

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
(報告)

平成24年7月23日

中央教育審議会初等中等教育分科会

目次

| | |
|---|--------|
| はじめに | ・・・ 1 |
| 1. 共生社会の形成に向けて | ・・・ 3 |
| (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 | ・・・ 4 |
| (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 | ・・・ 6 |
| (3) 共生社会の形成に向けた今後の進め方 | ・・・ 11 |
| 2. 就学相談・就学先決定の在り方について | ・・・ 12 |
| (1) 早期からの教育相談・支援 | ・・・ 13 |
| (2) 就学先決定の仕組み | ・・・ 14 |
| (3) 一貫した支援の仕組み | ・・・ 17 |
| (4) 就学相談・就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割 | ・・・ 19 |
| 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 | ・・・ 21 |
| (1) 「合理的配慮」について | ・・・ 22 |
| (2) 「基礎的環境整備」について | ・・・ 27 |
| (3) 学校における「合理的配慮」の観点 | ・・・ 32 |
| (4) 「合理的配慮」の充実 | ・・・ 35 |
| 4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進 | ・・・ 36 |
| (1) 多様な学びの場の整備と教職員の確保 | ・・・ 37 |
| (2) 学校間連携の推進 | ・・・ 40 |
| (3) 交流及び共同学習の推進 | ・・・ 42 |
| (4) 関係機関等の連携 | ・・・ 43 |
| 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 | ・・・ 45 |
| (1) 教職員の専門性の確保 | ・・・ 45 |
| (2) 各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方 | ・・・ 47 |
| (3) 教職員への障害のある者の採用・人事配置 | ・・・ 51 |

はじめに

- ① 障害者の権利に関する条約が、平成18年12月、第61回国連総会において採択され、平成20年5月に発効した。我が国は平成19年9月に同条約に署名し、現在批准に向けた検討を進めているところである。平成21年12月には、内閣総理大臣を本部長とし、文部科学大臣も含め全閣僚で構成される「障がい者制度改革推進本部」が設置され、当面5年間で障害者制度改革の集中期間と位置付け、改革の推進に関する総合調整、改革推進の基本的な方針の案の作成及び推進に関する検討等を行うこととされている。同本部の下に、障害者施策の推進に関する事項について意見を求めるために「障がい者制度改革推進会議」が設置され、平成22年6月7日、同会議による第一次意見が取りまとめられた。
- ② 上記第一次意見を踏まえた平成22年6月29日の閣議決定において、各個別分野については、事項ごとに関係府省において検討することとされ、教育分野については、以下の2点が示された。
 - ・ 障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるという障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえ、体制面、財政面も含めた教育制度の在り方について、平成22年度内に障害者基本法の改正にも関わる制度改革の基本的方向性についての結論を得るべく検討を行う。
 - ・ 手話・点字等による教育、発達障害、知的障害等の子どもの特性に応じた教育を実現するため、手話に通じたいろろ者を含む教員や点字に通じた視覚障害者を含む教員等の確保や、教員の専門性向上のための具体的方策の検討の在り方について、平成24年内を目途にその基本的方向性についての結論を得る。
- ③ このような中、平成22年7月12日に、文部科学省より中央教育審議会初等中等教育分科会に対し審議要請があり、本分科会の下に、「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」を設置した。同特別委員会においては、平成20年8月に文部科学省に設置された「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」及び「障がい者制度改革推進会議」における検討を議論の基礎として、平成22年12月には「論点整理」として審議の中間取りまとめを行った。「論点整理」の取りまとめ後、広く意見募集を行い、幅広く国民各位からの意見を参考としつつ、更に審議を深めた。
- ④ その間、「障がい者制度改革推進会議」においては第二次意見が取りまとめられ、同意見や特別委員会の「論点整理」を踏まえ、平成23年8月に障害者基本法が改正され、教育については、第16条において、以下のように改正されたところである。
(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。

(参考資料 1 : 障害者基本法 (抄))

⑤ 一方、特別委員会においては、平成 23 年 5 月より「合理的配慮等環境整備ワーキンググループ」を設置し、8 回にわたる検討を行い、平成 24 年 2 月に同ワーキンググループとしての報告をまとめた。

⑥ 今回、これらを踏まえて、本分科会におけるこれまでの検討について、本報告を取りまとめた。今後、本報告を踏まえ、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が着実に推進されることで、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を強く期待する。

⑦ なお、現在、政府全体としては、障害を理由とする差別の禁止に関する法制の制定について議論が行われるなど障害者制度改革が引き続き進められているところであり、今後、文部科学省においても、本報告を踏まえつつ、他府省の施策と連携して進めていく必要がある。

1. 共生社会の形成に向けて

- 「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。
- 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しつつ、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。

○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。

（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

①「共生社会」と学校教育

○「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。

○学校教育は、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加を目指した取組を含め、「共生社会」の形成に向けて、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、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のための特別支援教育の推進についての基本的考え方が、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。

②「インクルーシブ教育システム」の定義

○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。（参考資料 2：障害者の権利に関する条約（抄）、参考資料 3：general education system（教育制度一般）の解釈について）

- 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。（参考資料 4：日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性）
- インクルーシブ教育システムの構築については、諸外国においても、それぞれの課題を抱えながら、制度設計の努力をしているという実情がある。各国とも、インクルーシブ教育システムの構築の理念に基づきながら、漸進的に対応してきており、日本も同様である。教育制度には違いはあるが、各国ともインクルーシブ教育システムに向かうという基本的な方向性は同じである。（参考資料 5：諸外国におけるインクルーシブ教育システムの構築状況）
- 障害者の権利に関する条約第 8 条には、障害者に関する社会全体の意識を向上させる必要性が示され、教育制度のすべての段階において障害者の権利を尊重する態度を育成することが規定されている。こうした規定を踏まえれば、学校教育において、障害のある人と障害のない人が触れ合い、交流していくという機会を増やしていくことが、特に重要であり、障害のある人と触れ合うことは、共生社会の形成に向けて望ましい経験となる。（参考資料 2：障害者の権利に関する条約（抄））
- 特別な指導を受けている児童生徒の割合を比べてみると、英国が約 20%（障害以外の学習困難を含む）、米国は約 10%となっており、これに対して、日本は、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を受けている児童生徒を合わせても約 3%に過ぎない。これは、特別な教育支援を必要とする児童生徒の多くは通常の学級で学んでおり、これらの児童生徒への対応が早急に求められていると考える。そこで、今後、実態把握を行い、それを踏まえた効果的な支援を一層推進していくことが必要である。また、日本の義務教育段階での就学率は極めて高く、障害を理由として就学免除・猶予を受けている者がほとんどいない点について高く評価すべきである。（参考資料 6：日、英、米の特別支援教育として特別な指導を受けている児童生徒の割合）

(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

①これまでの中央教育審議会答申における「特別支援教育の理念と基本的考え方」及び現状

○ 平成17年12月の中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」においては、「特別支援教育の理念と基本的考え方」が以下のように述べられている。

- ・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。
- ・現在、小・中学校において通常の学級に在籍するLD(学習障害)・ADHD(注意欠陥多動性障害)・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。

○ このように、同答申においては、特殊教育から特別支援教育へ発展させ、発達障害のある幼児児童生徒を支援の対象とする方向性が示されるとともに、我が国が目指すべき社会の方向性が示された。同答申に基づき、平成18年6月に学校教育法が改正され、特別支援教育は、平成19年度から本格的に開始されたところであり、これにより、障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に発展的に転換したと言える。(参考資料7：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)概要)

○ 現在、日本においては、義務教育段階で、特別支援学校に在籍している児童生徒は約65,000人で全体の0.6%程度、特別支援学級に在籍している児童生徒は約155,000人で全体の1.5%程度、通級による指導を受けている児童生徒は約65,000人で全体の0.6%程度となっている。また、小・中学校には、就学基準に該当する児童生徒が、特別支援学級で約17,000人、通常の学級で約3,000人在籍している。さらに、通常の学級には、LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害の可能性のある児童生徒が6.3%程度在籍していると考えられる。(参考資料8：特別支援教育の現状)

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。

- ・ 特別支援教育の推進についての基本的考え方として、第一に、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。なお、特別支援教育の基本的考え方である、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という方法を、障害のある子どものみならず、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適用して教育を行うことは、様々な形で積極的に社会に参加・貢献する人材を育成することにつながり、社会の潜在的能力を引き出すことになると考える。
- ・ 第二に、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。それが、障害のある子どもが積極的に社会に参加・貢献するための環境整備の一つとなるものである。
- ・ そして、第三に、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、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。これは、社会の成熟度の指標の一つとなるものである。

③検討に当たったの現状と課題の整理

- 我が国においては、これまで、「障害の種類及び程度」に応じて学びの場を整備してきた。これは、医学や科学技術の進歩等に応じて見直されてきている。平成14年には、就学基準の見直しが行われ、それとともに、医学的な診断に基づいて就学先を定めることだけでなく、小学校等の教育環境等を考慮し、就学基準に該当する障害のある子どもであっても認定就学者¹として小学校等に就学ができるよう、就学手続の見直しが行われた。平成18年には、通級による指導の対象に、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者を加えるとともに、それまでの情緒障害者に

¹ 就学基準に該当する障害のある子どもについて、市町村教育委員会が、その者の障害の状態に照らして、小学校又は中学校において適切な教育を行うことができる特別の事情があると認める者。

についても、自閉症者、情緒障害者と整理した。また、平成21年には、情緒障害学級の名称を自閉症・情緒障害学級と改めた。（参考資料9：これまでの制度改正の状況、参考資料10：通常の学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に該当する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の数等に関する実態調査の結果について）

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

(ア) 特別支援学校における現状と課題

- ・近年の在籍者数の増加や障害の重度・重複化に対応した、規模の適正化も含めた計画的な整備や複数障害への対応
- ・センター的機能の一層の充実
- ・新学習指導要領に位置付けられている交流及び共同学習の推進による「心のバリアフリー化」の推進、特別支援学校の児童生徒が地域とのつながりを深める機会となる自らの居住地の小・中学校と交流及び共同学習を行うこと（居住地校交流）について、保護者や教職員の理解啓発を図ること
- ・特別支援学校における職業教育・就労支援の充実

(イ) 早期からの教育支援、就学相談・指導

- ・早期からの教育相談・支援、就学指導、就学後の適切な教育及び必要な教育的支援全体を一貫した「教育支援」ととらえ直し、個別の教育支援計画²の作成・活用を通じて、一人一人のニーズに応じた教育支援の充実を図ること
- ・これまでの就学指導中心の「点」としての教育支援から、早期からの支援や就学相談から継続的な就学相談を含めた「線」としての継続的な教育支援へ、そして、家庭や関係機関と連携した「面」としての教育支援を目指すべきであること
- ・幼稚園の特別支援教育体制の充実、保育所等における早期支援の充実
- ・就学基準に示された障害の種類及び程度に該当する子どもについては、原則として特別支援学校に就学し、小・中学校において適切な教育を受けることができる特別な事情がある場合は認定就学により小・中学校に就学することとされている現行制度について、障害の

² 障害のある幼児児童生徒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方の下に、医療、保健、福祉、労働等の関係機関との連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業後までの長期的視点に立って、一貫して的確な教育的支援を行うために、障害のある幼児児童生徒一人一人について作成した支援計画。

状態、教育的ニーズ、保護者の意見や教育学、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市町村教育委員会が総合的に判断して就学先を決定するよう手続を改めることが適当であること

・市町村教育委員会等の体制整備を図ること

(ウ) 小・中学校における特別支援教育の現状と課題

・障害のある児童生徒の一人一人に対する支援の「質」を一層充実させるため、校長のリーダーシップの下、校内委員会の実質的機能発揮のための全校的体制の構築、個別の指導計画³や個別の教育支援計画の作成・活用、教職員体制の整備についての検討や教員の専門性の向上に取り組むこと

・特別支援教育コーディネーターによる支援の連続性の確保

・個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成・活用

・特別支援教育支援員の活用

・特別支援学級、通級による指導における教員の専門性の向上、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成

・特別支援教室構想の検討

(エ) 高等学校における特別支援教育

・高等学校における特別支援教育体制の充実強化

・発達障害のある生徒への指導・支援の充実

・高等学校入学者選抜における配慮や支援

・キャリア教育・就労支援

(オ) 教員の特別支援教育に関する専門性の現状と課題

・特別支援学校教員の専門性（免許状保有率の向上、学校としての専門性を確保した人事異動等、研修の充実等）

・小・中学校の担当教員等の専門性（専門性の担保、特別支援学校教諭免許状取得促進の環境醸成、特別支援学校との人事交流、研修システムの検討等）

・小・中学校等の通常の学級担任の専門性（特別支援教育に関する基礎的知識、具体的かつ実践的な研修）

(カ) 学校外の人材や関係機関、民間団体等との連携協力

・学校外の人材の活用と関係機関との連携協力

・親の会、NPOや学校ボランティア等の連携協力

④共に学ぶことについて

○ 基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、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 幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かい指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該幼児児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画。

- 共に学ぶことを進めることにより、生命尊重、思いやりや協力の態度などを育む道德教育の充実が図られるとともに、同じ社会に生きる人間として、互いに正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶなど、個人の価値を尊重する態度や自他の敬愛と協力を重んずる態度を養うことが期待できる。
- 障害のある子どもにとっても、障害のない子どもにとっても、障害に対する適切な知識を得る機会を提供するとともに、バランスのとれた自己理解、達成感の積み重ねから得られる自己肯定感、自己の感情等の管理する方法を身に付けつつ、他者理解を深めていくことが適当であり、子どもの多様性を踏まえた学級づくりや学校づくりが望まれる。
- 個々の子どもの障害の状態や教育的ニーズ、学校や地域の実情等を十分に考慮することなく、すべての子どもに対して同じ場での教育を行おうとすることは、同じ場で学ぶという意味では平等であるが、実際に学習活動に参加できていなければ、子どもには、健全な発達や適切な教育のための機会を平等に与えることにはならず、そのことが、将来、その子どもが社会参加することを難しくする可能性がある。財源負担も含めた国民的合意を図りながら、大きな枠組みを改善する中で、「共に育ち、共に学ぶ」体制を求めていくべきである。（参考資料 11：OECD 各国との初等中等教育段階における一学級当たり児童生徒数及び公財政支出の比較）
- 障害のある子どもが、多様な子どもの中で共に学び、社会で生きる力を身に付けることと同時に、同じ障害のある子ども同士が共に学ぶことにより、それぞれの障害固有のコミュニケーション能力を高めるなどして、相互理解を深めていくことも重要である。学校教育の場でも学校教育以外の場でも、それらの機会を提供していくことが重要である。

