。

これまで、小・中学校における障害のある児童生徒の教育は、主として特殊学級等において行われてきたが、今後は、これらの課題を含め、学校全体の課題として取り組んでいくことが求められる。その際、特別支援学校（仮称）のセンター的機能が発揮されることを踏まえれば、小・中学校においては特別支援学校（仮称）との連携協力を積極的に推進すべきである。

このため、小・中学校における特別支援教育の推進に関して、通常の学級も含めた教育活動全体での適切な推進が図られるよう、関係法令等における位置付けについて検討するとともに、教育委員会や学校における推進体制の整備を促進することが必要である。

また、小・中学校における特別支援教育の推進に当たっては、障害のある児童生徒の保護者はもとより、通常の学級を担当する教員や、障害のない児童生徒及びその保護者の理解と協力が不可欠となるため、国及び各教育委員会においては、研修や広報活動等を通じた普及啓発を積極的に推進することが重要である。

2. LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援の必要性

協力者会議最終報告においては、通常の学級に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒について、これらの定義と判断基準（試案）等を示しつつ、適切な指導及び必要な支援を行うための小・中学校の体制整備の具体的な在り方が提言された。

これを受け、文部科学省においては、平成16年1月に「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒

への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」を公表し、すべての教育委員会及び小・中学校に配布するとともに、平成15年度から開始された全都道府県教育委員会に対する委嘱事業（後述）などを通じ、教育委員会に「専門家チーム」を設置することや、すべての小・中学校において「特別支援教育コーディネーター」（後述）を指名すること等を内容とする推進体制が整備されることを目指している。

通常の学級に在籍しているこれらの児童生徒への指導及び支援は、学校教育における喫緊の課題となっており、引き続き小・中学校の体制整備を推進することが必要である。その際、厚生労働省における発達障害者支援施策との連携を図るとともに、小・中学校の教職員や保護者に対する理解と啓発を一層推進することが重要である。また、医師をはじめとする専門家の絶対数が不足していることから、その養成・確保の方策についても検討されることを期待したい。

LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の状態像は様々であり、周囲の環境によって変化することも多いため、個別かつ弾力的な指導及び支援が必要となる。このため、各学校における教育課程の実施の形態についても、通常の学級における教員の適切な配慮、ティーム・ティーチングの活用、個別指導や学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫などに加え、必要に応じて、通常の学級を離れた特別の場での指導及び支援を受けられるようにすることが有効である。

このため、後述のとおり、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する特別の場での指導及び支援を制度的に位置付けることを含めて、現行制度の見直しを行うことが必要である。その際、特別の教育課程を編成して指導することが適当な者の範囲・要件や、その具体的な指導内容・方法について国立特殊教育総合研究所における研究等を推進しつつ、検討を進める必要がある。

3．特殊学級等の見直し

（1）特殊学級及び通級による指導の現状と課題

全国の小・中学校の特殊学級の平均在籍者数は約2.8人（平成16年5月1日現在）となっているが、障害種別あるいは都道府県別の平均在籍者数には幅があり、その実態は様々となっている。

特殊学級には、すべての時間を当該特殊学級で過ごし、教育を受ける必要のある児童生徒がいる一方で、相当の時間を通常の学級との交流教育という形で障害のない児童生徒と共に過ごすことが可能な児童生徒もみられ、その実態は、児童生徒の障害の種類や程度、学校の実情等に応じて様々である。

また、特殊学級を担当する教員については、当該学級に在籍する児童生徒への指導に加え、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒に対する通級による指導と類似した支援やいわゆる「巡回による指導」を行ったり、通常の学級を担当する教員に対する相談支援を行ったりしている例もみられる一方で、十分な専門性を有しない教員が配置されるなど、必ずしも効果的に活用されていない例もみられる。

さらに、通級による指導については、指導時間数及び対象となる障害が限定されており、特別支援教育を推進する観点から、より弾力的な対応ができるようにする必要がある。

(2)「特別支援教室(仮称)」の構想について

協力者会議最終報告においては、「特殊学級や通級指導教室について、その学級編制や指導の実態を踏まえ必要な見直しを行いつつ、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような制度の在り方について具体的に検討していく必要がある」とともに、「制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導に必要な時間のみ特別の場で行う形態(例えば「特別支援教室(仮称)」)とすることについて具体的な検討が必要」との提言が行われた。

「特別支援教室(仮称)」の構想が目指すものは、各学校に、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、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、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な弾力的なシステムを構築することであると考えられる。

この考え方は、小・中学校における特別支援教育を推進する上で、極めて重要であり、また、すでに特殊学級と通常の学級との交流教育という形で弾力的な運用が行われている例があることも踏まえれば、「特別支援教室(仮称)」の構想が目指しているシステムを実現する方向で、制度的見直しを行うことが適当である。

具体的な「特別支援教室(仮称)」のイメージについては、LD・ADHD・高機能自閉症等を含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍し、教員の適切な配慮、ティーム・ティーチング、個別指導や学習内容の習熟に応じた指導などの工夫により通常の学級において教育を受けつつ、必要な時間に特別の指導を受ける教室として、例えば以下のような形態が想定される。いかなる形

態の特別支援教室をどのように配置していくかについては、地域の実情、個々の児童生徒の障害の状態、適切な指導及び必要な支援の内容・程度に応じ、柔軟かつ適切に対応することが重要である。

特別支援教室

ほとんどの時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

特別支援教室

比較的多くの時間を通常の学級で指導を受けつつ、障害の状態に応じ、相当程度の時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

特別支援教室

一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

これらの形態は、あくまでも例示としてのイメージであって、当然のことながらこれらの形態の中間的なものやこれらの形態を組み合わせたものなども考えられる。

なお、設置者である市町村教育委員会においては、各小・中学校の「特別支援教室（仮称）」が有するそれぞれの専門性を前提にしながら、特別支援教育のセンター的機能を有する特別支援学校（仮称）及び関係機関との連携協力を進めるなど、各地域におけるニーズに応じた地域全体における総合的な支援体制を構築することが重要である。

（３）「特別支援教室（仮称）」の制度化に係る検討課題

「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの実現に向けては、現行の特殊学級等を直ちに廃止することに関して、障害の種類によっては固定式の学級の方が教育上の効果が高いとの意見があることや、重度の障害のある児童生徒が在籍している場合もあること、さらには特殊学級に在籍する児童生徒の保護者の中には固定式の学級が有する機能の維持を望む意見があることなどに配慮し、弾力的な運用が可能となる制度とする必要がある。

また、特殊学級等の各都道府県等における運用や在籍する児童生徒の実態に幅がある中で、場や空間を指して用いられることが多い「教室」の制度化については、現行の「学級」編制を基本とする公立学校の教職員配置システムとの関連を検討することが必要である。

さらに、特殊学級や通級による指導を担当する教員には障害のある児童生徒の教育に係る専門性が求められているところであるが、今後、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への指導及び支援を含め、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムを実現するためには、担当教員のより高い専門性が確保されることが必要である。

(4)「特別支援教室(仮称)」に向けた当面の方策

以上を踏まえ、「特別支援教室(仮称)」の実現に向けた第一段階として、まず、小・中学校における総合的な体制整備(後述)を着実に進めつつ、以下のような現行制度等の見直しを行うことが適当である。これにより、小・中学校の通常の学級に在籍するLD等の児童生徒に対する特別の場での指導及び支援が可能となる。また、引き続き研究開発学校やモデル校などを活用し、制度化に向けた事例・課題等の情報の収集に努めることとともに、その優れた実践を全国に発信することも重要である。

「特別支援教室(仮称)」の構想が目指しているシステムの法令上の位置付けの明確化等のさらなる制度改正については、これらの取組の実施状況も踏まえ、検討することが適当である。

ア．特殊学級における交流及び共同学習の促進と担当教員の活用

小・中学校の学習指導要領では、「特殊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」や、障害のない児童生徒と障害のある児童生徒との「交流の機会を設けること」が定められているが、その趣旨が徹底されていない場合もみられる。

障害者基本法において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進める旨が規定されたことも踏まえ、特殊学級を担当する教員と通常の学級を担当する教員の連携の下で、特殊学級に在籍する児童生徒が通常の学級で学ぶ機会が適切に設けられることを一層促進するとともに、その際の教育内容の充実に努めるべきである。

また、交流及び共同学習の機会が充実されるとともに、特別支援学校(仮称)のセンター的機能が発揮されることを前提とすれば、特殊学級を担当する教員が、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への指導及び支援も含め、これまで以上に特別支援教育に関する多様な役割を担うことも可能となると考えられる。

以上を踏まえ、小・中学校において障害のある児童生徒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が効果的に行われるようにするため、特殊学級を担当する教員の一層の活用を進めることが必要である。

また、特殊学級や通級による指導を担当する教員について、高い専門性を有する者が適切に養成・配置されることが必要であり、任命権者である各都道府県教育委員会等において、人事上の配慮が望まれる。

イ．通級による指導の見直し

通級による指導については、現在でも、必要に応じ、高機能自閉症等を対象とすることが可能であるが、これに加え、LD・ADHDもその対象とすべきである。これに併せて、指導時間数の制限を緩和することや担当教員の専門性を踏まえた指導の対象となる児童生徒の障害種別についても特別支援教育の観点から弾力的な運用が可能となる方向で見直しを行う必要がある。

通級による指導の形態には、学校内での実施だけでなく、児童生徒が他の小・中学校や盲・聾・養護学校に出向く形態や、教員が他の学校を巡回訪問する形態もみられる。今後、特別支援学校（仮称）のセンター的機能が発揮されるとともに、特殊学級担当教員の活用が促進されることによって、各地域の実情に応じて、こうした多様な形態による運用が広がることが期待される。

ウ．いわゆる「巡回による指導」について

障害のある児童生徒に対する指導及び支援の一つとして、小・中学校や盲・聾・養護学校の教員が複数の学校を巡回訪問して指導を行う形態がみられる。このいわゆる「巡回による指導」については、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する教育課程外の個別指導として、週に1回未満程度の頻度で行われている例がある。

いわゆる「巡回による指導」のうち、定期的実施されており、かつ、教育課程の一部として位置付けることができる内容であるものについては、その制度的な位置付けを明確化する必要がある。その際、いわゆる「巡回による指導」を受け入れる学校における授業時間の調整、指導に当たる教員の身分、円滑な実施を確保するための仕組みについても併せて検討を行う必要がある。

また、実施形態については、通級による指導と同様に、特別支援学校（仮称）のセンター的機能や特殊学級担当教員の活用も含め、多様な形態による弾力的運用を可能とすることが適当である。

エ．その他

いわゆる院内学級については、現行制度の維持を前提としつつ、短期間の在籍であっても学籍移動の手続きが必要となることや、児童生徒数の変動を適切に反映した学級編制を行うことが困難であるなどの課題が指摘されていることから、制度の運用実態を見きわめつつ、その在り方について調査研究を行う必要がある。

第5章 教員免許制度の見直しについて

1. 基本的な考え方

特別支援教育を担当する教員は、障害の種類に応じた専門性が求められる一方、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した適切な指導及び支援を行うことや、特別支援学校（仮称）が、地域の小・中学校等に対する支援を行うといった、特別支援教育のセンター的機能を担うために、特別支援学校（仮称）の対象となる5種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）以外の、言語障害、情緒障害に加えて、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた様々な障害に関する幅広く基礎的な知識を有していることが期待される。

そのため、今後、特別支援教育を担当する教員について、免許状で担保すべき資質能力としては、

- ・特別支援教育全般に関する基礎的な知識
- ・障害のある幼児児童生徒の心理、生理及び病理に関する一般的な知識・理解
- ・障害のある幼児児童生徒の教育課程及び指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力（重複障害児の指導に関する知識・理解を含む）
- ・小・中学校等の支援のために必要なLD・ADHD・高機能自閉症等に関する知識・理解及び実践的指導力

などをひととおり身に付けた上で、新たに創設される特別支援学校（仮称）の教員として、他の特別支援教育担当教員とチームを組み協力しながら、様々な障害のある個々の幼児児童生徒への教育を担当できる能力を最小限有していることを中心として捉えることが重要である。

また、幼児児童生徒の発達段階に応じた専門性を確保するため、学校種ごとに免許状の種類を設けている現行の教員免許制度の趣旨等を踏まえ、今後の特別支援教育に対応するための免許制度とするためには、免許状の種類としては、従前どおり小・中学校等の免許状を基礎として、新たに創設される特別支援学校（仮称）の教諭が有することを前提とした特別支援学校教諭免許状（仮称）とする。

なお、特別支援学校（仮称）のみならず、小・中学校の特殊学級や通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への対応も含めた特別支援教育を担当する教員の資質を担保するものとして、「特別支援教育免許状」を構想すべきとの議論もある。これについては、今後の特別支援教育の在り方のみならず、免許制度全体の見直しを視野に入れつつ、中長期的な課題として検討していくことが適当である。

小・中学校における特殊学級や通級による指導を担当する教員や、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒に対する特別な指導を担当する教員についても、特別支援教育に関する専門性が求められることから、当面、都道府県教育

委員会等が開設する現職研修の受講や特別支援学校教諭免許状（仮称）の取得、小・中学校等の教員養成カリキュラムにおける特別支援教育に関する内容の充実を促進することが必要である。