⑤地域と連携した支援の構築

- 共生社会の形成のためには、障害のある者が、どれだけ社会に参加・貢献できるかということが問われる。インクルーシブ教育システムの推進に当たっては、普段から地域に障害のある人がいるということが認知され、障害のある人と地域住民や保護者との相互理解が得られていることも重要であり、また、学校のみならず地域の様々な場面において、どう生活上の支援を行っていくかという観点も必要である。学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）や学校支援地域本部など、地域と連携した学校づくりを進めるに際しても、各学校は、障害のある子どもへの対応も念頭に置き、地域の理解と協力を得ながら連携して取り組んでいく必要がある。また、特別支援学校に在籍する子どもについては、一部の自治体で実施されている居住地校に副次的な籍を置く取組については、居住地域との結び付きを強めるために意義がある。（参考資料 12：コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）について、参考資料 13：学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業）

- 共生社会の形成に当たっては、上記のように学校を中核としたコミュニティづくりを進めることに加えて、保護者、親の会等の障害者関係団体、NPO、ボランティア等を巻き込んだ地域の力で、地域において「共に生きる」ことを推進していくことが重要である。
- 地域の実情（交通アクセス、医療や福祉サービスが充実している都市部、その対極的な地域など）は様々であるが、国における制度設計は、どの地域の学校においても等しく達成されるべきもの（ナショナルミニマム）は何であるかという点に留意して行わなければならない。また、それを踏まえた上で、地域の状況に応じた柔軟な選択肢があっても良い。

（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。短期的には、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を図るとともに、「合理的配慮」の充実のための取組が必要であり、それらに必要な財源を確保して順次実施していく。また、中長期的には、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必要がある。最終的には、条約の理念が目指す共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築していくことを目指す。
- 国においては、共生社会の形成に向けた国民の共通理解を一層進め、社会的な機運を醸成していくことが必要である。学校教育においても、共生社会の形成に向けた理解の促進を図る教育の一層の充実を図っていく必要がある。また、財政的な措置を図る観点を含め、インクルーシブ教育システム構築のために、国としての施策の優先順位を上げる必要がある。
- インクルーシブ教育システム構築に当たっては、上記の施策を推進していくと同時に、前述（２）②の「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」を踏まえた評価・検証を行いながら進めていく必要がある。また、各学校においても、特別支援教育の体制充実のための組織強化を図る学校経営を行うとともに、その評価を検討していく必要がある。例えば、各学校においては、学校評価の項目にインクルーシブ教育システム構築に向けた取組を盛り込むことが考えられる。また、国において行われている特別支援教育体制整備状況調査の項目をそのような観点から見直すことが考えられる。

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

- 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。
- 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種類、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。
- 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。
- 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。

(1) 早期からの教育相談・支援

①早期からの教育相談・支援の充実

- 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。そのためには、早期からの教育相談・支援を踏まえて、市町村教育委員会が、保護者や専門家の協力を得つつ個別の教育支援計画を作成するとともに、それを適切に活用していくことが重要である。その際、子どもの教育的ニーズや困難に対応した支援という観点から作成することが必要である。（参考資料14：特別支援教育の推進について（通知））

- 早期からの教育相談には、子どもの障害の受容に関わる保護者への支援、保護者が障害のある子どもとの関わり方を学ぶことにより良好な親子関係を形成するための支援、乳幼児の発達を促すような関わり方についての支援、障害による困難の改善に関する保護者の理解への支援、特別支援教育に関する情報提供等の意義があり、教育委員会においても、障害のある子どもを育てている保護者に対する支援に積極的に取り組む必要がある。また、早期からの教育相談を行うに当たっては、多くの保護者は、我が子の障害に戸惑いを感じ、就学先の決定に対しても不安を抱いている時期であることから、そのような保護者の気持ちを十分にくみ取り、保護者にとって身近な利用しやすい場所で、安心して相談を受けられるよう工夫するなど、保護者の気持ちを大切にされた教育相談を行うことが重要である。

②市町村教育委員会と関係機関等との連携

- 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。特に、視覚障害や聴覚障害の場合には、同じ障害のある一定規模の学習集団があることが重要であり、視覚障害者や聴覚障害者を対象とした特別支援学校においては、乳幼児期からの相談体制や支援体制を更に充実させることが必要である。また、それ以外の障害種についても早期支援が重要である。⁴

⁴ 平成24年3月、幼稚園及び保育所の機能を兼ね備え、学校教育・保育及び家庭における養育支援を一体的に提供する総合こども園の創設を含む子ども・子育て新システム関連法案が国会に提出されたところであり、今後、子ども・子育て新システムの下での特別支援教育の在り方についても留意する必要がある。

- 市町村教育委員会は、域内の学校と幼稚園、保育所等との連携を図るとともに、医療や福祉等の関係部局と十分に連携し、例えば乳幼児検診の結果を必要に応じて共有するなど、必要な教育相談・支援体制を構築することが必要である。また、近隣の特別支援学校、都道府県の特別支援教育センター（都道府県の教育センター特別支援教育担当部門や市町村の教育センターを含む。）等の地域の資源の活用を十分図り、相談・支援体制の充実に努めることが必要である。
- 平成24年4月から施行された改正児童福祉法により、障害児支援事業者は、障害児支援利用計画（福祉サービスを中心に支援計画全体をまとめたもの）や個別支援計画（各福祉サービスにおける支援計画）を作成し、取り組むこととなった。これらは、保護者と共有されるものであり、これらの計画を教育分野においても情報共有していくことで、早期からの教育相談・支援の充実や一貫した支援が行われることが期待される。
- 乳幼児健診と就学前の療育・相談との連携、子ども家庭支援ネットワークを中心とした事業や幼稚園、保育所等と小学校の連携を図る事業など、教育委員会と首長部局とが連携した、子どもの発達支援や子育て支援の施策が行われることで、支援の担い手を多層的にするとともに、連携のキーパーソンとなる職員として複数の職員を配置するなど、教育と福祉が互いに顔の見える連携を実現し、担当者同士の信頼関係を構築することが重要である。（参考資料15：早期からの教育相談・支援に関する自治体の取組例）

（2）就学先決定の仕組み

①就学先の決定等の仕組みの改善

- 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。保護者や市町村教育委員会は、それぞれの役割と責任をきちんと果たしていく必要がある。このような仕組みに変えていくため、速やかに関係する法令改正等を行い、体制を整備していくべきである。なお、就学先を決定する際には、後述する「合理的配慮」についても合意形成を図ることが望ましい。（参考資料16：障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ））
- 現在、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、以下のように機能を拡充し、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。

- (ア) 障害のある子どもの状態を早期から把握する観点から、教育相談との連携により、障害のある子どもの情報を継続的に把握すること。
- (イ) 就学移行期においては、教育委員会と連携し、本人・保護者に対する情報提供を行うこと。
- (ウ) 教育的ニーズと必要な支援について整理し、個別の教育支援計画の作成について助言を行うこと。
- (エ) 市町村教育委員会による就学先決定に際し、事前に総合的な判断のための助言を行うこと。
- (オ) 就学先の学校に対して適切な情報提供を行うこと。
- (カ) 就学後についても、必要に応じ「学びの場」の変更等について助言を行うこと。
- (キ) 後述する「合理的配慮」の提供の妥当性についての評価や、「合理的配慮」に関し、本人・保護者、設置者・学校の意見が一致しない場合の調整について助言を行うこと。

○ 「教育支援委員会」（仮称）においては、教育学、医学、心理学等の専門家の意見を聴取することに加え、本人・保護者の意向を聴取することが必要である。特に、障害者基本法の改正により、本人・保護者の意向を可能な限り尊重することが求められていることに留意する必要がある。また、教育においては、それぞれの発達の段階において言語の果たすべき役割が大きいとの指摘もあることから、必要に応じて、委員会の専門家に言語発達に知見を有する者を加えることなども考えられる。必要に応じ、各教育委員会が関係者のための研修会を行うことなども考えられる。

○ 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。そのためには、教育相談や個別の教育支援計画に基づく関係者による会議などを定期的に行い、必要に応じて個別の教育支援計画及び就学先を変更できるようにしていくことが適当である。この場合、特別支援学校は都道府県教育委員会に設置義務があり、小・中学校は市町村教育委員会に設置義務があることから、密接に連携を図りつつ、同じ場で共に学ぶことを追求するという姿勢で対応することが重要である。その際、必要に応じ、「教育支援委員会」（仮称）の助言を得ることも考えられる。

②情報提供の充実等

○ 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）。このことは、就学後に学校で適切な対応ができなかったことによる二次的な障害の発生を防止する観点からも重要である。

- 自分の子どもを学校、市町村教育委員会、地域が進んで受け入れてくれるという姿勢が見られなければ、保護者は心を開いて就学相談をすることができない。学校や市町村教育委員会が、保護者の「伴走者」として親身になって相談相手となることで保護者との信頼関係が生まれる。学校、市町村教育委員会は、まずは障害のある子どもを地域で受け入れるという意識を持って、就学相談・就学先決定に臨むとともに、保護者に対して、子どもの健康、学習、発達、成長という観点を大切にして就学相談・就学先決定に臨むよう働きかけることが必要である。
- 小学校が就学相談の窓口となり、幼稚園や保育所と日常的に連携を行うことで障害の状態やニーズを把握している市町村もあり、これに当たっては、就学相談に関する管理職研修を実施するとともに、住民向けに広報誌で周知を図っているなどの工夫が見られる。また、特別な支援を必要とする子どもへの支援を行うネットワークを取りまとめる機関を設け、巡回相談などの各種教育相談を実施させるとともに、必要に応じて、教育、医療、保健、福祉の連携を行っている市町村もある。これらの先行事例も参考としながら、相談・支援体制の充実に努めることが必要である。
- 就学先を決定するに当たり、就学先の学習の具体的な様子が分からなければ、保護者は判断を行うことができない。例えば、英国、米国においては、行政側が、医療、福祉など教育以外の情報も含めた適切な情報を保護者に提供し、また、他の保護者とも情報交換できるセンターの設置などの取組を行っている。改正障害者基本法においても、本人・保護者に対する十分な情報提供が求められており、地域の学校で学ぶことや特別支援学校で学ぶことについて、体験入学などを通じた十分な情報提供を行っていくことが重要である。
- 平成19年の学校教育法改正においても、各学校が学校運営状況の評価を行うこととされており、それを学校・家庭・地域間のコミュニケーションツールとして活用し、情報共有や連携協力を促進することを通じて、学校・家庭・地域それぞれの教育力を高めていくことが期待されている。このことから、今後情報提供の更なる充実が図られていくことが期待される。
- 障害のある子どもの能力を十分発達させていく上で、受入先の小・中学校には、必要な教育環境の整備が求められることになる。このためには、あらかじめ人的配置や物的整備を計画的に行うよう努めるとともに、後述する「合理的配慮」の提供を行うことが必要である。障害の状態、教育的ニーズ、学校、地域の実情等に応じて、本人・保護者に、受けられる教育や支援等についてあらかじめ説明し、十分な理

解を得るようにすることが重要である。

- 保護者の思いと子ども本人の教育的ニーズは、異なることもあり得ることに留意することが必要である。保護者の思いを受け止めるとともに、本人に必要なものは何かを考えていくことが必要であり、そのためには、市町村教育委員会が本人・保護者の意見を十分に聞き、共通認識を醸成していくことが重要である。（参考資料17：児童の権利に関する条約（抄））
- 市町村教育委員会が、保護者への説明や学校への指導・助言等の教育支援を適切に行うためには、専門的な知識を持った職員を配置するなどの体制整備が必要である。現行の「就学指導委員会」においても、自治体によっては、専門家の専門性が十分ではない、あるいは、単独で専門家を確保することが困難といった課題もある。例えば、専門家の確保を他の自治体と共同で実施することや都道府県教育委員会からの支援を受けることなども考えられる。

③就学先決定について意見が一致しない場合について

- 共生社会の形成に向けた取組としては、教育委員会が、早期からの教育相談・支援による相談機能を高め、合意形成のプロセスを丁寧に行うことにより、十分に話し合い、意見が一致するように努めることが望ましい。しかしながら、それでも意見が一致しない場合が起こり得るため、市町村教育委員会の判断の妥当性を市町村教育委員会以外の者が評価することで、意見が一致する可能性もあり、市町村教育委員会が調整するためのプロセスを明確化しておくことが望ましい。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による市町村教育委員会に対する指導・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。なお、市町村教育委員会は、あらかじめ本人・保護者に対し、行政不服審査制度も含めた就学に関する情報提供を行っておくことが望ましい。（参考資料18：就学先決定の意見が一致しない場合の対応について）

（3）一貫した支援の仕組み

①「相談支援ファイル」や個別の教育支援計画の活用等

- 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。子どもの成長記録や生活の様子、指導内容に関するあらゆる情報を記録し、必要に応じて関係機関が共有できる「相談支援ファイル」を作成している自治体の例もある。これは、関係機関が共有することにより、就学先決定、転学、就労判定などの際の資料としても活用できることから、個人情報利用について、本人・保護者の了解を得た上で、情報の取扱いに留意して活用していくことが必要である。例えば、幼稚園、保育所等

と小学校との間、小学校と中学校との間で、それぞれの連携・情報交換を進めることも考えられる。「子ども・若者育成支援推進法」にあるように、社会生活を円滑に営む上での困難を有する子ども・若者が社会生活を円滑に営むことができるようにするための支援その他の取組について、国、地方公共団体は総合的な子ども・若者育成支援のための施策を推進することが求められる。

(参考資料19：子ども・若者育成支援推進法(抄))