今後、小・中学校等の教員養成カリキュラム全体の見直しの中で、「教職に関する科目」等において、特別支援教育に関する科目等が適切に位置付けられることが必要である。

２．特別支援学校教諭免許状（仮称）の在り方

（１）特別支援学校教諭免許状（仮称）の対象範囲

特別支援学校教諭免許状（仮称）は、学校種に対応した免許状として、特別支援学校（仮称）の教員が有するものとしつつ、小・中学校における特殊学級や通級による指導を担当する教員や、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒に対する特別な指導を担当する教員の専門性向上にも資するものとして位置付けることが適当である。

（２）障害種別ごとの専門性の確保の在り方

特別支援学校教諭免許状（仮称）において担保することが求められる資質能力としては、新たな特別支援教育の理念や、様々な障害種別に共通する基本的な知識等が想定されていることから、従来の特種教育免許に比して修得すべき内容が増加することとなるが、基礎となる小・中学校等の免許状に加えてこの免許状を取得することが必要であることを踏まえ、大学における教職課程の編成に当たり工夫が求められる。

具体的には、現在の特殊教育免許状取得に必要な単位数から若干増える単位数を設定し、例えば、特別支援教育に関する基本的な事項について、各障害種別で重複する部分はできる限りまとめることとして、各障害種別の教育の概要や小・中学校等における特別支援教育の概要も含めて概論としておさえつつ、教育課程や各障害種別ごとの指導法の基礎を別途修得することとし、その上で選択的に特定の障害種別についての指導法等を重点的に修得することとするのが適切である。

（３）特別支援学校教諭免許状（仮称）の種類・内容

現行の教員免許制度の趣旨を踏まえて、特別支援教育担当教員の資質の維持・向上を図るためには、普通免許状、臨時免許状の２種類を設け、大学における養成を原則とする普通免許状を中心とするべきである。

普通免許状の種類としては、修業年限や修得単位数に応じて大学等から多様な人材を得ることにより教員組織全体の活性化を図るとともに、上位の免許状等の取得を目指すことによる現職教員の自発的な研修を促すため、他の教員の場合と同様、専修免許状、一種免許状、二種免許状の3種類を設けることとし、各免許状には以下のような内容が考慮されるべきである。

一種免許状

特別支援教育を担当する教員の標準的な免許状として、すべての障害種別に共通する基礎的知識・指導方法や、複数の障害のある児童生徒等の心理、生理及び病理や、教育課程及び指導法の基礎を身に付け、その上で、例えば視覚障害や聴覚障害など特別支援学校（仮称）の対象となる5種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）から1障害種別を選択するか、又は、大学の履修設定に応じて、選択した1障害種別に加えその他の障害種別（言語障害、情緒障害、LD・ADHD・高機能自閉症等を含む）についても選択して、一定の専門的な知識、指導方法等を身に付ける。

専修免許状

特定の障害種別に対するより深い専門的知識、指導方法等に加え、重度・重複化への対応、地域の小・中学校等における特別支援教育を視野に入れたコーディネートや、特別支援学校（仮称）のセンター的機能を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能を身に付ける。

二種免許状

一種免許状の取得を原則としつつ、特別支援教育についての専門性のある教員を少しでも多く確保するため、すべての障害種別に共通する最小限必要な基礎的・基本的知識や、各障害種別に対応した指導方法の基礎を身に付ける。

この免許状は、特別支援教育担当教員を確保するための経過措置として、新たな特別支援学校（仮称）の教員の免許状取得率向上を図るために取得すべき免許状として捉える。

上記～の免許状については、大学における4年間の養成を経た一種免許状を標準とするが、特別支援教育に関する一層の専門性を確保するためには、専修免許状の取得が望ましい。また、二種免許状については、その取得後、特別支援教育を担当する教員が有することが原則である一種免許状の取得を目指すものとする。

また、これらの免許状については、小・中学校における特殊学級や通級による指導を担当する教員や、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する特別な指導を担当する教員が取得することを目指すものとしても期待する。

（４）特別支援学校（仮称）教員の養成カリキュラムの在り方

現在の「特殊教育に関する科目」を、「特別支援教育に関する科目（仮称）」とし、「特別支援教育の基礎理論」、「障害のある幼児児童生徒の心理、生理及び病理」、「障害のある幼児児童生徒の教育課程及び指導法」、「障害のある幼児児童生徒についての教育実習」について、必要単位数を修得することが必要と考える。（具体的には、別紙の内容を参照。）

なお、特別支援教育を推進するために必要となる、個別の教育支援計画を策定するために必要な資質能力、特別支援学校（仮称）のセンター的機能、特別支援教育コーディネーターの役割等、教員がチームとして障害のある個々の幼児児童生徒に対応していくために必要な知識、福祉・医療・労働などの関係機関等との連絡・調整のための必要な知識等については、上記の「特別支援教育の基礎理論」においてその基礎となる知識等を修得するとともに、指導的立場や特別支援教育コーディネーターとなる者等が、専修免許状取得の際に更にそれらの知識等を深める学修を積むことや、現職研修を積極的に実施することが必要である。

３．現職教員の特別支援学校教諭免許状（仮称）の取得促進

特別支援教育を担当する専門性のある教員の確保・増大を図るために、現職教員が一定の実務経験と大学や教育委員会による教育職員免許法における認定講習（以下「免許法認定講習」という。）等での単位修得により、特別支援学校教諭普通免許状（仮称）の取得を促進することが必要であり、講習等を開設する関係機関がこれまで以上に、単位修得の機会を拡大するよう努めることが重要である。

現在、特殊教育に関する科目の免許法認定講習等は、都道府県・指定都市の教育委員会や国立特殊教育総合研究所等において行われているが、これらにおける講習を拡大するとともに、例えば、研修の実施権限を有する中核市の教育委員会においても実施できるよう措置することを検討することが必要である。

また、現在の盲・聾・養護学校、小・中学校の特殊学級及び通級による指導における実務経験を、新たな特別支援学校教諭免許状（仮称）の取得に活かす仕組みを設けることを検討することが必要である。

４．その他の課題

特別支援学校教諭免許状（仮称）の創設に際し、現に盲・聾・養護学校教諭免許状を有する者については、特別支援学校（仮称）の教員となることができるよ

う、保有免許の種類等に応じて一定の講習等を受講することとするなど、新たな特別支援教育の円滑な実施のために必要な措置を講ずることが必要である。

また、特別支援教育に関係する教職員の採用、配置、研修の改善に関し、都道府県教育委員会等においては、採用、配置、研修等を通じて特別支援教育関係教員の専門性の一層の向上に努めることが必要である。今後、少なくとも特別支援学校（仮称）の教員を採用するに当たっては、特別支援学校教諭免許状（仮称）の保有を前提とするとともに、採用後の特別支援学校（仮称）の担当教員に対する現職研修の充実に努めることが重要であり、都道府県教育委員会等において研修等を担当する指導主事等に、専門性の高い者を配置するなど、教育委員会等における特別支援教育担当職員の充実が求められる。

その際、国立特殊教育総合研究所において実施されている各都道府県における指導的立場に立つ者を対象とした研修も活用することが望まれる。

さらに、現職研修の充実に関しては、盲・聾・養護学校だけでなく、小・中学校等の教員についても特別支援教育に関する知識の修得が期待されるとともに、特殊学級等の担当教員については、特別支援教育に関する現職研修を一層充実し、特別支援学校教諭免許状（仮称）の取得を促進することが重要である。

なお、当分の間、特殊教育免許の保有を要しないこととしている教育職員免許法附則第16項について、新たな特別支援学校教諭免許状（仮称）の普及状況等を見極めた上で、当該免許状の保有率向上のための方策とともに、時限を設けて廃止することが適当である。

このほか、現在、盲・聾・養護学校教諭免許状とは別に設けられている特殊教科の免許状については、制度創設の理念や各々の免許状の活用状況の実態にかんがみると、特定の分野に幅広い人材を得るための方途として、現在でも一定の存在意義を有するものと考えられるため、当面は引き続き存続させることとしつつも、特殊教科の免許状の活用状況、大学における教員養成の原則等を踏まえ、精選を検討する必要がある。

今後、小・中学校等の特別支援教育にかかわる教員資格の将来的課題として、「特別支援教室（仮称）」の構想を実現するためには、担当教員のより高い専門性が確保されることが必要である。このため、第4章において示した「特別支援教室（仮称）」の実現に向けた現行制度の見直しの成果等も踏まえながら、担当教員の資格の在り方について検討を行うことが必要である。

第6章 関連する諸課題について

1. 総合的な体制整備に関する課題について

障害者基本計画においては、障害者の社会への参加や参画に向けた施策の一層の推進を図ることを目的に、障害者一人一人のニーズに対応して総合的かつ適切な支援を行うことを基本方針としつつ、乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うこと等が示されている。

これを踏まえ、協力者会議最終報告では、学校教育における体制整備の方向性として、関係機関の有機的な連携と協力、「個別の教育支援計画」(注4)「特別支援教育コーディネーター」(注5)などの具体的な内容が提言された。

文部科学省においては、全都道府県教育委員会に対する委嘱事業(注6)等を通じ、平成19年度を目標として、すべての小・中学校において総合的な支援体制を整備することを目指している。

この委嘱事業においては、各都道府県等のレベルで、「特別支援連携協議会」や「専門家チーム」の設置、「巡回相談員」による小・中学校への指導・助言などが推進されており、また、各学校のレベルでは、「校内委員会」の設置、「特別支援教育コーディネーター」の指名、「個別の教育支援計画」の策定などが推進されている。

引き続き、こうした体制整備を推進するとともに、その進捗状況を踏まえつつ、以下のような課題についても検討する必要がある。

個別の教育支援計画及び個別の指導計画について

個別の教育支援計画については、今後、小・中学校も含めた策定の推進を検討するとともに、関係機関と連携した効果的な運用方法を確立する必要がある。また、今後の運用状況を踏まえつつ、「個別の指導計画」と併せて学習指導要領等への位置付けを行うことや、就学相談・指導や卒業後の就労支援における活用などを検討する必要がある。

特別支援教育コーディネーターについて

協力者会議最終報告及び平成16年1月に文部科学省より公表された「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」においては、すべての盲・聾・養護学校及び小・中学校において、特別支援教育コーディネーターを指名し、校務分掌に明確に位置付けることが求められている。今後は、

引き続き研修等を通じた人材養成を推進しつつ、可能な限りコーディネーターとしての校務に専念できるよう必要な配慮が行われるようにすることや、いじめや不登校等に対応する小・中学校の生徒指導体制の整備と関連付けた活用も含め、一層の効果的・効率的運用を促す必要がある。また、盲・聾・養護学校（特別支援学校（仮称））においては、センター的機能を担う中核的存在としてコーディネーターが適切に位置付けられるようにすることも重要である。

なお、特別支援教育コーディネーターの指名に関しては、校務分掌における位置付け、必要とされる研修や一定の経験等をどの程度求めていくのかについて様々な意見があるところであり、これらを含め、今後の各学校における運用状況を踏まえつつ、その在り方について引き続き検討する必要がある。

学校内外の人材の活用と関係機関との連携協力

総合的な支援体制整備に当たっては、生徒指導主事、養護教諭、スクールカウンセラー、学校医などの学校内の人材はもとより医師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等の外部の専門家の総合的な活用を図ることや福祉、医療、労働など関係機関等との連携協力を進める必要がある。さらに、親の会や NPO 等との連携を図り、全体として有機的なネットワークを構築する必要がある。

（注 4）「個別の教育支援計画」とは、障害のある幼児児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な支援を行うことを目的として策定されるもので、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組を含め関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠であり、教育的支援を行うに当たり同計画を活用することが意図されている。なお、「新障害者プラン」（障害者基本計画の重点施策実施 5 か年計画）の中では、盲・聾・養護学校において「個別の支援計画」を平成 17 年度までに策定することとされている。この「個別の支援計画」と「個別の教育支援計画」の関係については、「個別の支援計画」を関係機関等が連携協力して策定するときに、学校や教育委員会などの教育機関等が中心になる場合に、「個別の教育支援計画」と呼称しているもので、概念としては同じものである。

（注 5）特別支援教育コーディネーターについて、協力者会議最終報告では、小・中学校又は盲・聾・養護学校において関係機関との連携協力の体制整備を図るために、各学校において、障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識及びカウンセリングマインドを有する学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役としてのコーディネーター的な役割を担う者として提言されている。

（注 6）文部科学省では、平成 15 年度から「特別支援教育推進体制モデル事業（平成 17 年度からは「特別支援教育体制推進事業」とし、厚生労働省の「発達障害者支援体制整備事業」と連携協働して実施している。）」を全都道府県に委嘱し

て推進している。本事業においては、各都道府県において推進地域を設定し、推進地域内の小・中学校等においては、幼児児童生徒の実態把握や適切な支援方法等について検討を行うための「校内委員会」の設置や、「特別支援教育コーディネーター」の指名、「個別の教育支援計画」の策定を行うこととしている。また、各都道府県教育委員会等においては、教育委員会の職員、教員、心理学の専門家、医師等により構成され、小・中学校等からの申し出に応じ、LD、ADHD、高機能自閉症か否かの判断や望ましい教育的対応等の専門的な意見を示すための「専門家チーム」の設置、小・中学校等を定期的に巡回し、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒に対する指導内容・方法に関する指導や助言を行う「巡回相談」の実施及び障害のある幼児児童生徒に対する総合的な支援体制の整備を促進するため、教育、福祉、医療、労働等の関係部局や、大学、親の会、NPO等の関係者からなる「特別支援連携協議会」を設置することとしている。

2. 障害のある児童生徒の就学の在り方について

児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して適切な指導及び必要な支援を行うという特別支援教育の理念にかんがみると、障害のある児童生徒の義務教育諸学校への就学相談・指導は、就学時のみならず就学後を含めて一層重要な役割を担うこととなる。このため、その在り方については、以下の観点を含め、引き続き検討し、必要な見直しを行うことが適当である。その際には、国際的な動向や平成14年9月から実施されている認定就学制度の運用状況等にも十分留意することが必要である。

就学指導に際しての児童生徒の教育的ニーズの的確な把握及び反映の一層の充実

- ア) 児童生徒の教育的ニーズをきめ細かく把握しこれを就学先の決定に反映するための調査・審議を専門的に行う機関である就学指導委員会等の構成、開催方法等
 - イ) 児童生徒本人及び保護者の意向を把握しこれを就学先の決定に反映するための就学指導の在り方
 - ウ) 乳幼児期からの相談体制の構築を含めた就学前からの教育相談の在り方
 - エ) 個別の支援計画の活用を含めた関係機関等と連携した就学指導の在り方
- など、就学指導に際して児童生徒の教育的ニーズを的確に把握しこれを教育内容や就学先の決定に反映する取組を一層充実する観点

就学後における児童生徒の教育的ニーズの的確な把握及び反映の一層の充実

- ア) 就学後における継続した就学相談・指導の在り方
- イ) 校内委員会等の校内組織の在り方
- ウ) 児童生徒の教育的ニーズを反映した転学の弾力化

など、就学後において児童生徒の教育的ニーズを的確に把握しこれを教育内容や就学先の決定に反映する取組を一層充実する観点

就学指導についての的確な説明及び情報提供の一層の充実

障害のある児童生徒の就学指導の過程や就学先における教育内容等について、児童生徒及び保護者に対する説明及び情報提供を一層充実する観点

3．特別支援教育の普及啓発について

今回の制度的見直し等を進めるに当たっては、特別支援教育の理念と基本的考え方が、盲・聾・養護学校の校長はもちろんのこと、小・中学校等の校長をはじめとする学校のすべての教職員はもとより、国民一般に広く理解・共有されるようにすることが重要である。

特に、小・中・高等学校等において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の機会が充実されるようにすることが重要であるとともに、「特別支援教室（仮称）」の構想を実現するためには、通常の学級を担当する教員や、障害のない児童生徒及びその保護者の理解と協力が不可欠となる。このため、国及び教育委員会においては、研修や広報活動等を通じた普及啓発を積極的に推進すべきである。

なお、障害のある児童生徒の義務教育諸学校への就学や個別の教育支援計画の策定については、十分な制度の周知を図りつつ、保護者の理解を得られるような形で進めていく必要がある。

4．就学前及び後期中等教育等における特別支援教育の在り方について

LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた障害のある子どもへの対応については、幼児段階での早期発見・早期支援が重要であることから、幼稚園及び保育所との連携を考慮しながら、幼児段階における特別支援教育の推進の在り方についても検討が必要である。

また、今後、高等学校に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒に対する指導及び支援の在り方、養護学校（特別支援学校（仮称））高等部の充実方策や、障害のある児童生徒に係る前期中等教育と後期中等教育との接続の在り方など、後期中等教育における特別支援教育の推進に係る諸課題について、早急な検討が必要である。特に、障害者の自立と社会参加を支援する観点から、中学校や関係機関と連携しつつ、就労を目指した職業教育の充実を図ることは重要な課題である。さらに、高等教育機関での修学支援を図ることも重要である。

5．法令上の用語等の見直しについて

現在の学校教育法における特殊教育の規定にある「欠陥」や「心身の故障」等の語については、特別支援教育の理念にふさわしくないと考えられることから、特別支援教育への転換に伴う法令上の用語等の見直しについて法制的な検討を行う必要がある。

6．国の役割について

国においては、以上のような制度的な見直し等を進めるに当たり、各都道府県・市町村の教育委員会や各学校に対して、見直し等の全体像や移行スケジュールを含む明確な方針を適時・適切に提示することにより、円滑な移行が図られるようにすることが必要である。

また、特別支援教育に係る制度的な見直し等を進めるに際しては、引き続き教育の機会均等及び教育水準の維持向上が図られることが重要である。このような観点から、義務教育費国庫負担制度の改革の動向等を踏まえつつ、教職員配置等の所要の条件整備についても併せて検討する必要がある。その際、盲・聾・養護学校（特別支援学校（仮称））等に就学する幼児児童生徒の保護者に係る経済的負担については、引き続きその軽減に努めることが重要である。

さらに、特別支援教育を取り巻く状況の変化等を踏まえ、政策的ニーズの高い課題や教育現場等の喫緊の課題に対応した専門的な研究・研修を一層充実していくことが、国の重要な責務である。国立特殊教育総合研究所においては、これまで以上に、教育現場のニーズに応じて教員の実践的な指導力を向上させるための戦略的かつ機動的な研究活動や研修事業等の展開を図り、特別支援教育のナショナルセンターとしての役割を十全に果たすことが強く期待される。また、その際、大学等の関係機関との連携協力による取組が重要である。

なお、特別支援教育の推進など障害のある幼児児童生徒に対する支援については、例えば、スポーツ活動などを通じて自立及び社会参加を支援する地域の取組や、障害のある子どもの学校休業日や放課後の支援など厚生労働省等における関連施策と十分連携しながら推進することが望まれる。

(別紙)

特別支援学校教諭一種免許状(仮称)授与に必要な科目と最低修得単位数
(案)

1. 特別支援教育の基礎理論に関する科目(2単位)

特別支援教育の基本的な考え方、特別支援学校の教育(自立活動を含む)、
小・中学校等における特別支援教育

2. 障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目(4単位)

各障害児の心理、生理及び病理に関する事項
諸検査の基礎

3. 障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法(各障害種別に関する
自立活動を含む)に関する科目(9単位)

視覚障害児の指導(点字の指導を含む。)

聴覚障害児の指導(聴覚や手話等を活用した言語指導を含む。)

知的障害児の指導(教科別の指導、領域・教科を合わせた指導等を含む。)

肢体不自由児の指導

病弱児の指導

言語障害児の指導(構音指導を含む。)

情緒障害児の指導

重複障害児の指導

L D ・ A D H D ・ 高機能自閉症等の幼児、児童又は生徒の指導

4. 障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習(3単位)

事前及び事後の指導(1単位)

特別支援学校(仮称)での実習(2単位)

5. 選択必修科目(8単位)

特定の障害種別(特別支援学校(仮称)の対象となる5種類の障害種別から
1障害種別を選択、又は選択した1障害種別に加えその他の障害種別(言語
障害、情緒障害、L D ・ A D H D ・ 高機能自閉症等を含む)についても選択)
について、児童生徒等の心理、生理及び病理に関する科目並びに教育課程各
論及び指導法に関する科目

(参考)

特別支援学校免許状(一種免許状)のカリキュラム案

特別支援教育の基礎理論に関する科目 【2単位】

1. 特別支援教育の基本的な考え方

特別支援教育とは

特別支援教育に関わる制度

障害児の教育の歴史

特別支援教育の対象

個別の教育支援計画の趣旨

学習指導要領と教育課程の編成(個別の教育支援計画の位置づけと個別の指導計画との関係を含む) 編成時の配慮事項(訪問教育を含む)

2. 特別支援学校の教育

(1) 特別支援学校における教育の概要

視覚障害教育・聴覚障害教育・知的障害教育(自閉症の教育を含む)

肢体不自由教育・病弱教育・重複障害教育

(2) 教育課程の編成と指導

(3) 自立活動

自立活動の目標

自立活動の内容

健康の保持

心理的な安定

環境の把握

身体の動き

コミュニケーション

自立活動と個別の指導計画の作成

(4) 特別支援教育コーディネーターの役割

(5) センターの機能とその役割

3. 小・中学校等における特別支援教育

(1) 特殊学級、通級による指導の仕組み

(2) 特別支援教育コーディネーターの役割と関係機関と連携した校内支援体制の確立

障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目【4単位】

1．障害児の心理

- (1) 視覚障害児の心理及び発達と実態把握
- (2) 聴覚障害児の心理及び発達と実態把握
- (3) 知的障害児の心理及び発達と実態把握
- (4) 肢体不自由児の心理及び発達と実態把握
- (5) 病弱児の心理及び発達と実態把握
- (6) 言語障害児の心理及び発達と実態把握
- (7) 情緒障害児の心理及び発達と実態把握
- (8) LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒等の心理及び発達と実態把握

2．障害児の生理と病理

- (1) 発生期、胎生期及び周産期における障害
 - 遺伝及び遺伝性疾患
 - 染色体異常
 - 発生・出生
- (2) 中枢神経系における障害
 - 脳・神経系とその障害
 - 精神病理
- (3) 運動及び感覚機能における障害
 - 運動機能とその障害
 - 視覚とその障害
 - 聴覚・平衡感覚とその障害
 - 言語障害
- (4) 障害に対する医療的対応
 - 医療的なケア
 - 病弱児・身体虚弱児への対応
- (5) 生育期における障害の起因等
 - 生育期における障害の主な起因とその対応

3．諸検査の基礎

- (1) 検査の意義とアセスメント
- (2) 主な検査の種類と方法及び留意事項
 - 発達検査法
 - 知能検査法
 - 視覚検査法
 - 聴覚検査法
 - 音声・言語・コミュニケーションに関する検査法
 - 生理学的検査法
- (3) 諸検査の活用と実際

障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法（各障害種別に関する自立活動を含む）に関する科目【9単位】

1. 障害児の指導

(1) 視覚障害児の指導

- ア 視覚障害児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 職業教育と進路指導
- エ 自立活動の具体的指導（点字の指導を含む）
- オ 情報機器等の活用

(2) 聴覚障害児の指導

- ア 聴覚障害児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 職業教育と進路指導
- エ 自立活動の具体的指導（聴覚や手話等を活用した言語指導を含む）
- オ 情報機器等の活用

(3) 知的障害児の指導

- ア 知的障害児に応じた教育課程編成
- イ 各教科等の指導の工夫（教科別の指導、領域・教科を合わせた指導等を含む）
- ウ 職業教育と進路指導
- エ 自立活動の具体的指導
- オ 情報機器等の活用

(4) 肢体不自由児の指導

- ア 肢体不自由児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 職業教育と進路指導
- エ 自立活動の具体的指導
- オ 情報機器等の活用

(5) 病弱児の指導

- ア 病弱児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 職業教育と進路指導
- エ 自立活動の具体的指導
- オ 情報機器等の活用

(6) 言語障害児の指導

- ア 言語障害児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 自立活動の具体的指導（構音指導を含む）
- エ 情報機器等の活用

(7) 情緒障害児の指導

- ア 情緒障害児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 自閉症等の特性に応じた指導
- エ 選択性かん黙等の特性に応じた指導