- 障害者手帳等を所持しない場合でも、「相談支援ファイル」により支援を必要とすることが明確になる。また、継続的な支援を行うためには、情報を一元化して共有することが必要であり、相談支援ファイルは有効と考えられる。子どもの状況だけではなく、学校や関係機関とともに検討する支援内容についても相談支援ファイルに記載できるように工夫し、支援を必要とする子どもや保護者と関係機関等とのつながりを大切にしながら、一貫した支援を行うことができる体制を構築していくことが適当である。
- 一部の自治体では、域内に在住するすべての就学予定者を対象として、幼稚園、保育所等における成長・発達の様子や必要な支援について記入した「就学支援シート」を作成し、それぞれの学校で保護者と担任等が子どもの学校生活、学習内容を検討する際に活用しており、このような取組を拡大することも重要である。
- 個別の教育支援計画、個別の指導計画については、現在、特別支援学校の学習指導要領等には作成が明記されているが、幼・小・中・高等学校等で学ぶ障害のある幼児児童生徒については、必要に応じて作成されることとなっており、必ず作成することとなっていない。これを障害のある児童生徒等すべてに拡大していくことについて検討する必要がある。
- 特別支援学校では、個別の教育支援計画を活用し、幼稚部・小学部・中学部・高等部で一貫性のあるキャリア教育を推進し、卒業後の継続した支援を行っている。また、進路指導において、子どもが自分の進路計画を自ら作っていくというような取組も始まっている。これらの取組を一層発展させるとともに、特別支援学校以外の障害のある子どもにも広げていくことが望ましい。
- 適切な支援のためには、複数の関係機関が有効に連携することが必要であり、個人情報保護に留意しつつ、支援や指導に必要な情報について共有する範囲を明確に定め、対応していく体制づくりが求められる。個人情報の取扱いについては、自治体における個人情報保護条例を踏まえつつ、支援を積極的に展開できるような運用のルールづくりを進める必要がある。親の会等の障害者関係団体、NPO等においても、個別の教育支援計画を活用する意義についての理解啓発活動等を行うことが望まれる。

- 教育、医療、保健、福祉等の関係機関、親の会等の障害者関係団体、NPO等との連携を更に密にして、早期からの教育相談・支援について取り組むことが必要である。また、国においては、文部科学省と内閣府、厚生労働省をはじめとする関係府省との施策の連携が重要である。
- 望ましい自立と社会参加のための教育という意味で、キャリア教育と特別支援教育の考え方には共通するものがある。社会環境の変化が大きくなっていく中、特別支援学校や特別支援学級で行われてきている自立支援、職業教育や職場体験を更に発展させ、進化させていくべきである。
- 生涯学習等の機会が確保されることが望ましい。具体的には、職業教育に関する学習の機会が確保されること、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する方法について、在学中に行われた指導を卒業後も継続して受けることができるよう学校が教育相談を行うこと、生涯学習に関する情報が本人や保護者に届くようにすること、学校と生涯学習を提供する教育機関との引継ぎがなされること等が望ましい。

②学校外・放課後等における支援について

- 就労や社会参加を見通して教育目標を考えるという視点を持つことにより、学校が、保健や福祉サービス、相談支援事業所、専門機関とのつながりを柔軟に持つことが重要である。
- 学校が放課後支援サービスや外部機関と連携を密にし、児童生徒等の生活を一層充実させることが望ましい。その際、放課後支援サービス等においても、障害について理解のある者が配置されることが望ましい。
- 通学時の支援やコミュニケーション手段の確保について、教育・福祉の連携や社会的支援の整備等の支援の充実を図ることが望ましい。

③保護者との連携・支援

- 学校と家庭が密接に連携することが障害のある子どもの支援を行う上で重要である。例えば、障害のある子どもが在籍する学校と家庭が、子どもの成長について定期的に情報共有することやそれぞれの役割を明確化することなどが考えられる。
- 保護者の障害理解や心理的安定を図るため、保護者の気持ちに寄り添った支援を行うことが重要である。例えば、保護者の悩みを聞くなどの教育相談の実施、障害理解のための研修の実施、障害者や「先輩」保護者の話を聞く機会の提供等が考えられる。

(4) 就学相談・就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割

- 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。市町村教育委員会単独で就学相談や就学支援に係る専門家の確保が困難な場合には、都道府県教育委員会が専門家を派遣す

るなどの措置を講ずる必要がある。また、関係者のための研修会を都道府県が実施することも考えられる。

- 就学相談については、それぞれの自治体の努力に任せるだけでは限界があることから、国において、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。例えば、市町村教育委員会において、就学相談に関わる専門的スタッフを配置する、また、県の特別支援教育センターの職員が、各市町村の就学相談委員となって就学相談に関わる専門的スタッフの役割を果たし全域をサポートするなどの例もある。都道府県教育委員会が行う市町村教育委員会に対する支援を円滑にするため、例えば、そのようなモデル的事例の開発や普及を行っていくことも考えられる。

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

- 条約の定義に照らし、本報告における「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。
- 「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。
- 「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。
 - 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、設置者・学校、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、設置者・学校、本人・保護者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。

(1) 「合理的配慮」について

- 学校教育においては、学校の設置者及び学校により、個々の幼児児童生徒の発達や年齢に応じた個別の配慮が行われている。教育基本法第6条第2項においても、「(前略)教育の目的が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない。この場合において、教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずるとともに、自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視して行われなければならない。」とされている。
- 今般、障害者の権利に関する条約の批准に向けた障害者基本法の改正により、障害者に対して合理的な配慮を行うこと等が示された。また、教育分野については、第16条第1項において、「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に努める等必要な施策を講じなければならない」とされた。さらに、第16条第4項において、「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」とされている。(参考資料1：障害者基本法(抄))

- 「合理的配慮」は新しい概念であり、また、上記のとおり、障害者基本法において、新たに「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」と規定された趣旨をも踏まえて、本報告において、障害者の権利に関する条約の理念を踏まえた障害のある子どもに対する「合理的配慮」の観点について整理を行った。学校教育においてこれまで行われてきた配慮を、今回、「合理的配慮」の観点として改めて整理したことで、それぞれの学校における障害のある子どもへの教育が一層充実したものになっていくことを願ってやまない。また、「合理的配慮」については、教育委員会、学校、各教員が正しく認識して取り組むとともに、本人及び保護者に適切な情報提供を行うことが求められる。さらに、地域における理解啓発を図るための活動を進めることが求められる。

①「合理的配慮」の定義

- 「障害者の権利に関する条約」においては、第24条（教育）において、教育についての障害者の権利を認め、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、障害者を包容する教育制度（インクルーシブ教育システム；inclusive education system）等を確保することとし、その権利の実現に当たり確保するものの一つとして、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」とされている。
- また、第2条の定義において、「合理的配慮」とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」とされている。なお、「負担」については、「変更及び調整」を行う主体に課される負担を指すとされている。
- さらに、同条において、「障害を理由とする差別」とは、「障害を理由とするあらゆる区別、排除又は制限であって、政治的、経済的、社会的、文化的、市民的その他のあらゆる分野において、他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を認識し、享有し、又は行使することを害し、又は妨げる目的又は効果を有するものをいう。障害を理由とする差別には、あらゆる形態の差別（合理的配慮の否定を含む。）を含む」とされている。（参考資料2：障害者の権利に関する条約（抄）、参考資料20：合理的配慮について）

②本報告における「合理的配慮」の定義

- 上記の定義に照らし、本報告における「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。

③「均衡を失した」又は「過度の」負担について

- 「合理的配慮」の決定・提供に当たっては、各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の」負担について、個別に判断することとなる。各学校の設置者及び学校は、障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶという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、「合理的配慮」の提供に努める必要がある。その際、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必要があるかなどについて、共通理解を図る必要がある。

④「合理的配慮」と「基礎的環境整備」

- 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。（参考資料 2 1：合理的配慮と基礎的環境整備の関係）
- 学校の設置者及び学校は、個々の障害のある子どもに対し、「合理的配慮」を提供する。「合理的配慮」を各学校の設置者及び学校が行う上で、国、都道府県、市町村による「基礎的環境整備」は重要であり、本報告において「基礎的環境整備」について現状と課題を整理した。
- また、「合理的配慮」については、個別の状況に応じて提供されるものであり、これを具体的かつ網羅的に記述することは困難であることから、「合理的配慮」を提供するに当たっての観点を「合理的配慮」の観点として、①教育内容・方法、②支援体制、③施設・設備について、それぞれを類型化するとともに、観点ごとに、各障害種に応じた「合理的配慮」を例示するという構成で整理した。

⑤「合理的配慮」の決定に当たっての基本的考え方

- 「合理的配慮」を行う前提として、学校教育に求めるものを以下のとおり整理した。
 - (ア) 障害のある子どもと障害のない子どもが共に学び共に育つ理念を共有する教育
 - (イ) 一人一人の状態を把握し、一人一人の能力の最大限の伸長を図る教育（確かな学力の育成を含む）

(ウ) 健康状態の維持・改善を図り、生涯にわたる健康の基盤をつくる教育

(エ) コミュニケーション及び人との関わりを広げる教育

(オ) 自己理解を深め自立し社会参加することを目指した教育

(カ) 自己肯定感を高めていく教育

- これらは、障害者の権利に関する条約第24条第1項の目的である、
- (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。
- と方向性を同じくするものであり、「合理的配慮」の決定に当たっては、これらの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。

⑥ 決定方法について

- 「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、その検討の前提として、各学校の設置者及び学校は、興味・関心、学習上又は生活上の困難、健康状態等の当該幼児児童生徒の状態把握を行う必要がある。これを踏まえて、設置者及び学校と本人及び保護者により、個別の教育支援計画を作成する中で、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。また、個別の指導計画にも活用されることが望ましい。
- 「合理的配慮」の決定に当たっては、各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の」負担について、個別に判断することとなる。その際、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必要があるかなどについて共通理解を図る必要がある。なお、設置者及び学校と本人及び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。
- 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。教育は、学校だけで行われるものではなく、家庭や地域社会が教育の場として十分な機能を発揮することなしに、子どもの健やかな成長はあり得ない。子どもの成長は、学校において組織的、計画的に学習しつつ、家庭や地域社会において、親子の触れ合い、友達との遊び、地域の人々との交流等の様々な活動を通じて根づいていくものであり、学校・家庭・地域社会の連携とこれらにおける教育がバランスよく行われる中で豊かに育っていくものであることに留意する必要がある。

⑦「合理的配慮」の見直しについて

- 「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。定期的に教育相談や個別の教育支援計画に基づく関係者による会議等を行う中で、必要に応じて「合理的配慮」を見直していくことが適当である。

⑧一貫した支援のための留意事項

- 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。個別の教育支援計画の引継ぎ、学校間や関係機関も含めた情報交換等により、「合理的配慮」の引継ぎを行うことが必要である。

- 発達や年齢に応じた配慮を意識することが必要である。子どもの精神面の発達を考慮して、家族や介助員の付添い等を検討する。また、年齢に応じ、徐々に自己理解ができるようにし、その上で、自分の得意な面を生かし、苦手なことを乗り越える方法を身に付けられようにする。さらに、自己理解に加えて、状況に応じて適切に行動することができるように指導することも大切である。特に、知的発達に遅れがある場合には、小学校段階では基礎的な能力の育成、年齢が高まるにつれて社会生活スキルの習得に重点化するなど、卒業後の生活を見据えた教育を行うことが重要である。

- 高等学校については、入学者選抜が行われており、障害の状態等に応じて適切な評価が可能となるよう、学力検査の実施に際して、一層の配慮を行うとともに、選抜方法の多様化や評価尺度の多元化を図ることが必要である。また、自立と社会参加に向け、障害のある生徒に対するキャリア教育や就労支援の充実を図っていくことが重要である。

- 国立大学法人附属の学校や私立学校に在籍する幼児児童生徒についても、公立学校と同様の支援が受けられることが望ましい。

⑨通級による指導、特別支援学級、特別支援学校と「合理的配慮」の関係について

- 「合理的配慮」は、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、個別に提供されるものであるのに対し、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校の設置は、子ども一人一人の学習権を保障する観点から多様な学びの場の確保のための「基礎的環境整備」として行われているものである。

- 通常の学級のみならず、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校においても、「合理的配慮」として、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・調整を行うことが必要で

ある。

- 通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれの学び場における「合理的配慮」は、前述の「合理的配慮」の観点を踏まえ、個別に決定されることとなるが、「基礎的環境整備」を基に提供されるため、それぞれの学びの場における「基礎的環境整備」の状況により、提供される「合理的配慮」は異なることとなる。
- 障害のある子どもが通常の学級で学ぶことができるよう、可能な限り配慮していくことが重要である。他方、子どもの実態に応じた適切な指導と必要な支援を受けられるようにするためには、本人及び保護者の理解を得ながら、必ずしも通常の学級ですべての教育を行うのではなく、通級による指導等多様な学びの場を活用した指導を柔軟に行うことも必要なことと考えられる。例えば、通常の学級に在籍している障害のある児童生徒が在籍する学校に支援員を配置したものの、本人の学習上又は生活上の困難が改善されない場合には、本人の成長を促す視点から、通級による指導を行ったり、特別支援学級や特別支援学校と連携して指導を行ったりすることなども効果的と考えられる。

⑩その他

- 障害のある保護者との意思疎通を図る際の配慮や障害のある教職員を配置した場合の配慮についても、必要に応じ、関係者間で検討されることが望ましい。また、同じ障害のある子ども同士の交流の機会についても、情報提供が行われることが望ましい。

(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。その際、特別支援学校の「基礎的環境整備」の維持・向上を図りつつ、特別支援学校以外の学校の「基礎的環境整備」の向上を図ることが重要である。また、「基礎的環境整備」を進めるに当たっては、ユニバーサルデザイン⁵の考え方も考慮しつつ進めていくことが重要である。(参考資料22：基礎的環境整備について)

⁵ バリアフリーは、障害によりもたらされるバリア（障壁）に対処するとの考え方であるのに対し、ユニバーサルデザインはあらかじめ、障害の有無、年齢、性別、人種等にかかわらず多様な人々が利用しやすいよう都市や生活環境をデザインする考え方。障害者の権利に関する条約第2条（定義）において、「ユニバーサルデザイン」とは、調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲ですべての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計をいう。ユニバーサルデザインは、特定の障害者の集団のための支援装置が必要な場合には、これを排除するものではない、と定義されている。

- 現在の財政状況に鑑みると、「基礎的環境整備」の充実を図るためには、共生社会の形成に向けた国民の共通理解を一層進め、社会的な機運を醸成していくことが必要であり、それにより、財政的な措置を図る観点を含めインクルーシブ教育システム構築のための施策の優先順位を上げていく必要がある。
- なお、「基礎的環境整備」については、「合理的配慮」と同様に体制面、財政面を勘案し、均衡を失した又は過度の負担を課さないよう留意する必要がある。また、「合理的配慮」は、「基礎的環境整備」を基に個別に決定されるものであり、それぞれの学校における「基礎的環境整備」の状況により、提供される「合理的配慮」は異なることとなる。