2. 重複障害児の指導

(1) 重複障害児の概念

重複障害児の概念（重度・重複障害を含む）

重複障害児の実態把握と指導

(2) 重複障害児の教育課程編成と個別の指導計画

重複障害児教育課程編成上の特例等

個別の指導計画の作成

評価とその方法

(3) 重複障害児の指導の実際

知的障害と他の障害との重複障害

視覚障害と聴覚障害との重複障害

その他の重複障害

3. LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児、児童又は生徒の指導

(1) 学習面や行動面における気付きと実態把握

(2) 個別の指導計画の作成と評価

(3) 指導の実際

学習面での著しい困難への対応

行動面での著しい困難への対応

LD・ADHD・高機能自閉症等の特性に応じた指導

通常の学級における指導と特別の場における指導

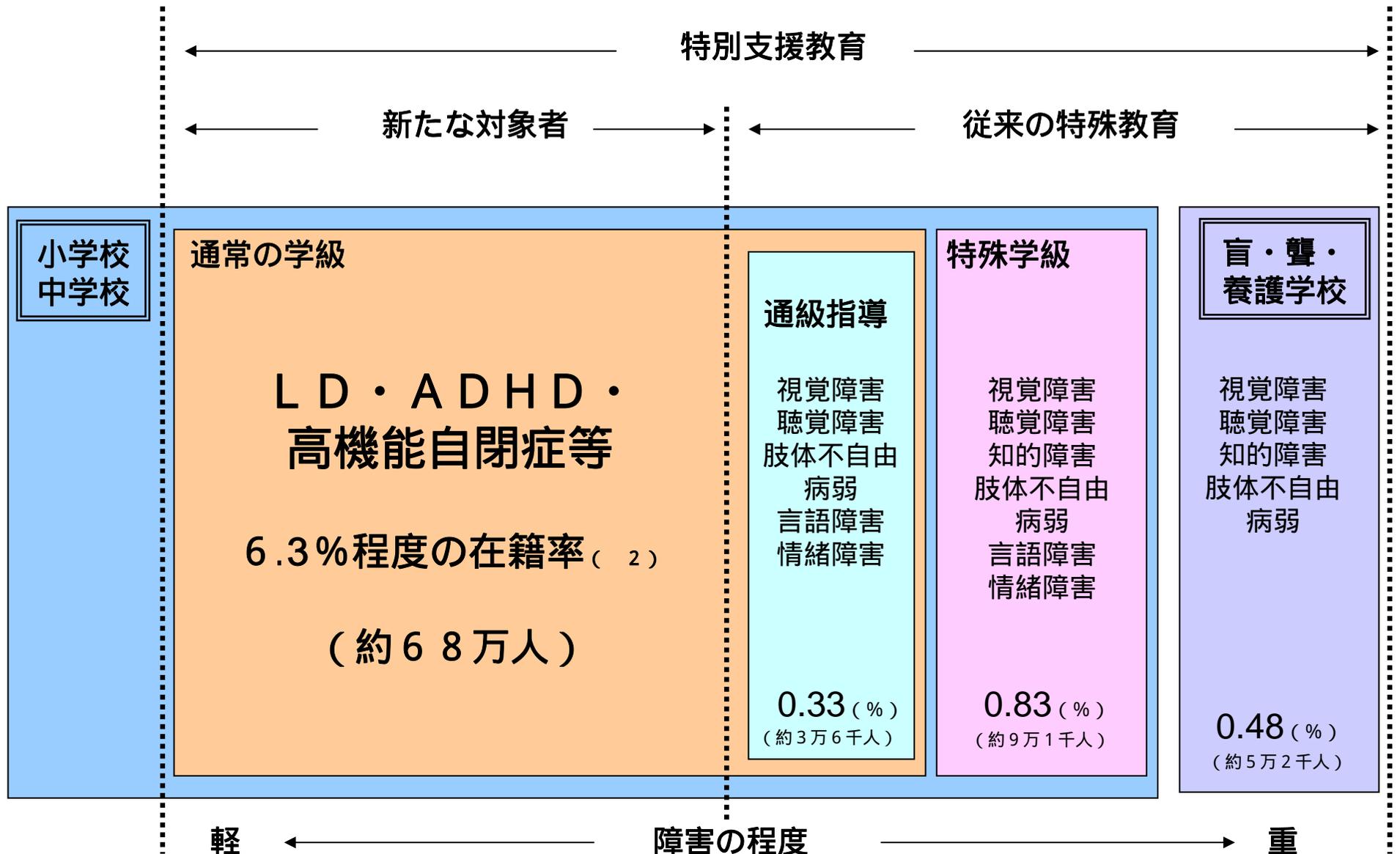
(4) 特別支援教育コーディネーターの役割と関係機関と連携した校内支援体制の確立

参 考 资 料

特別支援教育の対象の概念図

〔学齢児童生徒に係るもの(1)〕

全学齢児童生徒数
1092万人



(1) この図に示した学齢(6才~15才)の児童生徒のほか、就学前の幼児や高等学校に在籍する生徒で何らかの障害を有する者についても、特別支援教育の対象である。

(数値は平成16年5月1日現在)

(2) この数字は、担任教師に対して行った調査に対する回答に基づくものであり、医師の診断によるものでない。

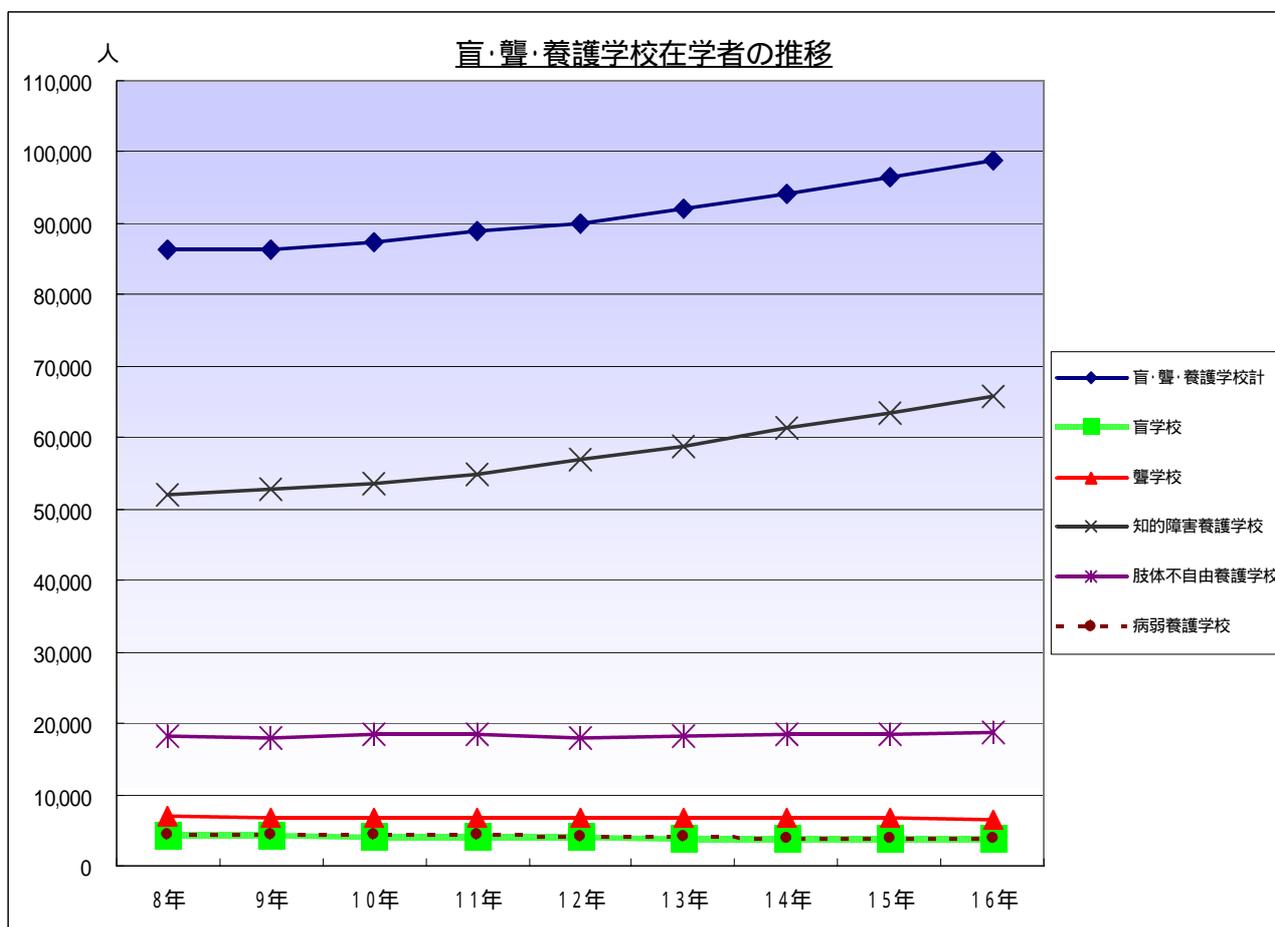
盲・聾・養護学校の現状

1 盲・聾・養護学校に在学する児童生徒の状況

盲・聾・養護学校の在学幼児児童生徒数を見ると、知的障害者が大きく増加している。
また、障害が重いため通学できない子どもに対しては、教員が家庭、施設、病院などに出向いて指導する訪問教育を行っている。

(平成16年5月1日現在)

区分	学校数	在学者数(人)					本務 教員数	本務 職員数	
		幼稚部	小学部	中学部	高等部	計			
盲学校	71校	271	668	497	2,434	3,870	3,409	1,847	
聾学校	106	1,287	2,175	1,112	1,999	6,573	4,935	1,948	
養護学校	計	822	130	28,078	20,275	39,870	88,353	53,912	12,101
	知的障害	528	59	18,970	14,457	32,204	65,690	35,514	7,821
	肢体不自由	202	68	7,705	4,492	6,491	18,756	14,961	3,602
	病弱	92	3	1,403	1,326	1,175	3,907	3,437	678
総計	999	1,688	30,921	21,884	44,303	98,796	62,256	15,896	



2 部別盲・聾・養護学校数と設置率

(平成16年5月1日現在)

区分		学校数	幼稚部	小学部	中学部	高等部
盲学校		71校	48校 (67.6%)	64校 (90.1%)	65校 (91.5%)	59校 (83.1%)
聾学校		106	97 (91.5%)	99 (93.4%)	92 (86.8%)	70 (66.0%)
養 護 学 校	計	822	26 (3.2%)	750 (91.2%)	751 (91.4%)	670 (81.5%)
	知的障害養護学校	528	12 (2.3%)	465 (88.1%)	468 (88.6%)	458 (86.7%)
	肢体不自由養護学校	202	13 (6.4%)	196 (97.0%)	196 (97.0%)	163 (80.7%)
	病弱養護学校	92	1 (1.1%)	89 (96.7%)	87 (94.6%)	49 (53.3%)
総計		999	171 (17.1%)	913 (91.4%)	908 (90.9%)	799 (80.0%)

3 障害の重度・重複化について

(1) 盲・聾・養護学校重複障害学級数・在籍者数

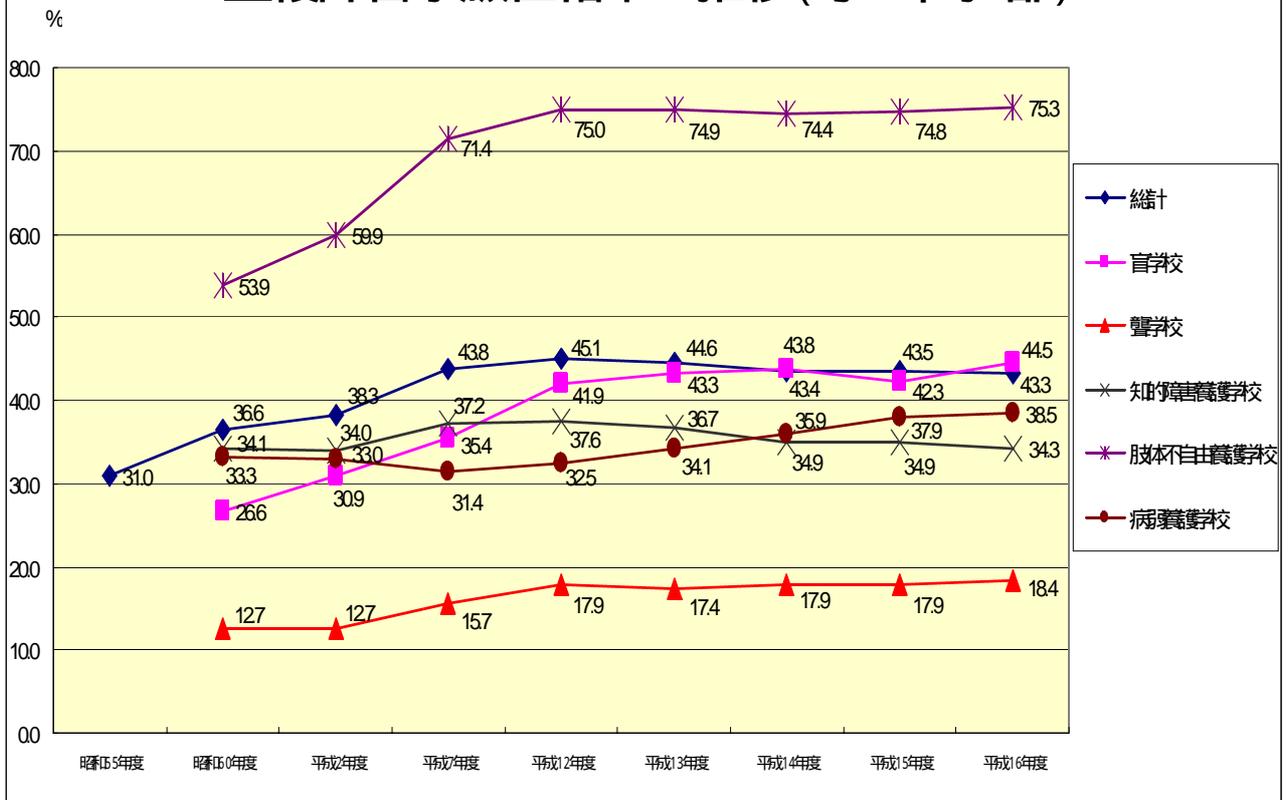
盲・聾・養護学校に在籍する幼児児童生徒のうち、現在、半数近く(肢体不自由養護学校においては、約4分の3)の幼児児童生徒が重複障害学級に在籍している。

(平成16年5月1日現在)

学校種別	区分	学級数					在籍者数					高等部に重複障害学級を置く学校数 校
		幼稚部	小学部	中学部	高等部	計	幼稚部	小学部	中学部	高等部	計	
盲学校		27	139	90	87	343	68	327	192	183	770	47
聾学校		40	182	93	82	397	101	419	186	178	884	43(1)
養 護 学 校	知的障害	4	2,687	1,679	1,927	6,297	7	7,211	4,270	5,218	16,706	358(8)
	肢体不自由	4	2,165	1,220	1,381	4,770	11	5,954	3,232	3,871	13,068	159(4)
	病弱	-	252	209	194	655	-	572	478	489	1,539	43
	小計	8	5,104	3,108	3,502	11,722	18	13,737	7,980	9,578	31,313	560(12)
計		75	5,425	3,291	3,671	12,462	187	14,483	8,358	9,939	32,967	650(13)

(注) ()内は分校数であり、内数である。

重複障害学級在籍率の推移(小・中学部)

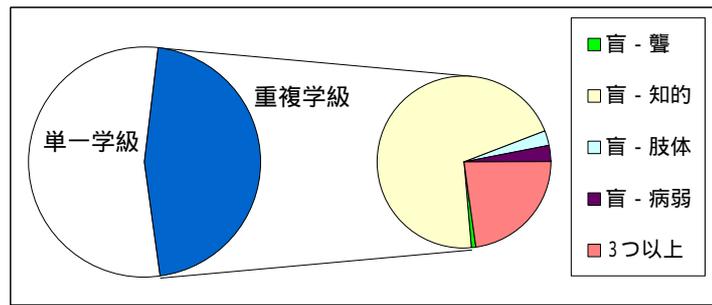


(2) 盲・聾・養護学校(小・中学部)の重複障害学級に在籍する児童生徒数の割合

(学校教育法施行令第22条の3に定める障害の種類を対象とする。)

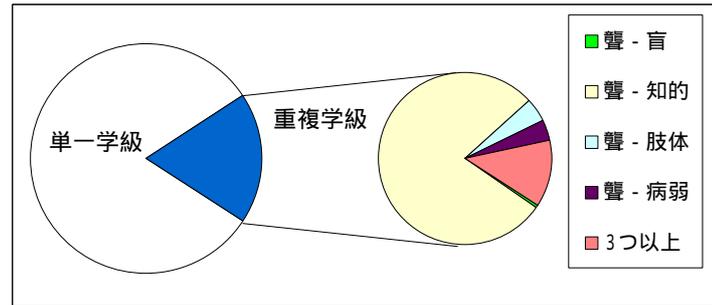
盲学校

重複障害学級在籍者		45.8%
内訳	盲 - 聾	0.8%
	盲 - 知的	70.5%
	盲 - 肢体	2.9%
	盲 - 病弱	3.1%
	3つ以上の重複	22.7%



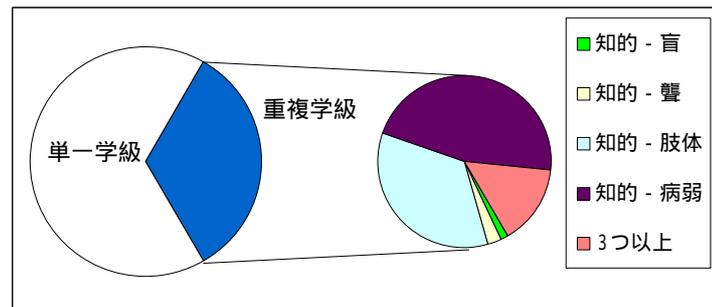
聾学校

重複障害学級在籍者		18.4%
内訳	聾 - 盲	0.7%
	聾 - 知的	78.6%
	聾 - 肢体	4.4%
	聾 - 病弱	3.8%
	3つ以上の重複	12.5%



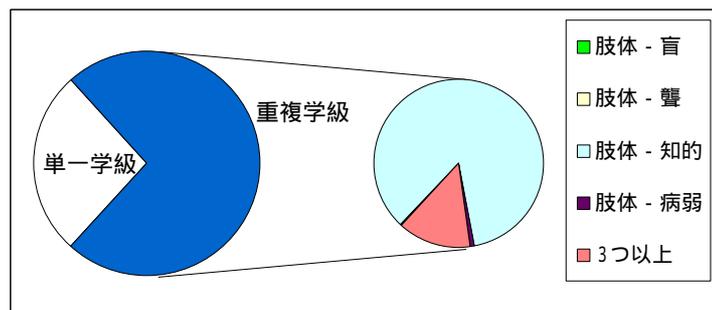
知的障害養護学校

重複障害学級在籍者		33.3%
内訳	知的 - 盲	1.5%
	知的 - 聾	2.3%
	知的 - 肢体	34.7%
	知的 - 病弱	46.5%
	3つ以上の重複	15.0%



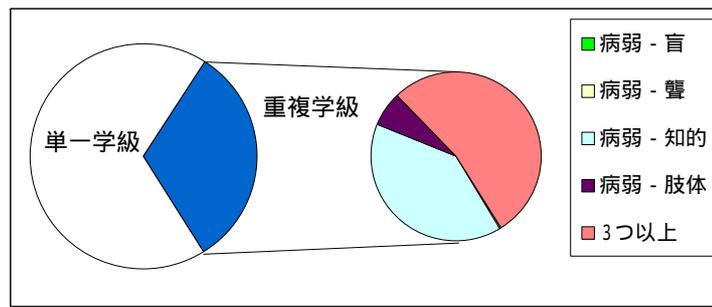
肢体不自由養護学校

重複障害学級在籍者		73.3%
内訳	肢体 - 盲	0.2%
	肢体 - 聾	0.1%
	肢体 - 知的	85.1%
	肢体 - 病弱	0.9%
	3つ以上の重複	13.8%



病弱養護学校

重複障害学級在籍者		32.1%
内訳	病弱 - 盲	0.0%
	病弱 - 聾	0.4%
	病弱 - 知的	39.5%
	病弱 - 肢体	6.8%
	3つ以上の重複	53.3%



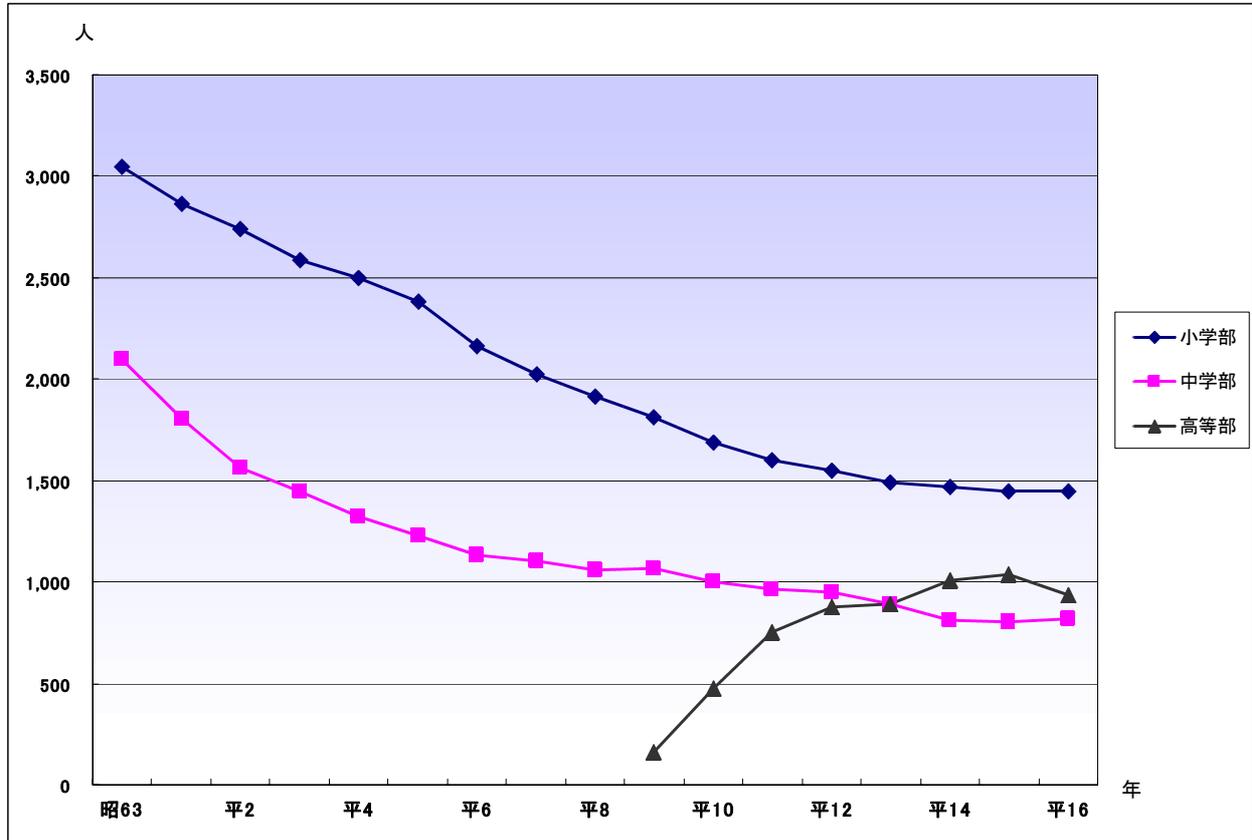
合計

重複障害学級在籍者		42.2%
-----------	--	-------

(3) 訪問教育対象児童生徒数の推移（盲・聾・養護学校小・中・高等部）

訪問教育は、重度又は重複障害のため、養護学校等に通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対し、養護学校の教員が家庭、児童福祉施設、医療機関等を訪問して行う教育である。

小・中学部では昭和54年度から訪問教育が実施されていたが、高等部についても、高等部への進学ニーズの向上に対応するため、平成9年度より試行的に実施され、平成12年度から本格実施している。



※医療的ケアへの対応

盲・聾・養護学校においては、障害の重度・重複化に伴い、たんの吸引や経管栄養などの医療的ケアを必要とする児童生徒への医療、福祉関係機関と密接に連携した適切な対応が求められている。

このため、文部科学省では、平成10年度より、10県に委嘱して養護学校と医療、福祉関係機関との連携の在り方などについて実践的な研究を行ってきた。15年度からは、その成果も踏まえ、厚生労働省との連携の下、盲・聾・養護学校における関係者の連携、医療・福祉等関係機関及び都道府県の関係部局間の連携や看護師と教員の連携の在り方について実践的な研究を行うなど、盲・聾・養護学校において、医療安全の確保が確実となるような実施体制の整備を進めている。

4. 卒業者の進路状況（平成16年3月卒業者）

（1） 中学部（中学校特殊学級）卒業者の進路状況（カッコ内は卒業者に対する割合）

区分	卒業者	進学者	教育訓練機関等	就職者	施設・医療機関	その他
盲・聾・養護学校中等部計	人 7,465	人 7,173 (96.1%)	人 18 (0.2%)	人 4 (0.1%)	人 177 (2.4%)	人 95 (1.3%)
盲学校	172	169 (98.3%)	1 (0.6%)	0 —	1 (0.6%)	1 (0.6%)
聾学校	445	443 (99.6%)	0 —	0 —	0 —	2 (0.4%)
養護学校計	6,848	6,559 (95.8%)	17 (0.2%)	4 (0.1%)	176 (2.6%)	92 (1.3%)
知的障害養護学校	4,895	4,695 (95.9%)	0 —	1 (0.02%)	153 (3.1%)	46 (0.9%)
肢体不自由養護学校	1,390	1,351 (97.2%)	0 —	0 —	18 (1.3%)	21 (1.5%)
病弱養護学校	563	513 (91.1%)	17 (3.0%)	3 (0.5%)	5 (0.9%)	25 (4.4%)
中学校特殊学級計	9,781	8,700 (88.9%)	332 (3.4%)	240 (2.5%)	509 (5.2%)	

（2） 高等部卒業者の進路状況（カッコ内は卒業者に対する割合）

区分	卒業者	進学者	教育訓練機関等	就職者	施設・医療機関	その他
盲・聾・養護学校高等部計	人 12,473	人 527 (4.2%)	人 437 (3.5%)	人 2,544 (20.4%)	人 6,967 (55.9%)	人 1,998 (16.0%)
盲学校	302	131 (43.4%)	11 (3.6%)	36 (11.9%)	76 (25.2%)	48 (15.9%)
聾学校	504	237 (47.0%)	47 (9.3%)	159 (31.5%)	43 (8.5%)	18 (3.6%)
養護学校計	11,667	159 (1.4%)	379 (3.2%)	2,349 (20.1%)	6,848 (58.7%)	1,932 (16.6%)
知的障害養護学校	9,414	81 (0.9%)	260 (2.8%)	2,180 (23.2%)	5,431 (57.7%)	1,462 (15.5%)
肢体不自由養護学校	1,884	35 (1.9%)	87 (4.6%)	121 (6.4%)	1,262 (67.0%)	379 (20.1%)
病弱養護学校	369	43 (11.7%)	32 (8.7%)	48 (13.0%)	155 (42.0%)	91 (24.7%)

※四捨五入のため、各区分の比率の計は必ずしも100%にはならない。

特殊学級、通級による指導の現状

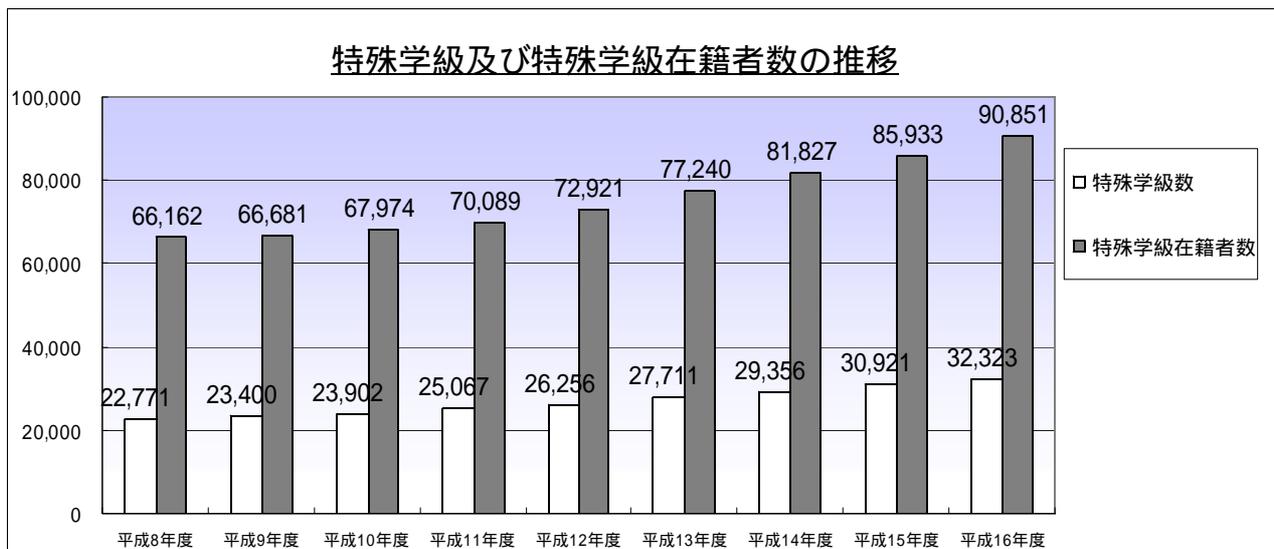
1 特殊学級に在籍する児童生徒の現状

特殊学級は、障害の比較的軽い子どものために小・中学校に置かれている学級であり、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害の学級がある。