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

(ア) 現状

義務教育段階においては、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多様な学びの場を確保している。幼稚園、高等学校段階については、通常の学級、特別支援学校により対応している。

また、各教育委員会が専門家による巡回相談を行っているほか、特別支援学校はセンター的機能として幼・小・中・高等学校等への助言・援助を行っている。

さらに、「特別支援連携協議会」の開催等により、教育機関のみならず医療、保健、福祉、労働等の各関係機関との連携が進められている。

一部の自治体では、特別支援学校に在籍しつつ副次的な籍を居住地の学校に置く、又は、居住地の小・中学校等に在籍しつつ副次的な籍を特別支援学校に置くなどの弾力的な取組を行っている。

通級による指導、特別支援学級、特別支援学校への就学等の特殊事情を踏まえ、障害のある児童生徒等の保護者の経済的負担を軽減するため、通学費、学用品費等の必要な経費について「特別支援教育就学奨励費」として、各自治体等において給付しており、国はその国庫負担等を行っている。

(イ) 課題

障害のある子どもが十分な教育を受けられるようにするためには、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していく必要がある。

②専門性のある指導体制の確保

(ア) 現状

文部科学省の平成23年度体制整備状況調査によれば、全体として体制整備が進んでおり、とりわけ、公立の小・中学校においては、「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」といった基礎的な支援体制はほぼ整備されている。また、各教育委員会の巡回相談、特別支援学校のセンター的機能等外部の専門家を活用した専

門性のある指導体制の整備が進められている。

(イ) 課題

専門性ある指導体制を一層確保するため、各校長が特別支援教育について理解を深めるのみならず、自らリーダーシップを発揮して体制を整えるとともに、それが機能するよう、教職員を指導する必要がある。また、幼稚園、高等学校における体制整備や国・私立学校における体制整備を一層進める必要がある。さらに、公立の小・中学校においては、体制整備の一層の充実を図っていく必要があり、具体的には、専門性のある教員の活用、指導方針の共有化、チームによる指導等による充実が挙げられる。

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

(ア) 現状

特別支援学校においては、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成することが学習指導要領等に明記されている。特別支援学校以外の学校についても、指導についての計画や家庭、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、個々の子ども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、組織的に行うよう、学習指導要領等に明記されている。

(イ) 課題

個別の教育支援計画、個別の指導計画については、現在、特別支援学校の学習指導要領等には作成が明記されているが、幼・小・中・高等学校等で学ぶ障害のある幼児児童生徒については、必要に応じて作成されることとなっており、これを特別支援学校と同様に、障害のある幼児児童生徒すべてに拡大していくことについて検討する必要がある。また、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用について、一層の質の向上を図っていく必要がある。

④教材の確保

(ア) 現状

小・中・高等学校及び特別支援学校等では、教科書を使用するほか、各学校の判断により有益適切な教材を使用することができ、自治体が整備する教材の費用については、所要の地方財政措置が講じられている。また、文部科学省により、小・中学校及び特別支援学校について、それぞれ教材整備指針が示されているところである。

教科書については、文部科学省において、視覚障害者用の点字教科書、聴覚障害者用の言語指導や音楽の教科書、知的障害者用の国語、算数・数学、音楽の教科書を作成している。

また、「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律」に基づき、教科書発行者の発行する小・中学校用検定済教科書に対応した拡大教科書が、平成24年度から全点が発行されている。さらに、同法に基づき、教科書発行者が保有する教科書のデジタルデータを、文部科学省等を通じて、ボランティア団体等に対して提供することにより、拡大教科書等の作成に係る負担の軽

減が図られている。

(イ) 課題

視覚障害のある児童生徒のための音声教材の整備充実、高等学校段階の拡大教科書の発行の促進が求められる。また、発達障害のある児童生徒が使用する教材等の整備充実を図ることが求められる。さらに、様々な障害の状態に応じた支援機器⁶の充実を図る必要がある。

また、教育の情報化を推進するに当たっては、デジタル教科書・教材について、障害の状態や特性等に応じた様々な機能のアプリケーションの開発が必要である。さらに、情報端末等については、特別な支援を必要とする子どもにとっての基本的なアクセシビリティ⁷を保証することが必要である。

⑤施設・設備の整備

(ア) 現状

各学校の設置者が、施設・設備の整備を行っている。公立の幼・小・中学校及び特別支援学校等の施設整備に要する経費については、国がその一部を補助している。また、文部科学省により、幼・小・中・高等学校及び特別支援学校について、学校施設を計画・設計する際の留意事項をまとめた学校施設整備指針が示されているところである。

(イ) 課題

各学校においては、障害のある幼児児童生徒が安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう必要なバリアフリー⁸対策を推進することが求められるとともに、学校は地域コミュニティの拠点であり多様な人々が利用することからユニバーサルデザインに配慮した整備に努めることが重要である。また、特別支援学校については、幼児児童生徒数の増加に伴う教室不足を解消することが求められる。

⑥専門性のある教員、支援員等の人的配置

(ア) 現状

公立の小・中学校の国の学級編制の標準は、通常の学級について40人（小学校第1学年のみ35人）とされているが、特別支援学級については、8人とされている。さらに、特別支援学校の学級編制の標準は、小・中学部において6人、高等部において8人、重複障害児童生徒の場合は3人とされている。都道府県教育委員会はこれらを標準として学級編制基準を定めているが、児童生徒の実態を考慮して特に必要がある場合は、これを下回る数を基準として定めることができることとなっている。この基準により算定される教職員定数に基づき都

⁶ アシスティブ・テクノロジー(技術的支援方策)において活用される様々な機器のこと。

⁷ 障害者を含む誰もが、情報機器やソフトウェア等に支障なくアクセスでき利用できること。

⁸ 障害のある人が社会生活をしていく上で障壁（バリア）となるものを除去するという意味で、もともと住宅建築用語で登場し、段差等の物理的障壁の除去をいうことが多いが、より広く障害者の社会参加を困難にしている社会的、制度的、心理的なすべての障壁の除去という意味でも用いられる。

道府県教育委員会が教職員配置を行っている。

また、学級数等の客観的な指標に基づいて算定される教職員定数とは別に、通級による指導のためや特別支援学校が地域の特別支援教育のセンター的機能を果たすためなど特別支援教育の実施に係る教職員定数の改善も進められている。国は、これらの教職員定数に係る給与費の3分の1を負担している。

さらに、特別支援教育支援員の配置に係る経費について所要の地方財政措置が講じられているところである。

また、専門性を確保するための研修については、国、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所においては指導者層の研修のための研修を計画・実施している。また、都道府県及び市町村教育委員会においては、経験年数や課題に応じた研修を計画・実施し、学校においては授業や児童生徒の事例を通じた校内研修を行っている。

(イ) 課題

公立小・中学校における少人数学級の推進や複数教員による指導など指導方法の工夫改善は、子ども一人一人に対するきめ細かい指導の充実や家庭との連携を緊密にする効果があることから、特別支援教育の推進にも資するものであり、一層の教育環境の充実を図っていくことが求められる。また、今後のインクルーシブ教育システム構築の状況を勘案しつつ、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校における指導の在り方を検討していく必要がある。さらに、このような特別支援教育を実施するために、特別支援教育支援員を含めた教職員体制の充実が求められる。

また、教員、支援員等の一層の専門性の向上を図るための研修等の実施や学校としての専門性を確保していくことを考慮した人事上の配慮が求められる。

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

(ア) 現状

小・中学校については、個別指導、習熟度別・少人数指導に加えて、通級による指導、特別支援学級における指導が可能である。通級による指導、特別支援学級においては、特別の教育課程による教育を行うことができる。

特別支援学校については、障害の状態に応じた自立活動の指導を教育課程の中で行うこととなっている。その上で、個別指導に加えて、特別の教育課程による教育を行うことができる。

(イ) 課題

通常の学級で指導を行う場合、各小・中学校においては、小・中学校の学習指導要領に基づく教育課程を編成・実施する必要がある。通常の学級で学ぶ障害のある児童生徒一人一人に応じた指導・評価の在り方について検討する必要がある。その際、各学校段階の学習指導要領の総則等において、障害のある児童生徒の指導について、教育課程実施上の配慮事項が示されているが、更なる配慮事項を示すべきかを今後検討していく必要がある。

⑧交流及び共同学習の推進

(ア) 現状

学習指導要領に基づき、交流及び共同学習の機会等を設けることとされている。

(イ) 課題

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。

(3) 学校における「合理的配慮」の観点

- 「合理的配慮」は、個々の障害のある幼児児童生徒の状態等に応じて提供されるものであり、多様かつ個別性が高いものであることから、本報告において、その観点について以下のとおり整理した。
- 障害のある幼児児童生徒については、障害の状態が多様なだけでなく、障害を併せ有する場合や、障害の状態や病状が変化する場合もあることから、時間の経過により必要な支援が異なることに留意する必要がある。また、障害の状態等に応じた「合理的配慮」を決定する上で、ICF（国際生活機能分類）を活用することが考えられる。（参考資料23：ICFについて）
- 各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の」負担について、個別に判断することとなる。その際は、「合理的配慮」を決定する際において、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。
- 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例を本報告において以下の「合理的配慮」の観点ごとに別表により示している。ここに示されているものは、あくまで例示であり、これ以外は「合理的配慮」として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。また、障害種別に応じた「合理的配慮」を例示しているが、複数の種類の障害を併せ有する場合には、各障害種別に例示している「合理的配慮」を柔軟に組み合わせることが適当である。
- 「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、すべてが同じように決定されるものではない。設置者及び学校が決定するに当たっては、本人及び保護者と、個別の教育支援計画を作成する中で、「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い。例えば、設置者及び学校が、学校における保護者の待機を安易に求めるなど、保護者に過度の対応を求めることは適切ではない。

<「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（別表1）

障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するため、また、個性や障害の特性に応じて、その持てる力を高めるため、必要な知識、技能、態度、習慣を身に付けられるよう支援する。

①-1-2 学習内容の変更・調整（別表2）

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。

<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（別表3）

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。

①-2-2 学習機会や体験の確保（別表4）

治療のため学習空白が生じることや障害の状態により経験が不足することに対し、学習機会や体験を確保する方法を工夫する。また、感覚と体験を総合的に活用できる学習活動を通じて概念形成を促進する。さらに、入学試験やその他の試験において配慮する。

①-2-3 心理面・健康面の配慮（別表5）

適切な人間関係を構築するため、集団におけるコミュニケーションについて配慮するとともに、他の幼児児童生徒が障害について理解を深めることができるようにする。学習に見通しが持てるようにしたり、周囲の状況を判断できるようにしたりして心理的不安を取り除く。また、健康状態により、学習内容・方法を柔軟に調整し、障害に起因した不安感や孤独感を解消し自己肯定感を高める。

学習の予定や進め方を分かりやすい方法で知らせておくことや、それを確認できるようにすることで、心理的不安を取り除くとともに、周囲の状況を判断できるようにする。

<「合理的配慮」の観点②支援体制>

②-1 専門性のある指導体制の整備（別表6）

校長がリーダーシップを発揮し、学校全体として専門性のある指導体制を確保することに努める。そのため、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成するなどにより、学校内外の関係者の共通理解を図るとともに、役割分担を行う。また、学習の場面等を考慮した校内の役割分担を行う。

必要に応じ、適切な人的配置（支援員等）を行うほか、学校内外の教育資源（通級による指導や特別支援学級、特別支援学校のセンター的機能、専門家チーム等による助言等）の活用や医療、保健、福祉、労働等関係機関との連携を行う。

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（別表7）

障害のある幼児児童生徒に関して、障害によって日常生活や学習場面において様々な困難が生じることについて周囲の幼児児童生徒の理解啓発を図る。共生の理念を涵養するため、障害のある幼児児童生徒の集団参加の方法について、障害のない幼児児童生徒が考え実践する機会や障害のある幼児児童生徒自身が障害について周囲の人に理解を広げる方法等を考え実践する機会を設定する。また、保護者、地域に対しても理解啓発を図るための活動を行う。

②-3 災害時等の支援体制の整備（別表8）

災害時等の対応について、障害のある幼児児童生徒の状態を考慮し、危機の予測、避難方法、災害時の人的体制等、災害時体制マニュアルを整備する。また、災害時等における対応が十分にできるよう、避難訓練等の取組に当たっては、一人一人の障害の状態等を考慮する。

<「合理的配慮」の観点③施設・設備>

③-1 校内環境のバリアフリー化（別表9）

障害のある幼児児童生徒が安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう、障害の状態等に応じた環境にするために、スロープや手すり、便所、出入口、エレベーター等について施設の整備を計画する際に配慮する。また、既存の学校施設のバリアフリー化についても、障害のある幼児児童生徒の在籍状況等を踏まえ、学校施設に関する合理的な整備計画を策定し、計画的にバリアフリー化を推進できるよう配慮する。

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（別表10）

幼児児童生徒一人一人が障害の状態等に応じ、十分に学習に取り組めるよう、必要に応じて様々な教育機器等の導入や施設の整備を行う。また、一人一人の障害の状態、障害の特性、認知特性、体の動き、感覚等に応じて、その持てる能力を最大限活用して自主的、自発的に学習や生活ができるよう、各教室等の施設・設備について、分かりやすさ等に配慮を行うとともに、日照、室温、音の影響等に配慮する。さらに、心のケアを必要とする幼児児童生徒への配慮を行う。

- ③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮（別表11）
災害時等への対応のため、障害の状態等に応じた施設・設備を整備する。

（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、設置者・学校、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、設置者・学校、本人・保護者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、個別に対応していくべきものであるため、その幼児児童生徒の状態に応じて変わっていくものであり、技術の進歩や人々の意識の変化によっても変わっていく可能性が高い。また、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて「合理的配慮」が決定されることが望ましく、現在例示しているもの以外の「合理的配慮」についても、広く情報共有されていくことが重要である。
- 「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

- 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对应していくためには、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、S T (言語聴覚士)、O T (作業療法士)、P T (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。
- 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。
- 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。