(平成16年5月1日現在)

区分	小学校		中学校		合計	
	学級数	児童数	学級数	生徒数	学級数	児童生徒数
知的障害	12,465	37,905	6,131	19,178	18,596	57,083
肢体不自由	1,534	2,743	520	808	2,054	3,551
病弱・虚弱 (院内学級を含む)	623	1,282	254	455	877	1,737
弱視	166	205	47	62	213	267
難聴	428	806	186	332	614	1,138
言語障害	311	1,146	27	47	338	1,193
情緒障害	6,909	19,028	2,722	6,854	9,631	25,882
総計	22,436	63,115	9,887	27,736	32,323	90,851

院内学級とは、学校教育法第75条の2の規定「前項に掲げる学校は、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特殊学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。」に基づいて病院内に設置される病弱・身体虚弱の特殊学級をいう。



2 特殊学級設置校数及び担当教員数

区分	学校別		
	小学校	中学校	計
特殊学級を設置する学校数	13,624校(58.2%)	6,401校(57.7%)	20,025校(58.0%)
設置者別内訳	国立	8	8
	公立	13,615	6,392
	私立	1	1
全学校数	23,420	11,102	34,522
特殊学級担当教員数	23,761人	10,613人	34,374人
設置者別内訳	国立	32	31
	公立	23,714	10,573
	私立	15	9
上記のうち、盲・聾・養護学校諭免許状所有者	7,458人(31.4%)	2,692人(25.4%)	10,150人(29.5%)

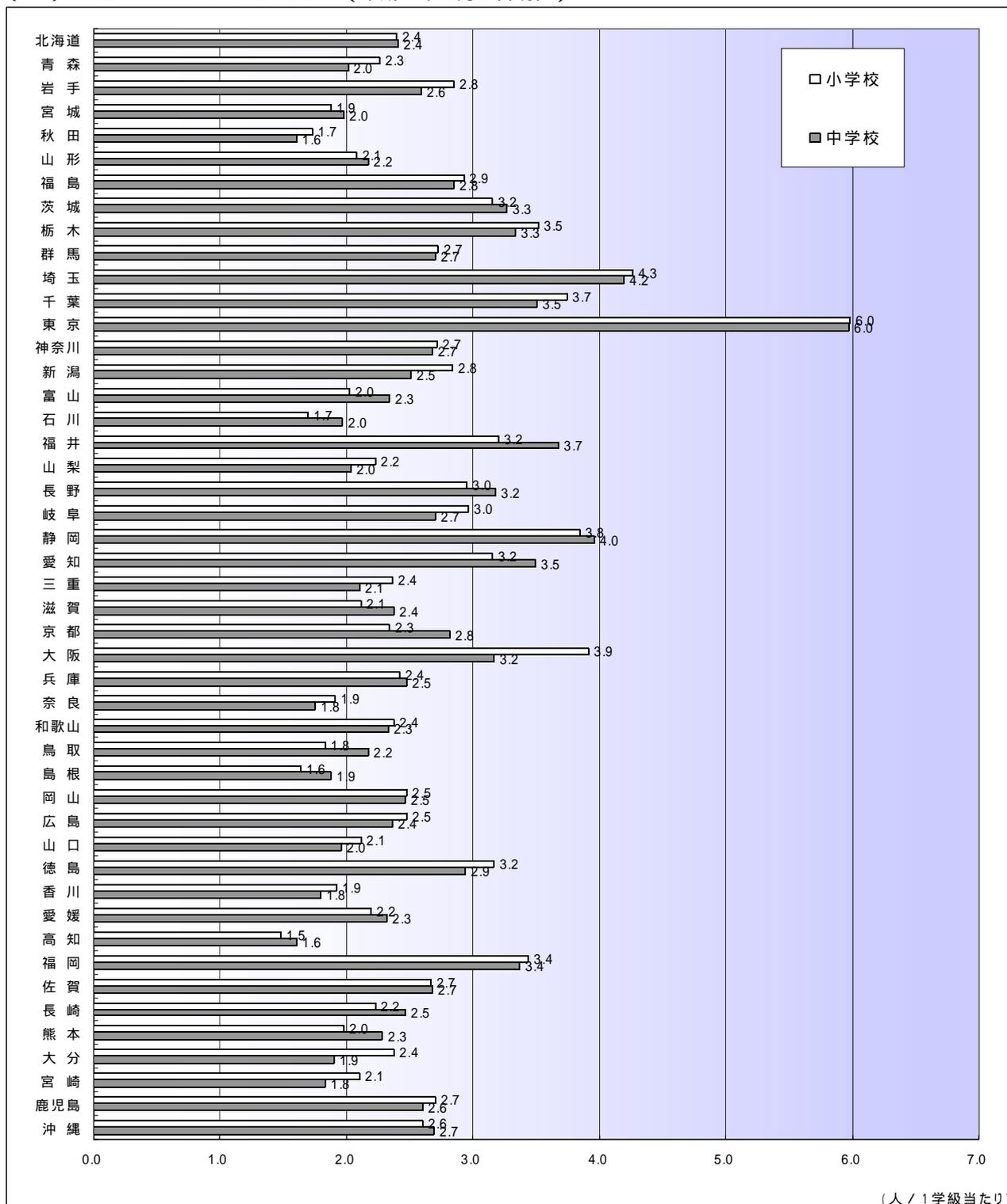
3 特殊学級の平均在籍者数について

(1) 各学級別 平均在籍者数

(平成16年5月1日現在)

区分	知的障害	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	情緒障害	計
小学校	3.0	1.8	2.1	1.2	1.9	3.7	2.8	2.8
中学校	3.1	1.6	1.8	1.3	1.8	1.7	2.5	2.8

(2) 都道府県別 平均在籍者数 (平成16年5月1日現在)



4 特殊学級に在籍する児童生徒数 - 都道府県別 -

(平成16年5月1日現在)

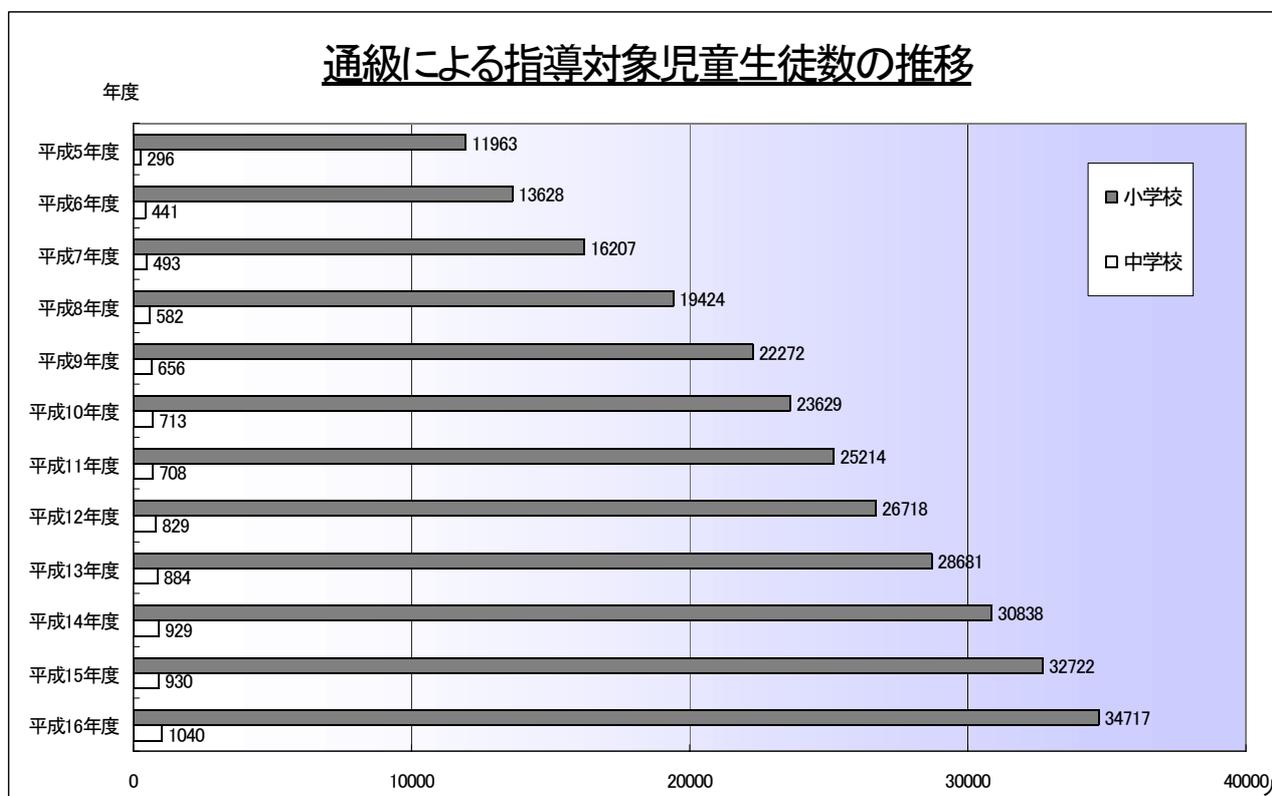
区分	小学校									中学校						
	計	知的障害	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	情緒障害	計	知的障害	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	情緒障害
計	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人
計	63,115	37,905	2,743	1,282	205	806	1,146	19,028	27,736	19,178	808	455	62	332	47	6,854
国立	110	110	-	-	-	-	-	-	147	147	-	-	-	-	-	-
公立	62,827	37,795	2,743	1,282	205	806	1,146	18,850	27,482	19,031	808	455	62	332	47	6,747
私立	178	-	-	-	-	-	-	178	107	-	-	-	-	-	-	107
公立の内訳																
1 北海道	3,113	1,442	193	67	9	21	134	1,247	1,578	858	68	42	3	9	22	576
2 青森	619	440	6	7	1	18	2	145	275	195	1	11	-	10	-	58
3 岩手	575	433	5	8	1	18	-	110	318	280	3	1	-	10	-	24
4 宮城	1,259	605	80	71	19	24	-	460	611	375	41	31	2	8	-	154
5 秋田	479	292	47	22	4	21	-	93	167	128	4	5	2	5	-	23
6 山形	582	359	31	10	-	1	-	181	280	189	16	4	-	2	-	69
7 福島	886	657	13	2	4	7	-	203	373	316	6	2	-	1	-	48
8 茨城	2,070	1,122	-	-	-	16	198	734	989	596	-	-	-	4	8	381
9 栃木	1,065	687	8	-	2	35	2	331	477	362	3	-	-	14	-	98
10 群馬	925	800	12	3	-	9	-	101	436	383	2	-	1	5	-	45
11 埼玉	2,435	1,644	6	3	12	-	-	770	1,172	863	1	6	2	-	-	300
12 千葉	3,168	1,899	-	12	2	46	693	516	1,117	918	-	6	-	7	5	181
13 東京	3,521	3,152	59	204	-	-	-	106	1,757	1,703	13	2	-	-	-	39
14 神奈川	4,404	1,953	140	76	22	27	-	2,186	1,819	996	44	28	5	5	-	741
15 新潟	1,281	743	50	23	4	10	-	451	530	369	7	10	-	4	-	140
16 富山	428	313	3	9	-	7	13	83	152	144	-	-	-	-	-	8
17 石川	480	283	49	7	-	2	1	138	169	125	7	6	-	-	-	31
18 福井	378	207	-	-	-	-	19	152	169	139	-	-	-	-	-	30
19 山梨	436	354	18	9	4	5	-	46	159	143	-	3	-	-	-	13
20 長野	1,412	867	5	17	-	9	-	514	983	555	1	24	-	1	-	402
21 岐阜	1,139	744	28	9	-	17	-	341	570	447	10	3	-	11	-	99
22 静岡	1,463	1,160	14	3	9	8	-	269	755	649	1	1	-	-	-	104
23 愛知	3,351	2,017	9	68	3	13	3	1,238	1,651	1,155	-	20	2	3	-	471
24 三重	1,190	625	109	8	2	4	-	442	393	230	22	1	-	3	-	137
25 滋賀	947	553	66	41	11	19	-	257	414	295	25	10	-	7	-	77
26 京都	1,287	886	30	2	1	39	-	329	689	523	12	6	1	22	-	125
27 大阪	6,866	2,528	995	252	13	92	-	2,986	2,174	868	286	75	20	39	-	886
28 兵庫	2,909	1,776	194	17	14	90	5	813	1,166	771	66	12	5	33	1	278
29 奈良	1,079	514	103	87	27	31	-	317	384	203	37	40	8	14	-	82
30 和歌山	647	459	52	28	-	-	-	108	279	211	11	15	-	-	-	42
31 鳥取	383	224	13	4	1	8	-	133	211	129	7	4	-	6	1	64
32 島根	459	277	25	13	9	8	-	127	235	159	3	5	1	4	-	63
33 岡山	1,189	753	7	21	8	24	-	476	489	336	4	5	2	11	-	131
34 広島	1,528	965	38	38	6	41	-	440	655	388	18	17	3	34	-	195
35 山口	729	373	52	3	2	12	4	283	296	172	14	3	-	6	-	101
36 徳島	607	370	-	-	-	5	-	232	235	174	-	1	-	2	-	58
37 香川	610	326	53	20	2	19	-	190	194	127	13	5	1	3	-	45
38 愛媛	743	435	29	15	1	15	-	248	320	230	7	3	-	8	-	72
39 高知	544	278	70	27	5	26	12	126	229	108	23	7	3	12	2	74
40 福岡	1,773	1,402	36	40	3	20	-	272	826	718	4	16	1	8	-	79
41 佐賀	422	351	5	3	1	-	-	62	206	189	3	1	-	3	-	10
42 長崎	452	338	13	9	1	3	1	87	242	209	1	3	-	1	-	28
43 熊本	761	414	50	14	1	20	-	262	374	247	20	14	-	8	-	85
44 大分	439	321	4	4	1	4	22	83	146	120	1	4	-	3	2	16
45 宮崎	430	344	-	-	-	-	-	86	209	188	-	-	-	-	-	21
46 鹿児島	740	592	18	6	-	2	-	122	340	300	3	3	-	1	-	33
47 沖縄	624	518	5	-	-	10	37	54	269	248	-	-	-	5	6	10

5 通級による指導

通級による指導は、小・中学校の通常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。通級の対象は、言語障害、情緒障害、弱視、難聴などである。

(平成15年度5月1日現在)

区分	小学校				中学校				合計			
	自校 通級	他校 通級	巡回 指導		自校 通級	他校 通級	巡回 指導		自校 通級	他校 通級	巡回 指導	
言語障害	28,738	10,734	17,454	550	132	38	83	11	28,870 80.7%	10,772	17,537	561
情緒障害	4,389	1,064	3,226	99	644	178	451	15	5,033 14.1%	1,242	3,677	114
弱視	137	15	108	14	15	4	7	4	152 0.4%	19	115	18
難聴	1,448	304	1,026	118	246	74	141	31	1,694 4.7%	378	1,167	149
肢体不自由	1	1	0	0	1	1	0	0	2 0.01%	2	0	0
病弱・ 身体虚弱	4	0	4	0	2	0	2	0	6 0.02%	0	6	0
計	34,717 97.1%	12,118	21,818	781	1,040 2.9%	295	684	61	35,757 100.0%	12,413 34.7%	22,502 62.9%	842 2.4%



6 通級による指導を受けている児童生徒数 - 都道府県別

(平成16年5月1日現在)

区 分	小 学 校							中 学 校						
	計	言語障害	情緒障害	弱視	難聴	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱	計	言語障害	情緒障害	弱視	難聴	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱
計	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人
1 北海道	34,717	28,738	4,389	137	1,448	1	4	1,040	132	644	15	246	1	2
2 青森	2,270	2,193	-	8	69	-	-	18	14	-	-	4	-	-
3 岩手	424	398	17	-	5	-	4	4	-	1	-	1	-	2
4 宮城	1,277	1,259	-	-	18	-	-	8	-	-	-	8	-	-
5 秋田	1,342	1,342	-	-	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-
6 山形	237	234	-	-	3	-	-	1	-	-	-	1	-	-
7 福島	750	748	2	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-
8 茨城	303	294	-	-	9	-	-	5	5	-	-	-	-	-
9 栃木	349	276	73	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-
10 群馬	1,160	970	184	-	6	-	-	24	-	24	-	-	-	-
11 埼玉	1,439	1,197	219	-	23	-	-	22	6	12	-	4	-	-
12 千葉	1,655	1,336	161	-	158	-	-	23	5	-	-	18	-	-
13 東京都	2,535	2,279	222	2	32	-	-	32	7	13	-	12	-	-
14 神奈川県	3,586	1,799	1,458	58	271	-	-	447	-	373	5	69	-	-
15 新潟	2,560	1,853	526	15	166	-	-	105	16	60	3	26	-	-
16 富山	991	928	19	-	44	-	-	16	-	3	-	13	-	-
17 石川	230	187	43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18 福井	269	253	-	2	14	-	-	16	10	-	1	5	-	-
19 山梨	92	36	45	-	11	-	-	20	-	20	-	-	-	-
20 長野	385	346	35	-	4	-	-	10	6	1	-	3	-	-
21 岐阜	522	522	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22 静岡県	775	718	57	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23 愛知	869	849	-	-	19	1	-	6	-	-	1	4	1	-
24 三重	620	424	133	-	63	-	-	42	-	28	-	14	-	-
25 滋賀	235	218	-	2	15	-	-	10	7	-	-	3	-	-
26 京都	403	403	-	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	-
27 大阪	1,514	1,434	-	12	68	-	-	12	-	-	4	8	-	-
28 兵庫県	1,118	931	109	13	65	-	-	42	21	8	-	13	-	-
29 奈良	575	267	195	12	101	-	-	38	-	30	1	7	-	-
30 和歌山	203	197	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
31 鳥取	139	125	-	-	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32 島根	91	80	-	-	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33 岡山	398	264	117	-	17	-	-	40	7	29	-	4	-	-
34 広島	738	540	192	-	6	-	-	2	-	2	-	-	-	-
35 山口	554	419	67	10	58	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36 徳島	647	602	45	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-	-
37 香川	197	197	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
38 愛媛	24	18	-	-	6	-	-	1	-	-	-	1	-	-
39 高知	478	468	3	-	7	-	-	2	-	-	-	2	-	-
40 福岡	88	88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
41 佐賀	694	423	192	2	77	-	-	63	17	39	-	7	-	-
42 長崎	271	271	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
43 熊本	384	235	134	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-
44 大分	348	263	63	-	22	-	-	6	-	-	-	6	-	-
45 宮崎	89	82	-	-	7	-	-	5	-	-	-	5	-	-
46 鹿児島	190	137	41	1	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
47 沖縄	484	420	37	-	27	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	215	215	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）及び高機能自閉症について

①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。

②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)

ADHD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。

③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。

※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。

特別支援教育の推進体制整備について(平成17年度委嘱事業の概要)

文 部 科 学 省

委 嘱

都 道 府 県

広域特別支援連携協議会

関係部局横断型のネットワーク構築



特別支援教育コーディネーター
養成研修の実施



専門家チームの設置



巡回相談の実施



推 進 地 域

地域における特別支援連携協議会

関係部局横断型のネットワーク構築



盲・聾・養護学校
センター的機能

教育センター



幼稚園

○ 校内体制の整備



小・中学校

校内体制の整備

- 校内委員会の設置
- 特別支援教育コーディネーターの指名
- 個別の教育支援計画策定

高等学校

○ 校内体制の整備

医療機関

児童相談所

通園施設

一貫した支援

早期発見

- 1.6歳児健診
- 3歳児健診
- 就学時健診

早期発達支援

- 幼稚園
- 保育所

特別支援教育

- 小・中・高校
- 放課後支援
- 学童保育

就労移行支援

- 高校
- 就労支援
- 障害者職業センター

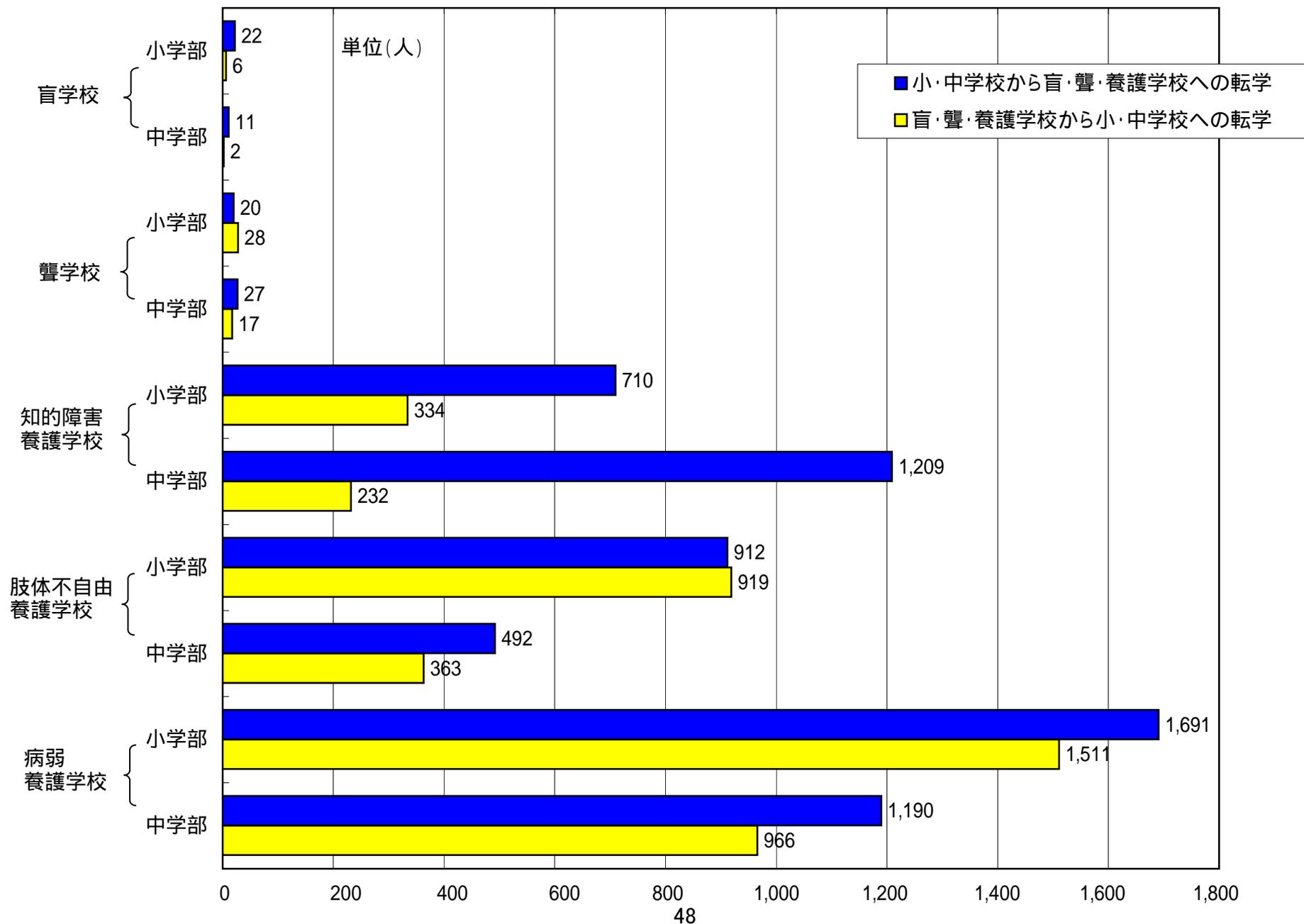
地域生活支援

- 支援センター

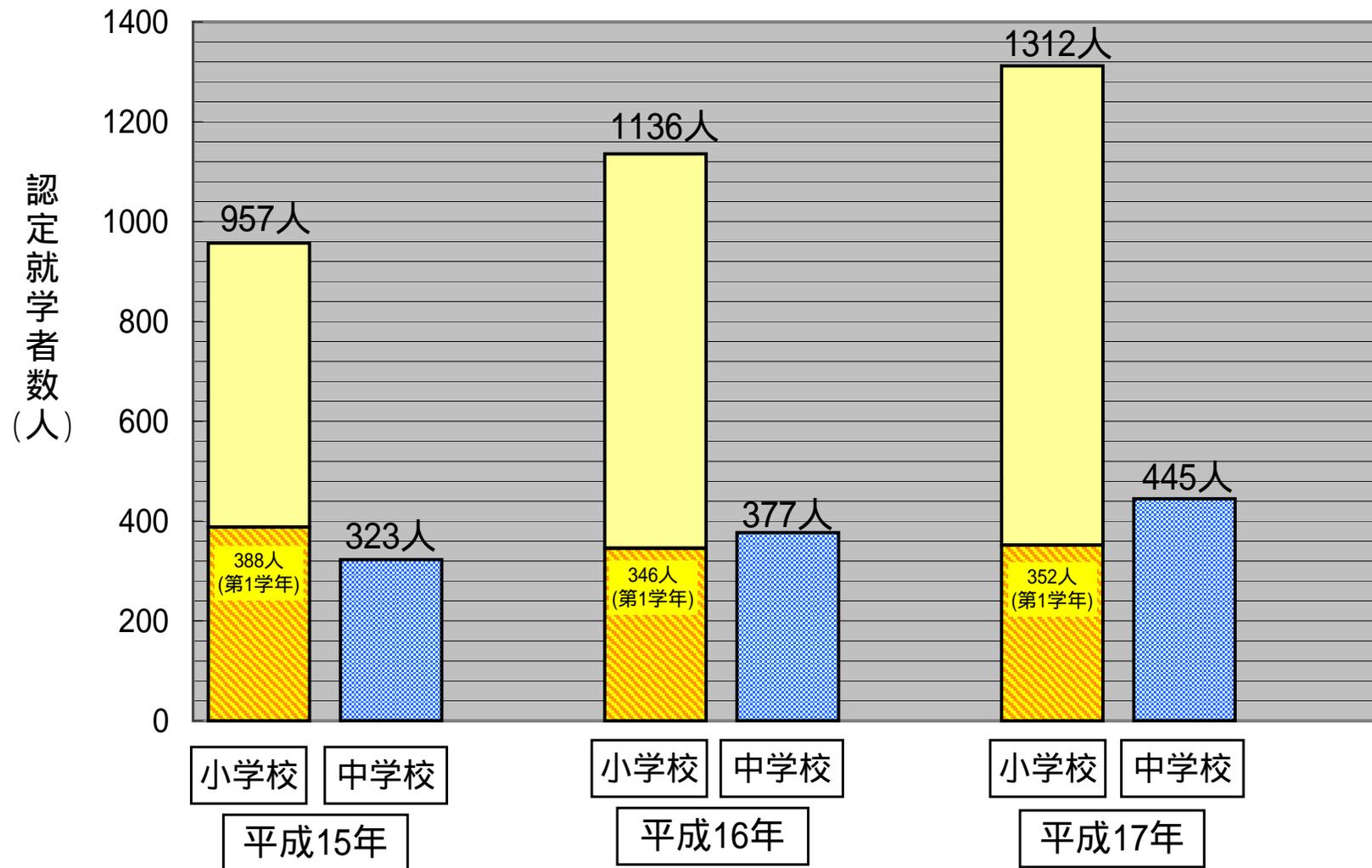
個別の支援計画

盲・聾・養護学校と小・中学校との間の転学状況(義務教育段階) - 国・公・私 -

(平成15年度)