- 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。

(1) 多様な学びの場の整備と教職員の確保

- ①多様な学びの場（通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校）における環境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。
 - インクルーシブ教育システム構築のためには、特に、小・中学校における教育内容・方法を改善していく必要がある。教育内容の改善としては、障害者理解を進めるための交流及び共同学習の充実を図っていくことや通常の学級で学ぶ障害のある児童生徒一人一人に応じた指導・評価の在り方について検討する必要がある。また、教育方法の改善としては、障害のある児童生徒も障害のない児童生徒も、さらには、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児童生徒にも、効果的な指導の在り方を検討していく必要がある。
 - 平成23年4月には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の改正により、小学校1年生については、学級編制の標準を40人から35人に引き下げたほか、教職員定数に関する加配事由として、「障害のある児童生徒に対する特別の指導が行われていることその他障害のある児童生徒に対する指導体制の整備を行うことについて特別の配慮を必要とする事情」が追加された。また、市町村教育委員会がより地域や学校の実情に応じた柔軟な学級編制ができるよう制度改正が行われた。
 - 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。
 - 特別支援学級については、国の学級編制の標準は8人とされているが、現状としては、障害種別に学級を編制することや、都道府県教育委員会において国の標準を下回る学級編制基準を定めることが可能であることなどから、1学級当たりの在籍者は平均で3人程度となっている。今後、インクルーシブ教育システム構築の進展を踏まえつつ、その指導方法の

工夫改善等について検討していく必要がある。

- 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、S T (言語聴覚士)、O T (作業療法士)、P T (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。
- 特別支援教育を推進するため、子どもの現代的な健康課題に対応した学校保健環境づくりが重要であり、学校においては、養護教諭を中心として、学級担任等、学校医、学校歯科医、学校薬剤師、スクールカウンセラーなど学校内における連携を更に進めるとともに、医療関係者や福祉関係者など地域の関係機関との連携を推進することが必要である。また、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。
- インクルーシブ教育システム構築のため、特別支援学校の持てる機能を活用する観点から、寄宿舎の役割について検討していく必要がある。各特別支援学校の寄宿舎は、入居した障害のある児童生徒等が毎日の生活を営みながら、生活のリズムをつくるなど生活基盤を整え、自立し社会参加する力を養う貴重な場である。そうした意味から、一層の活用を期待し、例えば、学校がサマースクールを開催する際などに、その機能を活用することも考えられる。

②通級による指導の一層の充実

- 通級による指導については、教職員定数の改善等により、その対象者数は年々増加傾向にある。
- 通級による指導については、自らの在籍している学校において行う「自校通級」、自らの在籍している学校以外で行う「他校通級」がある。しかし、「他校通級」では、児童生徒の移動による心身の負担や移動時の学習が保障されないなどの課題もある。これらを極力減らすため、教員の巡回による指導等を行うことにより自校で通級による指導を受けられる機会を増やす等の環境整備を図っていく必要がある。そのため、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。

③幼稚園、高等学校段階における特別支援教育の充実について

- 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。

- 幼稚園における特別支援教育の充実は、保育所等における早期支援とともに、教育委員会等による就学期における教育相談・支援の充実の中で図られることが適当である。
- 高等学校においては、入学者選抜における配慮を行うとともに、中学校、特別支援学校等との連携により、障害のある生徒に対する必要かつ適切な指導や支援につなげていくことが必要である。
- 現行制度上、高等学校においては、教育課程の弾力的運用を行うことはできるが、小・中学校の通級による指導や特別支援学級のような特別な教育課程の編成を行うことができない。そのため、自立活動の内容を参考にした学校設定科目を設けて選択履修できるようにすることができるものの、自立活動として行うことはできない。このため、高等学校において、自立活動等を指導することができるよう、特別の教育課程の編成について検討する必要がある。

④特別支援教室構想について

- 特別支援教室構想は、小・中学校において、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた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等の工夫により通常の学級において指導を行いつつ、必要な時間に特別の場で障害に応じた教科指導や、障害に起因する困難の改善・克服のための指導を行う形態であり、平成15年3月の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議報告「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の提言を受け、平成17年12月の中央教育審議会答申（特別支援教育を推進するための制度の在り方について）において構想として示されたものである。また、平成22年3月に出された特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議の報告では、児童生徒のニーズに応じて、指導時間においても連続性のある形で対応することが可能な制度にすべきとの意見や特別支援教室構想の制度化に当たっては、教職員配置の在り方を含め、総合的かつ慎重に検討すべきとの意見もあった、と整理されている。
- 各地域においては、通級による指導と特別支援学級の活用を組み合わせることなどにより、特別支援教室構想についての実践が積み重ねられている。対象児童生徒については、個別的な指導・支援を受けたことにより、「学習に対する興味・関心、意欲が高まった」、「学習態度が身に付いた」、「学習への集中が持続するようになった」などの効果があった、との報告もなされている。また、小学校においては、教員が通常の学級での授業づくりや集団づくりの重要性に気付き、障害のある児童にとって学びやすい授業、生活しやすい学級がすべての児童によっても学びやすい授業、生活しやすい学級であることが実践的に確認できた、築かれた校内体制が、対象となる障害のある児童だけでなく、不登校にある児童、いじめや反社会的行動をしている児童、心的ストレスの大き

かった児童などにも有効である、といった報告もされている。

- 一方で、通級による指導や特別支援学級担当の教員の十分な配置がなければ特別支援教室構想に沿った学級の運営が困難となる、また、知的障害のある児童生徒については学年が上がるにつれて当該学年で求められる学習の理解が難しくなる、といった課題も挙げられている。
- 特別支援教室構想を担うと考えられる特別支援学級の教員の専門性が課題となっている現状において、特別支援教室構想を進めることは、教員の専門性が担保されないままで十分に機能を果たすことができるかという点が課題である。そのため、第一に教員の専門性を担保するための方策が実施される必要がある。また、知的障害のある児童生徒の指導の在り方や各学校における特別支援教室構想における校内体制の構築等について実践的な研究を更に積み重ねていく中で、その実現を検討していく必要がある。

(2) 学校間連携の推進

① 学校間連携による地域の教育資源の活用

- 地域内の教育資源（幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室）それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい。こうした域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）により域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが必要である。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あり、小・中学校は市町村教育委員会に設置義務があることから、両者の連携の円滑化を図るための仕組みを検討していく必要がある。なお、通学の利便性の向上のため、特別支援学校の分教室を設置するなど、特別支援教育の地域化を推進している都道府県もある。今後こうした例を地域の状況等を考慮しながら広め、多様な学びの場の設定、域内の教育資源の組合せ、柔軟な「学びの場」の見直しなどの仕組みの構築を目指すことが重要である。（参考資料 2 4：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）
- 特別支援学校の教員による巡回相談等、小・中学校等と特別支援学校との連携が重要である。特別支援学校も加えた形で地域の特別支援教育の支援体制を「面」として作っていくことが必要である。
- 特別支援学校を分校、分教室の形で、小・中・高等学校内や小・中・高等学校に隣接又は併設して設置するなど、地域バランスを考慮して、都道府県内に特別支援学校を設置していくことも方策の一つとして考えられる。児童生徒の移動時間を考えると、分校、分教室の方が指導を充実できる可能性もある。また、交流及び共同学習も実施が容易になり、双方の児童生徒のみならず双方の教員にも良い影響を与え

る。さらに、小学校に設置している特別支援学校の分教室で、当該小学校のみならず周辺の学校に対して支援を行っている例もある。

- 同じ障害のある者との交流を継続して体験するため、例えば、通常の学級や特別支援学級で教育を受ける視覚障害の児童生徒が、特別支援学校（視覚障害）の児童生徒と交流を定期的実施するなどの仕組みづくりが考えられる。特別支援学級における教育や通級による指導を受けている児童生徒の場合には、特別支援学校の児童生徒と学習を共に行うことで一層専門的な自立活動の指導を受けることができるとの報告もあり、効果的な指導方法として考えられる。
- 各市町村の小・中学校に設置されている特別支援学級をその市町村における特別支援教育のセンターとして、必要に応じ、特別支援学校のセンター的機能に類する役割を持たせることも考えられる。
- 病院に入院した際は、病院に併設されている学校、あるいは、病院内に設けられた学校や学級に転校等をしなければ正式には、当該学校等の教育を受けることができない。退院すると以前在籍していた学校に戻ること、近年は入院が短期化してきていること、退院しても引き続き通院や経過観察等が必要なため、すぐに以前在籍していた学校に通学することができない子どもが増えていること等を踏まえ、現在の特別支援学校、病院内に設置された学級と在籍していた学校における転学手続の運用等を一層柔軟にしていくことを検討するべきである。

②特別支援学校のセンター的機能の一層の活用

- 特別支援学校は、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育に関する相談・情報提供機能、障害のある児童生徒等への指導・支援機能、関係機関等との連絡・調整機能、小・中学校等の教員に対する研修協力機能、障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能といったセンター的機能を有している。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。その際に、市町村教育委員会との役割分担を念頭に、協力体制を構築することが重要である。加えて、特別支援学校のセンター的機能を支援する仕組みを各都道府県において整備することが必要である。
- 各都道府県に設置されている、特別支援教育センターや教育センターの特別支援教育部門、各特別支援学校をネットワーク化し、域内の特別支援教育をバックアップする体制をつくりだすことが大切である。また、今後、義務教育段階に留まらず、幼稚園段階、高等学校段階における特別支援教育を推進するため、センター的機能の充実に資するような教員配置の在り方について、積極的に検討していく必要が

ある。

- 特別支援学校がセンター的機能を果たすためには、域内のどこからでもアクセスしやすい場所に今後設置されることが望ましい。また、現存の特別支援学校についても、ICTの活用等により、センター的機能を一層発揮するための環境整備を実施していくことが望ましい。

③特別支援学校ネットワークの構築

- 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。
- 特別支援学校における幼児児童生徒の障害の重度・重複化に対応した教育の一層の充実のため、教育内容・方法、教材・教具についての特別支援学校間の連携を強めることが必要である。
- 視覚障害、聴覚障害等のための特別支援学校については、特に、一県当たりの設置している学校数が少ないことから、広域による連携が考えられる。
- 特別支援学校ネットワークの構築に当たっては、例えば、特別支援教育のナショナルセンターである国立特別支援教育総合研究所が、教育内容・方法、教材・教具についての情報提供や専門性を有する人材の養成を行うことなどが考えられる。

(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。なお、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。
- 交流及び共同学習については、学習指導要領に位置付けられ、その推進を図ることとしており、各地で様々な工夫がなされている。例えば、特別支援学校高等部生徒による小学校の児童に対する職業教育の実習、居住地校交流における副次的な籍の取扱い、居住地校交流に担当が付き添う際の教職員の補充やボランティアの育成・活用、分教室の設置による交流及び共同学習の推進などが行われている。今後、例

例えば、交流及び共同学習における「合理的配慮」の提供、交流校の理解啓発、教育課程上の位置付け、中学部、高等部における交流の在り方、異なる教科書等を用いている場合の取扱い等の課題について整理する必要がある。

- 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。
- 特別支援学校における、居住地校との交流及び共同学習は、障害のある児童生徒が、居住地の小・中学校等の児童生徒等とともに学習し交流することで地域とのつながりを持つことができることから、引き続きこれを進めていく必要がある。一部の自治体で実施している居住地校に副次的な籍を置くことについては、居住地域との結びつきを強め、居住地校との交流及び共同学習を推進する上で意義がある。この場合、児童生徒の付添いや時間割の調整などが現実的課題であり、それらについて検討していく必要がある。（参考資料25：副次的な籍について）

（４）関係機関等との連携

- インクルーシブ教育システムを構築する上では、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り、既に各都道府県レベルでは、県全域を見通した「広域特別支援連携協議会」が設けられるとともに、「障害保健福祉圏域」や教育事務所単位での支援地域の設定などが行われている。それら支援地域内の有機的なネットワークを十分機能させるためには、保護者支援を行うこと、連絡協議会を設置すること、個別の教育支援計画を相互に連携して作成・活用することが重要である。今後、課題が多面的になっていることを踏まえて、関係機関に予防的な役割としての警察や司法も加えた支援を検討していく必要がある。
- 各地域において、同じ場で共に学ぶことを具体的に実現していくためには、基礎自治体の取組が大きく影響する。その際、教育委員会だけではなく、財政、福祉等の観点から首長部局との連携も重要である。例えば、特別支援教育コーディネーター、福祉事務所、民生委員・児童委員が連絡会を年に数回必ず開催するといった連携も考えられる。その際に、既存の特別支援連携協議会、地域自立支援協議会等の活用が考えられる。

- インクルーシブ教育システムの構築に当たり、障害のある子どもの地域における生活を支援する観点から、地域における社会福祉施策や障害者雇用施策と特別支援教育との一層の連携強化に取り組む必要がある。また、卒業後の就労・自立・社会参加も含めた共生社会の構築を考える必要がある。
- 例えば、重度の障害がある児童生徒等に適切な教育を提供するためには、施設・整備等の基礎的環境整備、十分な知識と技量を備えた教育スタッフチームの育成・配置、看護師と教員が連携した医療的ケアの実施体制の整備等が必要であるが、これらの環境整備を地域で計画的に進めていく必要がある。また、キャリア教育の観点からは、ソーシャルワーク（人々の生活を社会的な視点から捉え、その解決を支援すること）が非常に重要であるが、それを学校、教員だけで行うことは困難であり、地域の中で、ソーシャルワークの機能を確保していくことが重要である。
- 同じ障害のある者との交流を継続して体験するため、例えば、中学校・高等学校に通っている視覚障害の生徒と特別支援学校（視覚障害）の生徒の両方を対象とし、サマーキャンプ等で学習体験をする実践もある。その実践においては、先輩であり現役の企業等で働いている視覚障害の技術者、教員等が講師となり、それを支えているのが特別支援学校（視覚障害）の教員や大学の視覚障害教育の関係者である。
- 親の会等の障害者関係団体、NPO等の中には、地域で効果的な活動の実践を続けているところがあり、このような民間の力と連携・協働した保護者・本人支援が考えられる。一方、親の会等の障害者関係団体、NPO等の中には組織力や企画力が十分でない場合もあることから、これらを国や地方自治体が支援し育成していくことが重要である。

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

- 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。
- 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。
- 「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。

(1) 教職員の専門性の確保

- ①すべての教員が身に付けるべき基礎的な知識・技能
 - 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。
 - 「合理的配慮」については、特別支援教育に関わる教員の専門性として位置付けていくことが必要である。まず、これを特別支援教育に関わる教員が正しく認識して取り組むとともに、すべての教員が認識することが重要である。

- 発達障害も含め、それぞれの障害種について、中心となる担当教員を任命権者が研修その他の支援により計画的に育成していくことが必要である。
 - 特別支援学校の教員については、特別支援教育の専門性を更に高めるとともに、教科教育の専門性をもバランス良く身に付けることが重要である。特に中等教育においては、教科担任制であることに留意する必要がある。
- ②学校外の資源をも活用した学校全体としての専門性の確保のためのシステム構築
- 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。
 - 現場での意識改革、指導方法の充実、人的・物的な環境整備、校長をはじめとする教員の指導力の向上（特に、特別支援教育についての専門性や多様性を踏まえた学校経営・学級経営といったマネジメント能力）等を総合的に進める必要がある。
 - 小・中学校においては、特別支援学級担当教員の多くは通常の学級と特別支援学級を行き来するので、長期間にわたり専門性を維持することが難しい。このため、特別支援学級等に配置した教員の異動について、学校全体の専門性の確保の観点からの配慮を行うことなども考えられる。また、特別支援学級等の担当教員の研修についても、例えば、特別支援学校を経験した教員が、特別支援学級等の担当教員に対し日常的な○JT（On the job training、職場内研修）で経験や知見を伝授する機会を設けるなど、設置者や学校長のレベルにおいて創意工夫を行うことが重要である。また、このような観点からも、特別支援学校と特別支援学級間の双方向の人事交流を積極的に行っていくことは大きな意味がある。
 - 小・中学校等の特別支援教育担当教員は、特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内に与える影響は大きいことから、特別支援学校との人事交流等により特別支援教育の中核となる教員を養成するとともに、障害のある子どもの教育的ニーズや学校の状況に応じ、それらの人材を各学校に配置するなどの人事上の配慮を行うことが考えられる。
 - 特別支援学校においては、学校として障害種ごとの専門性を確保していくことを考慮した上で、同一校における校長をはじめとする教員の在職年数の延長など弾力的な人事上の配慮を行うことも考えられる。一方で、各個人に着目すると教員採用後早い段階で、障害の重度・重複化に対応し複数の障害種の特別支援学校を経験させるため、教員の在職年数

を短くすることを人事上の配慮として行うことも考えられる。

- 特別支援学校における特別支援教育コーディネーターについては、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に加え、前述した特別支援学校のセンター的機能を果たすため、その専門性の確保が期待される。特に、センター的機能を十分に果たすためにも、特別支援学校における特別支援教育コーディネーターが複数指名されるとともに、その機能強化のための人的措置が重要である。
- 幼・小・中・高等学校等における特別支援教育コーディネーターについては、校内や地域の関係者、関係機関と効果的に連携する力が求められるが、それだけでなく、学校全体の教員の資質能力の向上に指導的な役割を果たすことも期待されることから、その専門性を高めるための方策について、今後検討していく必要がある。また、コーディネーターによる継続した支援や学校における専門性確保のためには、コーディネーターの複数指名が重要である。
- 全国的な特別支援教育の質の向上を図るため、特別支援教育のナショナルセンターである独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が実施する研究事業、研修事業、情報普及事業等を一層推進していく必要がある。また、インクルーシブ教育システム構築のための各教員の専門性の向上について、研修事業の実施や現在実施している研究の成果を普及させていくことが必要である。さらに、各大学における取組を国立特別支援教育総合研究所が支援するとともに、関係者に情報提供していく必要がある。また、通信制大学等においても、特別支援学校の教諭免許状の取得に活用できる科目が開設されており、それらの更なる充実・活用が求められる。

(2) 各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方

- ① 校長等の管理職、教育委員会の指導主事等を対象とした研修
 - 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。
 - 教員の資質を向上させるために重視すべきは、校長等の管理職の資質向上を図ることである。管理職の特別支援教育に関する認識、マネジメント力、リーダーシップの発揮が重要であり、これらに資する研修が実施されるべきである。
 - 教育委員会の指導主事の専門性も重要である。教育委員会の指導主事が、発達障害についての理解が十分ではない場合がある。学校を指導する指導主事が特別支援教育について十分理解していなければ、適切な指

導が行き渡らない。指導主事の研修を徹底している自治体や特別支援教育の担当指導主事と連携しながら発達段階に応じた子どもの問題行動の理解に取り組んでいる自治体を参考にするなどして、指導主事に対する効果的な研修を実施すべきである。教育委員会全体で、特別支援教育についての理解が十分なものとなるよう、研修を行っていくことが望ましい。

②すべての教員についての養成・研修

○ 特別支援教育の更なる推進のためには、すべての教員が特別支援教育についての基礎的な知識及び技能を有する必要がある。現在は、教員養成段階において、特別支援教育に関する内容を含む科目を単位修得することになっているが、特別支援教育に特化した科目は必修となっていない。現行制度下でも、特別支援教育についての科目の履修を推奨するとともに、将来的には、必要な単位数を決めて、必修とすることも考えられる。

(参考資料 2 6 : 特別支援教育に係る教育職員免許状について)

○ 発達障害に関しては、すべての教員が養成段階で学ぶ仕組みづくりが必要である。また、ぜん息や食物アレルギー等の子どもが増加傾向であることを踏まえ、養護教諭と連携しつつ、健康状態の把握や対応についても学ぶべきである。

○ 都道府県や市町村における特別支援教育に関する研修をすべての教職員を対象として実施することが重要である。そのため、教育委員会が主催する研修の実施に当たっては、教職員が研修を受けやすい環境づくりを行うことが必要である。また、各教育委員会においては、国・私立学校関係者や保育所関係者が必要に応じて受講できるようにし、情報提供を行っていくことが望ましい。さらに、国・私立学校関係者が、その独自性に鑑み、それぞれ積極的に研修を実施することも望まれる。(参考資料 2 7 : 教員の特別支援教育に関する研修の受講状況)

○ すべての教職員が最低限身に付けていなければならない特別支援教育の基本的な知識・技能を、経験年次別研修等を通して、身に付けられるようにしていくべきである。また、免許状更新講習における講義内容等に明確に位置付けて実施することも考えられる。

○ 校内研修等での教職経験豊かな教員を中心とした教員間の学び合いや支え合いにより、学校内で専門的知識・技能等を受け継いでいくことが重要である。文部科学省が進めてきた「特別支援教育体制整備事業」においては、各学校の様々な課題について、特別支援学校や特別支援教育センターが助言、協議する校内研修を支援している。なお、これらの校内における研修は重要であるものの、OJTだけでは、体系的な知識が身に付かないことから、人事交流等何らかの形で特別支援教育に携わる機会を設けるなど研修と実践を効果的に組み合わせることが適当である。(参考資料 2 8 : 特別支援教育体制整備の推進)

- 学生の段階で継続的に学校における特別支援教育を経験することは、実践的指導力を身に付けるという観点から効果がある。また、親の会等の障害者関係団体、NPO等が開催するキャンプ等に参加することは、障害のある子どもの状況を理解できるようになるという効果がある。これらの活動に学生が参加することについて、単位を付与するなど、各大学の養成課程において活用することを検討することも考えられる。さらに、教員養成段階において、聴覚障害の学生がいると学生は手話を覚え、視覚障害の学生がいると点字を覚え、肢体不自由の学生がいれば介助の方法を理解するなど、それぞれ支援を通じて周囲の学生の理解が深まる、といった効果が期待できる。

③特別支援学校教諭についての養成・研修

- 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。研修と実践を通じた授業力の向上を期待する。（参考資料29：特別支援学校教諭免許状の保有状況）
- 特別支援学校の教員は必ず特別支援学校教諭免許状を保有するという方向で進めるべきである。そのため、保有率の計画的な引上げの方策として、同免許状を保有せずに特別支援学校に勤務することとなった教員には、数年内に保有させるなどの方針を教育委員会が明確にすべきである。また、そのために必要な環境整備や免許法認定講習が最優先で受けられるような配慮が必要である。さらに、専門性向上のため、地域の関係機関との連携による研修、大学等との研修を実施していくことが重要である。なお、大学の教員養成課程が限られている障害種についての教員養成の在り方についても、今後検討する必要がある。
- 障害者の言語・コミュニケーションの手段の習得や補装具等について知識を身に付ける研修の充実を図るとともに、そのための教材の充実を図っていく必要がある。また、教員養成課程で学ぶ学生に対して、手話、点字、指点字、触手話といったコミュニケーション方法について教えることについて充実を図ることも考えられる。
- 特別支援学校教諭免許状については、教員養成課程において必要な専門性を確保するために、教員の資質能力向上特別部会における議論を踏まえて検討していく必要がある。
- 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターについては、センター的機能の中心として、幼・小・中・高等学校等への支援を念頭においた発達障害についての知識・技能や実態把握の方法、関係機関との調整役

としての障害者福祉・障害者雇用の制度に関する基本的な知識を身に付けることが必要である。

④小・中学校の特別支援学級や通級による指導の担当教員の養成・研修

○ 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。

○ 特別支援教育に関する免許状や特別支援学級担当教員免許状の創設を求める意見もあるが、教員の資質能力向上特別部会の議論も踏まえつつ、中長期的に論議す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が現在の特別支援学校教諭二種免許状を保有していることが望ましく、同免許状取得を奨励するとともに、特別支援学級や通級による指導の担当教員としての専門性については、早急に担保することが必要である。

○ 担当教員としての専門性を担保するため、新たに担当教員となった者を対象とした研修を都道府県教育委員会等が年度当初に実施することが考えられる。教員の資質能力向上特別部会で議論されている「一般免許状（仮称）」の詳細な制度設計の際に、このような専門性を担保するための内容について、教員養成段階においてあらかじめ学ぶことについても検討する必要がある。また、年度当初の研修終了後も、例えば、授業研究の指導ができる退職教員を講師として研修を実施して専門性を向上させるといった取組が必要である。担当教員の配置の際は、地域全体の専門性の確保の観点から、その中核を担う担当教員については人事異動上の配慮を行うことが適当である。さらに、各学校において新規採用された教員一人のみを担当としないことが適当である。

⑤幼・小・中・高等学校等の特別支援教育コーディネーターの研修

○ 経験のあるコーディネーターと新任のコーディネーターが少人数で研修を行うことにより、経験や情報・知見を共有し、新任者の専門性を高め、具体的に校内の分担を決めたり、学校組織を動かせるようになったり、多様な関係者をコーディネートすることができるようになることが望ましい。例えば、地域のネットワークの中で効果的な支援ができるような調整能力の向上のための研修を実施することに加えて、専門的な知識・技能についての研修を実施することが重要である。

○ 特別支援教育コーディネーターは、障害のある児童生徒等への支援として、教育分野のみならず、医療、福祉等多様な行政サービスがあることを把握した上で、その対象児童生徒等の状況に応じてコーディネートができることが重要である。このため、事例研究的に障害のある者の立場や多様な関係者の声を聞き、ケースカンファレンスを行う研修が有用であり、このような取組が教育委員会と首長部局の連携の中で進められ

るべきである。

⑥特別支援教育支援員の研修

- 特別支援教育支援員の資質向上を図るため、各教育委員会は、研修を計画的に実施するとともに、これまでの研修成果等を踏まえつつ、特別支援教育支援員の研修カリキュラムを検討し、採用時研修やフォローアップ研修を実施することが必要である。

(参考資料30：特別支援教育支援員について)

(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。
- 児童生徒等にとって、障害のある教職員が身近にいることは、障害のある人に対する知識が深まるとともに、障害のある児童生徒等にとってのロールモデル（具体的な行動技術や行動事例を模倣・学習する対象となる人材）となるなどの効果が期待される。このため、特別支援学校をはじめとする様々な学校においては、障害のある者の教職員が配置されるよう、採用や人事配置について配慮する必要がある。併せて、学校においては、教職員の障害の特性等に考慮し、職務遂行に必要な支援を行う必要がある。
- 助け助けられる、教え教えられる、といった関係は、双方向で立場が相対化されるインクルーシブな人間関係であり、児童生徒間で見られる関係であるが、障害のある教員は、その関係に自ら自然に参画し実践する役割を果たすことができる。
- 高等教育の教員養成課程において、入学者選抜時の配慮も含めて、障害のある学生のための環境整備が行われることが望まれる。そのため、高等教育においても、「合理的配慮」についての普及啓発が行われていくことが望ましい。

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

障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するため、また、個性や障害の特性に応じて、その持てる力を高めるため、必要な知識、技能、態度、習慣を身に付けられるよう支援する。

| | |
|-----------|--|
| 視覚障害 | 見えにくさを補うことができるようにするための指導を行う。(弱視レンズ等の効果的な活用、他者へ積極的に関わる意欲や態度の育成、見えやすい環境を知り自ら整えることができるようにする等) |
| 聴覚障害 | 聞こえにくさを補うことができるようにするための指導を行う。(補聴器等の効果的な活用、相手や状況に応じた適切なコミュニケーション手段(身振り、簡単な手話等)の活用に関する事 等) |
| 知的障害 | できるだけ実生活につながる技術や態度を身に付けられるようにするとともに、社会生活上の規範やルールを理解を促すための指導を行う。 |
| 肢体不自由 | 道具の操作の困難や移動上の制約等を改善できるように指導を行う。(片手で使うことができる道具の効果的な活用、校内の移動しにくい場所の移動方法について考えること及び実際の移動の支援 等) |
| 病弱 | 服薬管理や環境調整、病状に応じた対応等ができるよう指導を行う。(服薬の意味と定期的な服薬の必要性の理解、指示された服薬量の徹底、眠気を伴い危険性が生じるなどの薬の副作用の理解とその対応、必要に応じた休憩など病状に応じた対応 等) |
| 言語障害 | 話すことに自信をもち積極的に学習等に取り組むことができるようにするための発音の指導を行う。(一斉指導における個別的な発音の指導、個別指導による音読、九九の発音等の指導) |
| 自閉症・情緒障害 | 自閉症の特性である「適切な対人関係形成の困難さ」「言語発達の遅れや異なった意味理解」「手順や方法に独特のこだわり」等により、学習内容の習得の困難さを補完する指導を行う。(動作等を利用して意味を理解する、繰り返し練習をして道具の使い方を正確に覚える 等) |
| 学習障害 | 読み書きや計算等に関して苦手なことをできるようにする、別の方法で代替する、他の能力で補完するなどに関する指導を行う。(文字の形を見分けることができるようにする、パソコン、デジカメ等の使用、口頭試問による評価 等) |
| 注意欠陥多動性障害 | 行動を最後までやり遂げることが困難な場合には、途中で忘れないように工夫したり、別の方法で補ったりするための指導を行う。(自分を客観視する、物品の管理方法の工夫、メモの使用 等) |