小・中学校における認定就学者数の推移 (各年5月1日現在)



特別支援教育特別委員会の設置について

平成 16 年 2 月 24 日
初等中等教育分科会

I 特別委員会を設置する理由

特別支援教育の推進に関する重要事項を調査審議するため、初等中等教育分科会に特別委員会を設けて審議することが適切である。

II 具体的な検討項目案

1. 盲・聾・養護学校制度の見直し
2. 小・中学校における特別支援教育の推進体制の整備
3. その他

特別支援教育特別委員会 委員名簿

委員 長	高 倉	翔	明海大学長
委員 長代理	宮 崎	英 憲	東洋大学文学部教授
	阿 部	貴 明	社団法人東京都小学校PTA協議会顧問 (前 社団法人東京都小学校PTA協議会 会長)
	市 川	宏 伸	東京都立梅ヶ丘病院長
	伊 東	公 章	全国公立学校難聴・言語障害教育研究協 議会顧問 (前 世田谷区立駒沢小学校長)
	伊 藤	美奈子	慶應義塾大学教職課程センター助教授
	今 井	英 弥	船橋市立旭中学校教諭
	大 南	英 明	帝京大学文学部教授
	川 邊	重 彦	前 武蔵野市教育委員会教育長
	斎 藤	佐 和	筑波大学教授
	佐 藤	昇	町田市立鶴川第二中学校長
	瀬 戸	ひとみ	神奈川県立茅ヶ崎養護学校教諭
	中 島	幸 男	福岡県芦屋町教育委員会教育長
	西 嶋	美那子	横河ヒューマンクリエイティブ株式会 社 人財開発アドバイザー
	藤 田	直 子	茨城県守谷市立松前台小学校教諭
	藤 原	治	社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会理 事長
	宮 田	広 善	姫路市総合福祉通園センター所長
	横 山	洋 吉	東京都副知事
	山 岡	修	全国LD親の会会長

(役職は、平成17年11月21日現在)

特別支援教育を推進するための制度の在り方に関する審議の経過

第1回 平成16年3月18日(木)

特別支援教育の在り方について自由討議

第2回 平成16年4月21日(水)

特別支援教育の在り方について関係団体からのヒアリング

【ヒアリング団体】

全国特殊学校長会
各障害種別全国PTA連合会
全国連合小学校長会
全国特殊学級設置学校長協会

第3回 平成16年4月28日(水)

特別支援教育の在り方について関係団体からのヒアリング

【ヒアリング団体】

全日本中学校長会

第4回 平成16年5月11日(火)

特別支援教育の在り方について関係団体からのヒアリング

【ヒアリング団体】

社会福祉法人日本盲人会連合
社団法人全国肢体不自由児・者父母の会連合会
社会福祉法人全国重症心身障害児(者)を守る会
NPO法人難病のこども支援全国ネットワーク
財団法人全日本聾啞連盟
全国難聴児をもつ親の会
全国言語障害児をもつ親の会
社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会
社団法人日本自閉症協会
NPO法人えじそんくらぶ
全国LD(学習障害)親の会

第5回 平成16年5月17日(月)

特別支援教育の在り方について関係団体からのヒアリング

【ヒアリング団体】

山形県教育委員会
寒河江市教育委員会
長野県教育委員会
長野市教育委員会

京都府教育委員会
長崎県教育委員会
長崎市教育委員会

第6回 平成16年5月31日(月)
盲・聾・養護学校制度の見直し

第7回 平成16年6月15日(火)
盲・聾・養護学校制度の見直し

第8回 平成16年6月25日(金)
(1) 盲・聾・養護学校制度の見直し
(2) LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への対応について

第9回 平成16年7月13日(火)
小・中学校における特別支援教育体制について

第10回 平成16年7月27日(火)
小・中学校における特別支援教育体制について

第11回 平成16年9月13日(月)
「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(中間報告)案)について

第12回 平成16年9月28日(火)
「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(中間報告)案)について

第13回 平成16年10月13日(水)
「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(中間報告)案)について

第29回 初等中等教育分科会 平成16年10月20日(水)
「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(中間報告)案)の審議

第44回 中央教育審議会総会 平成16年11月26日(金)
「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(中間報告)案)の審議

第14回 平成17年1月31日(月)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)」に対する意見募集の結果について

第15回 平成17年3月29日(火)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(中間報告)に対する意見募集等を踏まえた答申案の作成について

第16回 平成17年4月26日(火)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申素案)」について

第17回 平成17年5月31日(火)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申素案)」について

第18回 平成17年7月29日(金)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申素案)」について

第19回 平成17年9月27日(火)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申素案)」について

第20回 平成17年10月13日(木)

障害のある児童生徒の就学について

第21回 平成17年11月1日(火)

「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)」(案)について

第22回 平成17年11月21日(月)

「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)」(案)について

第36回 初等中等教育分科会 平成17年12月5日(月)

「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)」(案)の審議

第53回 中央教育審議会総会 平成17年12月8日(木)

「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)」(案)の審議

答申の概要

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

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従来の「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

- 小・中学校において特別支援教育を推進すべきことを、関係法令において明確に位置付ける。
- 「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの実現に向け、①小・中学校における総合的な体制整備、②LD・ADHDの児童生徒を新たに「通級による指導」の対象とするなど、現行の特殊学級や「通級による指導」等に関する制度の弾力化、③研究開発学校やモデル校における実践研究などの取組を推進。

(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。

- 上記の取組の実施状況も踏まえ、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確保等に留意しつつ、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの法令上の位置づけの明確化等について今後検討。

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。

盲・聾・養護学校から特別支援学校へ

<現 状>

障害の程度が比較的重い児童生徒に対して、障害の種類ごとに別々の学校制度と教員免許制度を設定（全就学児童生徒のうち0.46%が在籍）

学校制度	盲学校 (0.01%)	聾学校 (0.03%)	養護学校 (0.42%) 知的障害、肢体不自由、病弱
免許制度	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

対象児童生徒の増加

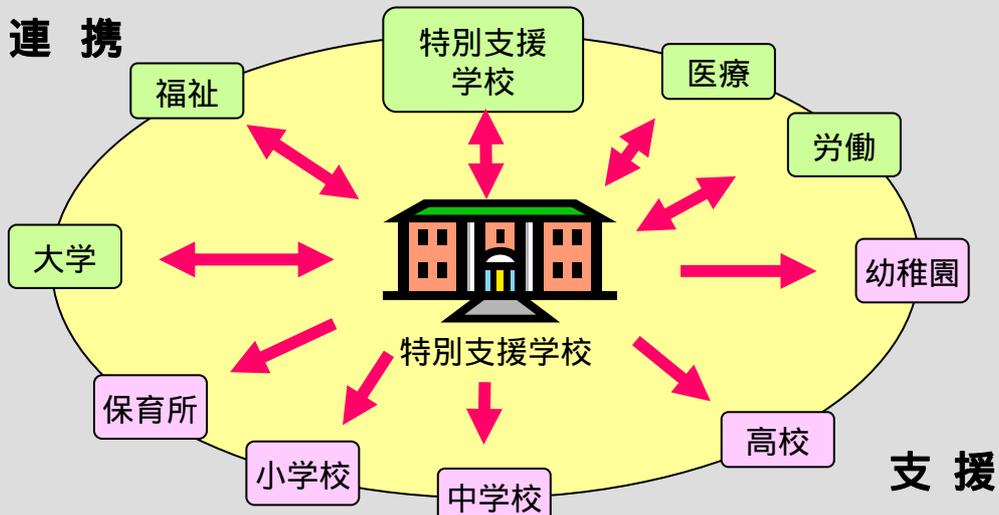
障害の重度・重複化

基本的な考え方の転換

<今後の基本的な考え方>

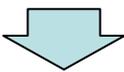
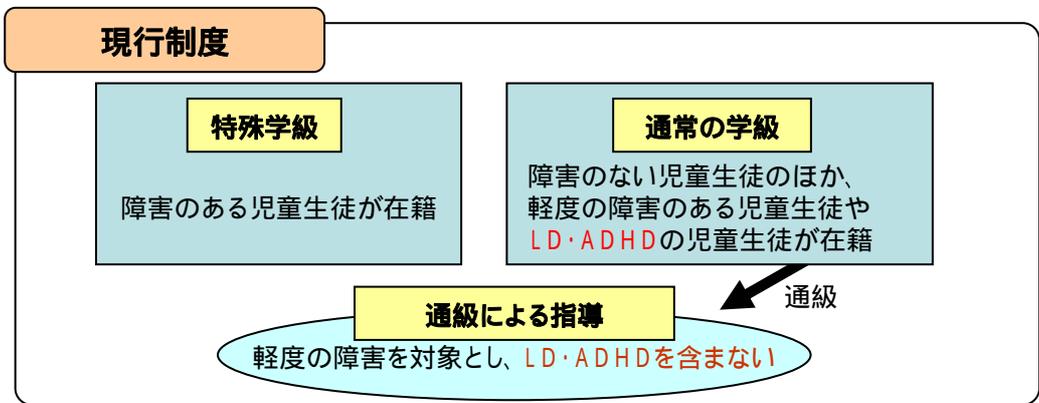
- ・障害種別を超えた特別支援学校（仮称）を創設し、併せて免許制度の総合化を図る。
- ・特別支援学校（仮称）は、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う。

学校制度	特別支援学校（仮称）
免許制度	特別支援学校教諭免許状（仮称）

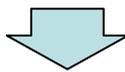
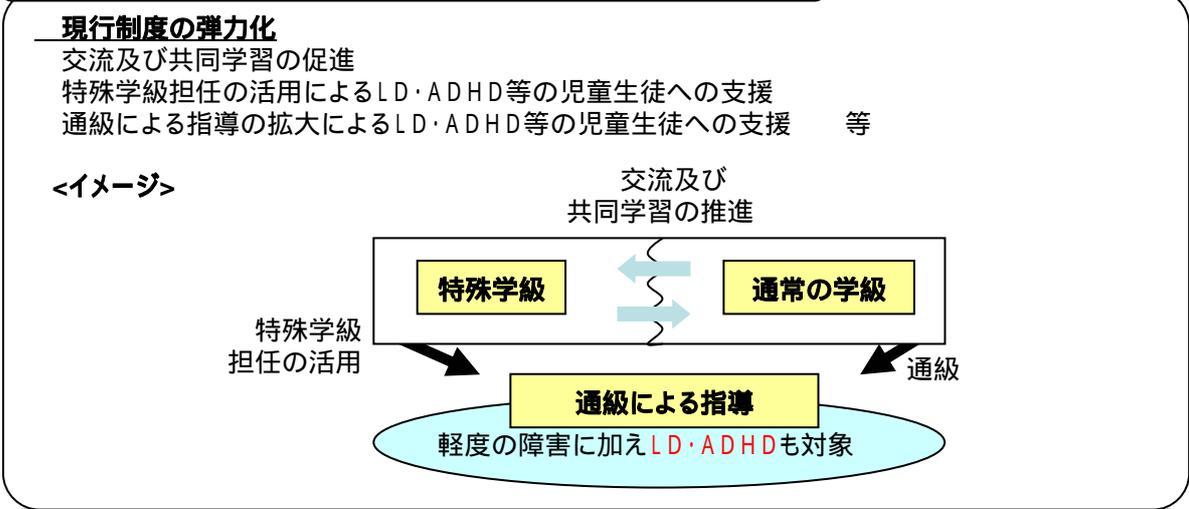


小・中学校における特別支援教育の推進

LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め障害のある児童生徒が通常の学級に在籍したうえで、その必要に応じ、指導等を受ける形態（「特別支援教室（仮称）」）の構想を段階的に実現



現行制度の弾力化及び特別支援教室（仮称）制度の検討



「特別支援教室（仮称）」の構想の実現へ