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、一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) |

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、教科書の音読箇所的位置の明示、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ども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ども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） |

①-2-2 学習機会や体験の確保

治療のため学習空白が生じることや障害の状態により経験が不足することに対し、学習機会や体験を確保する方法を工夫する。また、感覚と体験を総合的に活用できる学習活動を通じて概念形成を促進する。さらに、入学試験やその他の試験において配慮する。

| | |
|-----------|---|
| 視覚障害 | 見えにくさからの概念形成の難しさを補うために、実物や模型に触る等能動的な学習活動を多く設ける。また、気付きにくい事柄や理解しにくい事柄(遠かったり大きかったりして触れないもの、動くものとその動き方等)の状況を説明する。さらに、学習の予定を事前に知らせ、学習の過程や状況をその都度説明することで、主体的に状況の判断ができるように指導を行う。 |
| 聴覚障害 | 言語経験が少ないことによる、体験と言葉の結び付きの弱さを補うための指導を行う。(話し合いの内容を確認するため書いて提示し読ませる、慣用句等言葉の表記と意味が異なる言葉の指導等) また、日常生活で必要とされる様々なルールや常識等の理解、あるいはそれに基づいた行動が困難な場合があるので、実際の場面を想定し、行動の在り方を考えさせる。 |
| 知的障害 | 知的発達の遅れにより、実際的な生活に役立つ技術や態度の習得が困難であることから、調理実習や宿泊学習等の具体的な活動場面において、生活力が向上するように指導するとともに、学習活動が円滑に進むように、図や写真を活用した日課表や活動予定表等を活用し、自主的に判断し見通しをもって活動できるように指導を行う。 |
| 肢体不自由 | 経験の不足から理解しにくいことや移動の困難さから参加が難しい活動については、一緒に参加することができる手段等を講じる。(新しい単元に入る前に新出の語句や未経験と思われる活動のリストを示し予習できるようにする、車いす使用の子どもが栽培活動に参加できるよう高い位置に花壇を作る 等) |
| 病弱 | 入院時の教育の機会や短期間で入退院を繰り返す児童生徒の教育の機会を確保する。その際、体験的な活動を通して概念形成を図るなど、入院による日常生活や集団活動等の体験不足を補うことができるように指導する。(視聴覚教材等の活用、ビニール手袋を着用して物に直接触れるなど感染症対策を考慮した指導、テレビ会議システム等を活用した遠隔地の友達と協働した取組等) |
| 言語障害 | 発音等の不明瞭さによる自信の喪失を軽減するために、個別指導の時間等を確保し、音読、九九の発音等の指導を行う。 |
| 自閉症・情緒障害 | 自閉症の特性により、実際に体験しなければ、行動等の意味を理解することが困難であることから、実際的な体験の機会を多くするとともに、言葉による指示だけでは行動できないことが多いことから、学習活動の順序を分かりやすくするよう活動予定表等の活用を行う。 |
| 学習障害 | 身体感覚の発達を促すために活動を通した指導を行う。(体を大きく使った活動、様々な感覚を同時に使った活動 等)また、活動内容を分かりやすく説明して安心して参加できるようにする。 |
| 注意欠陥多動性障害 | 好きなものと関連付けるなど興味・関心が持てるように学習活動の導入を工夫し、危険防止策を講じた上で本人が直接参加できる体験学習を通した指導を行う。 |

①-2-3 心理面・健康面の配慮

適切な人間関係を構築するため、集団におけるコミュニケーションについて配慮するとともに、他の幼児児童生徒が障害について理解を深めることができるようにする。学習に見通しが持てるようにしたり、周囲の状況を判断できるようにしたりして心理的不安を取り除く。また、健康状態により、学習内容・方法を柔軟に調整し、障害に起因した不安感や孤独感を解消し自己肯定感を高める。

学習の予定や進め方を分かりやすい方法で知らせておくことや、それを確認できるようにすることで、心理的不安を取り除くとともに、周囲の状況を判断できるようにする。

| | |
|-----------|--|
| 視覚障害 | 自己の視覚障害を理解し、眼疾の進行や事故を防止できるようにするとともに、身の回りの状況が分かりやすい校内の環境作りを図り、見えにくい時には自信をもって尋ねられるような雰囲気を作る。また、視覚に障害がある児童生徒等が集まる交流の機会の情報提供を行う。 |
| 聴覚障害 | 情報が入らないことによる孤立感を感じさせないような学級の雰囲気作りを図る。また、通常の学級での指導に加え、聴覚に障害がある児童生徒等が集まる交流の機会の情報提供を行う。 |
| 知的障害 | 知的発達の遅れ等によって、友人関係を十分には形成できないことや、年齢が高まるにつれて友人関係の維持が困難になることもあることから、集団の一員として帰属意識がもてるような機会を確保するとともに、自尊感情や自己肯定感、ストレス等の状態を踏まえた適切な対応を図る。 |
| 肢体不自由 | 下肢の不自由による転倒のしやすさ、車いす使用に伴う健康上の問題等を踏まえた支援を行う。(体育の時間における膝や肘のサポーターの使用、長距離の移動時の介助者の確保、車いす使用時に必要な1日数回の姿勢の変換及びそのためのスペースの確保 等) |
| 病弱 | 入院や手術、病気の進行への不安等を理解し、心理状態に応じて弾力的に指導を行う。(治療過程での学習可能な時期を把握し健康状態に応じた指導、アレルギーの原因となる物質の除去や病状に応じた適切な運動等について医療機関と連携した指導 等) |
| 言語障害 | 言語障害(構音障害、吃音等)のある児童生徒等が集まる交流の機会の情報提供を行う。 |
| 自閉症・情緒障害 | 情緒障害のある児童生徒等の状態(情緒不安や不登校、ひきこもり、自尊感情や自己肯定感の低下等)に応じた指導を行う。(カウンセリング的対応や医師の診断を踏まえた対応 等)また、自閉症の特性により、二次的な障害として、情緒障害と同様の状態が起きやすいことから、それらの予防に努める。 |
| 学習障害 | 苦手な学習活動があることで、自尊感情が低下している場合には、成功体験を増やしたり、友達から認められたりする場面を設ける。(文章を理解すること等に時間がかかることを踏まえた時間延長、必要な学習活動に重点的な時間配分、受容的な学級の雰囲気作り、困ったときに相談できる人や場所の確保 等) |
| 注意欠陥多動性障害 | 活動に持続的に取り組むことが難しく、また不注意による紛失等の失敗や衝動的な行動が多いので、成功体験を増やし、友達から認められる機会の増加に努める。(十分な活動のための時間の確保、物品管理のための棚等の準備、良い面を認め合えるような受容的な学級の雰囲気作り、感情のコントロール方法の指導、困ったときに相談できる人や場所の確保 等) |
| 重複障害 | (視覚障害と聴覚障害)見えにくく聞こえにくいことから多人数と同時にコミュニケーションが取りにくいいため、学級内で孤立しないように、適時・適切な情報の提供を保障する。 |

②-1 専門性のある指導体制の整備

校長がリーダーシップを発揮し、学校全体として専門性のある指導体制を確保することに努める。そのため、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成するなどにより、学校内外の関係者の共通理解を図るとともに、役割分担を行う。また、学習の場面等を考慮した校内の役割分担を行う。
必要に応じ、適切な人的配置(支援員等)を行うほか、学校内外の教育資源(通級による指導や特別支援学級、特別支援学校のセンター的機能、専門家チーム等による助言等)の活用や医療、福祉、労働等関係機関との連携を行う。

| | |
|-----------|---|
| 視覚障害 | 特別支援学校(視覚障害)のセンター的機能及び弱視特別支援学級、通級による指導等の専門性を積極的に活用する。また、眼科医からのアドバイスを日常生活に必要な配慮に生かすとともに、理解啓発に活用する。さらに、点字図書館等地域資源の活用を図る。 |
| 聴覚障害 | 特別支援学校(聴覚障害)のセンター的機能及び難聴特別支援学級、通級による指導等の専門性を積極的に活用する。また、耳鼻科、補聴器店、難聴児親の会、聴覚障害者協会等との連携による、理解啓発のための学習会や、児童生徒のための交流会の活用を図る。 |
| 知的障害 | 知的障害の状態は外部からは分かりにくいことから、専門家からの支援や、特別支援学校(知的障害)のセンター的機能及び特別支援学級等の専門性を積極的に活用する。また、てんかん等への対応のために、必要に応じて医療機関との連携を図る。 |
| 肢体不自由 | 体育担当教員、養護教諭、栄養職員、学校医を含むサポートチームが教育的ニーズを把握し支援の内容方法を検討する。必要に応じて特別支援学校(肢体不自由、知的障害)からの支援を受けるとともにPT、OT、ST等の指導助言を活用する。また、医療的ケアが必要な場合には看護師等、医療関係者との連携を図る。 |
| 病弱 | 学校生活を送る上で、病気のために必要な生活規制や必要な支援を明確にするとともに、急な病状の変化に対応できるように校内体制を整備する。(主治医や保護者からの情報に基づく適切な支援、日々の体調把握のための保護者との連携、緊急の対応が予想される場合の全教職員による支援体制の構築)また、医療的ケアが必要な場合には看護師等、医療関係者との連携を図る。 |
| 言語障害 | 特別支援学校(聴覚障害)のセンター的機能及び言語障害特別支援学級、通級による指導等の専門性を積極的に活用する。また、言語障害の専門家(ST等)との連携による指導の充実を図る。 |
| 自閉症・情緒障害 | 自閉症や情緒障害を十分に理解した専門家からの支援や、特別支援学校のセンター的機能及び自閉症・情緒障害特別支援学級、医療機関等の専門性を積極的に活用し、自閉症等の特性について理解を深められるようにする。 |
| 学習障害 | 特別支援学校や発達障害者支援センター、教育相談担当部署等の外部専門家からの助言等を生かし、指導の充実を図る。また、通級による指導等学校内の資源の有効活用を図る。 |
| 注意欠陥多動性障害 | 特別支援学校や発達障害者支援センター、教育相談担当部署等の外部専門家からの助言等を生かし、指導の充実を図る。また、通級による指導等学校内の資源の有効活用を図る。 |

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

障害のある幼児児童生徒に関して、障害によって日常生活や学習場面において様々な困難が生じることについて周囲の幼児児童生徒の理解啓発を図る。共生の理念を涵養するため、障害のある幼児児童生徒の集団参加の方法について、障害のない幼児児童生徒が考え実践する機会や障害のある幼児児童生徒自身が障害について周囲の人に理解を広げる方法等を考え実践する機会を設定する。また、保護者、地域に対しても理解啓発を図るための活動を行う。

| | |
|-----------|--|
| 視覚障害 | その子特有の見えにくさ、使用する視覚補助具・教材について周囲の児童生徒、教職員、保護者への理解啓発に努める。 |
| 聴覚障害 | 使用する補聴器等や、多様なコミュニケーション手段について、周囲の児童生徒、教職員、保護者への理解啓発に努める。 |
| 知的障害 | 知的障害の状態は他者から分かりにくいこと、かつ、その特性としては、実体験による知識等の習得が必要であることから、それらの特性を踏まえた対応ができるように、周囲の児童生徒等や教職員、保護者への理解啓発に努める。 |
| 肢体不自由 | 移動や日常生活動作に制約があることや、移動しやすさを確保するために協力できることなどについて、周囲の児童生徒、教職員、保護者への理解啓発に努める。 |
| 病弱 | 病状によっては特別な支援を必要とするという理解を広め、病状が急変した場合に緊急な対応ができるよう、児童生徒、教職員、保護者の理解啓発に努める。(ペースメーカー使用者の運動制限など外部から分かりにくい病気とその病状を維持・改善するために必要な支援に関する理解、心身症や精神疾患等の特性についての理解、心臓発作やてんかん発作等への対応についての理解等) |
| 言語障害 | 構音障害、吃音等の理解、本人の心情理解等について、周囲の児童生徒、教職員、保護者への理解啓発に努める。 |
| 自閉症・情緒障害 | 他者からの働きかけを適切に受け止められないことがあることや言葉の理解が十分ではないことがあること、方法や手順に独特のこだわりがあること等について、周囲の児童生徒等や教職員、保護者への理解啓発に努める。 |
| 学習障害 | 努力によっても変わらない苦手なことや生まれつき得意なこと等、様々な個性があることや特定の感覚が過敏な場合もあること等について、周囲の児童生徒、教職員、保護者への理解啓発に努める。 |
| 注意欠陥多動性障害 | 不適切と受け止められやすい行動についても、本人なりの理由があることや、生まれつきの特性によること、危険な行動等の安全な制止、防止の方策等について、周囲の児童生徒、教職員、保護者への理解啓発に努める。 |

②-3 災害時等の支援体制の整備

災害時等の対応について、障害のある幼児児童生徒の状態を考慮し、危機の予測、避難方法、災害時の人的体制等、災害時体制マニュアルを整備する。また、災害時等における対応が十分にできるよう、避難訓練等の取組に当たっては、一人一人の障害の状態等を考慮する。

| | |
|-----------|--|
| 視覚障害 | 見えにくさに配慮して災害とその際の対応や避難について理解できるようにするとともに、緊急時の安全確保ができる校内体制を整備する。 |
| 聴覚障害 | 放送等による避難指示を聞き取ることができない児童生徒に対し、緊急時の安全確保と避難誘導等を迅速に行うための校内体制を整備する。 |
| 知的障害 | 適切な避難等の行動の仕方が分からず、極度に心理状態が混乱することを想定した避難誘導のための校内体制を整備する。 |
| 肢体不自由 | 移動の困難さを踏まえた避難の方法や体制及び避難後に必要となる支援体制を整備する。(車いすで避難する際の経路や人的体制の確保、移動が遅れる場合の対応方法の検討、避難後に必要な支援の一覧表の作成 等) |
| 病弱 | 医療機関への搬送や必要とする医療機関からの支援を受けることが出来るようにするなど、子どもの病気に応じた支援体制を整備する。(病院へ搬送した場合の対応方法、救急隊員等への事前の連絡、急いで避難することが困難な児童生徒(心臓病等)が逃げ遅れないための支援 等) |
| 言語障害 | 発語による連絡が難しい場合には、その代替手段により安否を伝える方法等を取り入れた避難訓練を行う。 |
| 自閉症・情緒障害 | 自閉症や情緒障害のある児童生徒は、災害時の環境の変化に適応することが難しく、極度に混乱した心理状態やパニックに陥ることを想定した支援体制を整備する。 |
| 学習障害 | 指示内容を素早く理解し、記憶することや、掲示物を読んで避難経路等を理解することが難しい場合等を踏まえた避難訓練に取り組む。(具体的で分かりやすい説明、不安感を持たずに行動ができるような避難訓練の継続 等) |
| 注意欠陥多動性障害 | 落ち着きを失ったり、指示の途中で動いたりする傾向を踏まえた、避難訓練に取り組む。(項目を絞った短時間での避難指示、行動を過度に規制しない範囲で見守りやパニックの予防 等) |

③-1 校内環境のバリアフリー化

障害のある幼児児童生徒が安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう、障害の状態等に応じた環境にするために、スロープや手すり、便所、出入口、エレベーター等について施設の整備を計画する際に配慮する。また、既存の学校施設のバリアフリー化についても、障害のある幼児児童生徒の在籍状況等を踏まえ、学校施設に関する合理的な整備計画を策定し、計画的にバリアフリー化を推進できるよう配慮する。

| | |
|----------|--|
| 視覚障害 | 校内での活動や移動に支障がないように校内環境を整備する。(廊下等も含めて校内の十分な明るさの確保、分かりやすい目印、段差等を明確に分かるようにして安全を確保する 等) |
| 聴覚障害 | 放送等の音声情報を視覚的に受容することができる校内環境を整備する。(教室等の字幕放送受信システム 等) |
| 知的障害 | 自主的な移動を促せるよう、動線や目的の場所が視覚的に理解できるようにするなどの校内環境を整備する。 |
| 肢体不自由 | 車いすによる移動やつえを用いた歩行ができるように、教室配置の工夫や施設改修を行う。(段差の解消、スロープ、手すり、開き戸、自動ドア、エレベーター、障害者用トイレの設置 等) |
| 病弱 | 心臓病等のため階段を使用しての移動が困難な場合や児童生徒が自ら医療上の処置(二分脊椎症等の自己導尿等)を必要とする場合等に対応できる施設・設備を整備する。 |
| 自閉症・情緒障害 | 自閉症の特性を考慮し、備品等を分かりやすく配置したり、動線や目的の場所が視覚的に理解できるようにしたりなどする。 |

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

幼児児童生徒一人一人が障害の状態等に応じ、十分に学習に取り組めるよう、必要に応じて様々な教育機器等の導入や施設の整備を行う。また、一人一人の障害の状態、障害の特性、認知特性、体の動き、感覚等に応じて、その持てる能力を最大限活用して自主的、自発的に学習や生活ができるよう、各教室等の施設・設備について、分かりやすさ等に配慮を行うとともに、日照、室温、音の影響等に配慮する。さらに、心のケアを必要とする幼児児童生徒への配慮を行う。

| | |
|-----------|---|
| 視覚障害 | 見えやすいように環境を整備する。(眩しさを防ぐために光の調整を可能にする設備(ブラインドやカーテン、スタンド等)必要に応じて教室に拡大読書器を設置する 等) |
| 聴覚障害 | 教室等の聞こえの環境を整備する。(絨毯・畳の指導室の確保、行事における進行次第や挨拶文、劇の台詞等の文字表示 等)、 |
| 知的障害 | 危険性を予測できないことによる高所からの落下やけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整備する。また、必要に応じて、生活力の向上が必要であることから、生活体験を主とした活動を可能にする場を用意する。 |
| 肢体不自由 | 上肢や下肢の動きの制約に対して施設・設備を工夫又は改修するとともに、車いす等で移動しやすいような空間を確保する。(上下式のレバーの水栓、教室内を車いすで移動できる空間、廊下の障害物除去、姿勢を変換できる場所、休憩スペースの設置等) |
| 病弱 | 病気の状態に応じて、健康状態や衛生状態の維持、心理的な安定等を考慮した施設・設備を整備する。(色素性乾皮症の場合の紫外線カットフィルム、相談や箱庭等の心理療法を活用できる施設、落ち着けない時や精神状態が不安定な時の児童生徒が落ち着ける空間の確保等) |
| 自閉症・情緒障害 | 衝動的な行動によるけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整備する。また、興奮が収まらない場合を想定し、クールダウン等のための場所を確保するとともに、必要に応じて、自閉症特有の感覚(明るさやちらつきへの過敏性等)を踏まえた校内環境を整備する。 |
| 学習障害 | 類似した情報が混在していると、必要な情報を選択することが困難になるため、不要な情報を隠したり、必要な情報だけが届くようにしたりできるように校内の環境を整備する。(余分な物を覆うカーテンの設置、視覚的にわかりやすいような表示 等) |
| 注意欠陥多動性障害 | 注意集中が難しいことや衝動的に行動してしまうこと、落ち着きを取り戻す場所が必要なこと等を考慮した施設・設備を整備する。(余分なものを覆うカーテンの設置、照明器具等の防護対策、危険な場所等の危険防止柵の設置、静かな小部屋の設置 等) |

③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

災害時等への対応のため、障害の状態等に応じた施設・設備を整備する。

| | |
|-----------|--|
| 視覚障害 | 避難経路に明確な目印や照明を設置する。 |
| 聴覚障害 | 緊急情報を視覚的に受容することができる設備を設置する。 |
| 知的障害 | 災害等発生後における行動の仕方が分からないことによる混乱した心理状態に対応できるように、簡潔な導線、分かりやすい設備の配置、明るさの確保等を考慮して施設・設備を整備する。 |
| 肢体不自由 | 移動の困難さに対して避難経路を確保し、必要な施設・設備の整備を行うとともに、災害等発生後の必要な物品を準備する。(車いす、担架、非常用電源や手動で使える機器 等) |
| 病弱 | 災害等発生時については病気のため迅速に避難できない児童生徒の避難経路を確保する、災害等発生後については薬や非常用電源の確保するとともに、長期間の停電に備え手動で使える機器等を整備する。 |
| 自閉症・情緒障害 | 災害等発生後における環境の変化に適応できないことによる心理状態(パニック等)を想定し、外部からの刺激を制限できるような避難場所及び施設・設備を整備する。 |
| 注意欠陥多動性障害 | 災害等発生後、避難場所において落ち着きを取り戻す場所が必要なことを考慮した静かな小空間等を確保する。 |

障害者基本法（抄）

第一章 総則

（地域社会における共生等）

第三条 第一条に規定する社会の実現は、全ての障害者が、障害者でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有することを前提としつつ、次に掲げる事項を旨として図られなければならない。

- 一 全て障害者は、社会を構成する一員として社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加する機会が確保されること。
- 二 全て障害者は、可能な限り、どこで誰と生活するかについての選択の機会が確保され、地域社会において他の人々と共生することを妨げられないこと。
- 三 全て障害者は、可能な限り、言語（手話を含む。）その他の意思疎通のための手段についての選択の機会が確保されるとともに、情報の取得又は利用のための手段についての選択の機会の拡大が図られること。

（差別の禁止）

第四条 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。

- 2 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。
- 3 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。

（国際的協調）

第五条 第一条に規定する社会の実現は、そのための施策が国際社会における取組と密接な関係を有していることに鑑み、国際的協調の下に図られなければならない。

（国及び地方公共団体の責務）

第六条 国及び地方公共団体は、第一条に規定する社会の実現を図るため、前三条に定める基本原則（以下「基本原則」という。）にのつとり、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実施する責務を有する。

(国民の理解)

第七条 国及び地方公共団体は、基本原則に関する国民の理解を深めるよう必要な施策を講じなければならない。

(国民の責務)

第八条 国民は、基本原則にのっとり、第一条に規定する社会の実現に寄与するよう努めなければならない。

(施策の基本方針)

第十条 障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策は、障害者の性別、年齢、障害の状態及び生活の実態に応じて、かつ、有機的連携の下に総合的に、策定され、及び実施されなければならない。

2 国及び地方公共団体は、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を講ずるに当たっては、障害者その他の関係者の意見を聴き、その意見を尊重するよう努めなければならない。

第二章 障害者の自立及び社会参加の支援等のための基本的施策

(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に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。

障害者の権利に関する条約 (抄)

第一条 目的

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

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

第二条 定義

この条約の適用上、

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

「言語」とは、音声言語及び手話その他の形態の非音声言語をいう。

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

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

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

第三条 一般原則

この条約の原則は、次のとおりとする。

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

第四条 一般的義務

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

第五条 平等及び差別されないこと

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

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

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

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

第七条 障害のある児童

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

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

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

第八条 意識の向上

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

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

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

(c) 障害者の能力及び貢献に関する意識を向上させること。

2 このため、1の措置には、次のことを含む。

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

(i) 障害者の権利に対する理解を育てること。

(ii) 障害者に対する肯定的認識及び一層の社会の啓発を促進すること。

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

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

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

(d) 障害者及びその権利に関する啓発のための研修計画を促進すること。

第九条 施設及びサービスの利用可能性

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

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

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

2 締約国は、また、次のことのための適当な措置をとる。

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

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

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

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

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

者（案内者、朗読者及び専門の手話通訳を含む。）を提供すること。

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

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

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

第二十四条 教育

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

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

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

(c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

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

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

(c) 個人に必要なとされる合理的配慮が提供されること。

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

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

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

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

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

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

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

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

general education system（署名時仮訳：教育制度一般）の 解釈について

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

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

（参考）

障害者の権利に関する条約（署名時仮訳）

第24条

2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

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

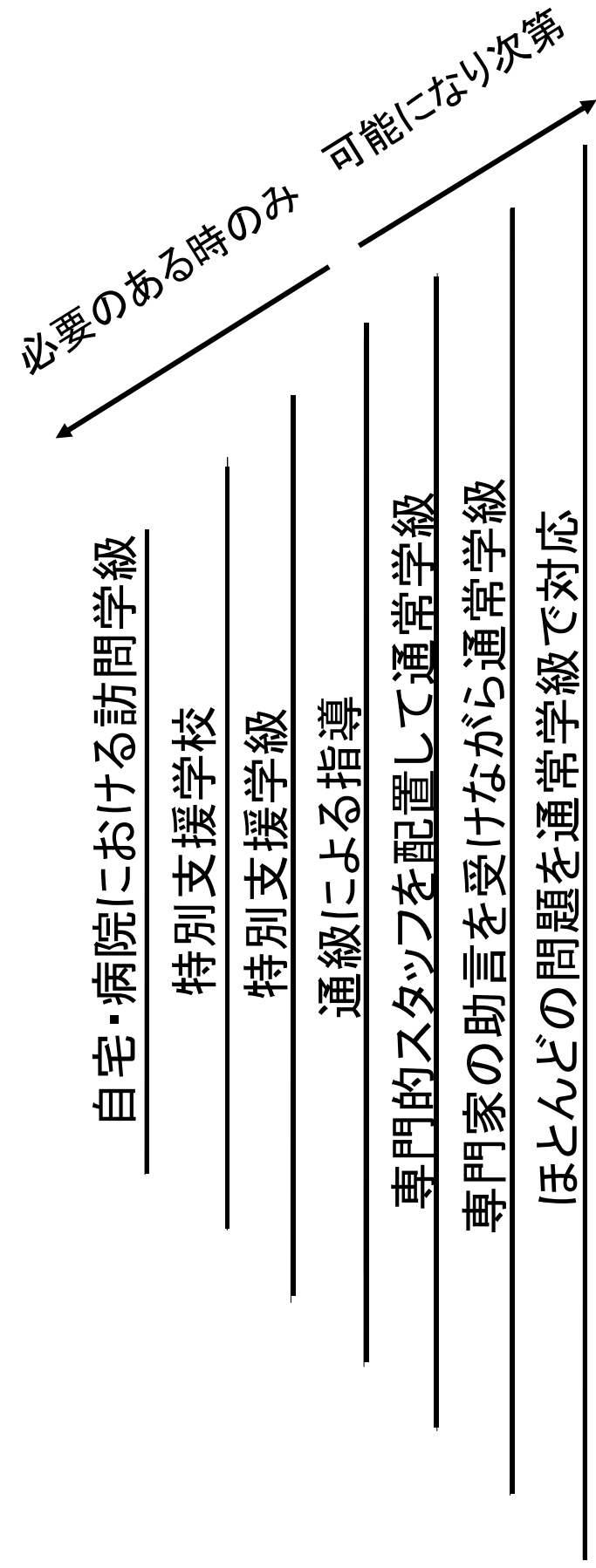
2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:

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

（了）

日本の義務教育段階の 多様な学びの場の連続性

同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、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、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。



諸外国におけるインクルーシブ教育システムの構築状況

—第10回、第11回特別委員会における独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
提出資料（イギリス、フランス、イタリアにおける障害のある子どもの教育について）
より抜粋—

【イギリスにおける障害のある子どもの教育について】

1981年教育法により、イギリスの障害のある子どもの教育は、それまでの障害カテゴリーを基にしたものから、学習における困難さから考えられる特別な教育的なニーズを基にしたものに変更されました。

この特別な教育的なニーズは、1979年に出されたウォーノック報告で提唱された概念です。この概念は、個々の子どもに障害のラベリングを回避することと、従来の障害カテゴリーの概念では支援されにくい学習遅滞の子どもへの教育や、障害が複数ある子どもの教育を充実させることも目的としています。

＜教育システムについて＞

イギリスでの障害のある子どもの教育制度は SEN と呼ばれています。これは Special Educational Needs（特別な教育的ニーズ）の頭文字から取られたものです。イギリスでは、「特別な教育的な手立て（special educational provision）」を必要とするほど、「学習における困難さ（learning difficulties）」があるならば、その子どもは特別な教育的ニーズがあると捉えられています。障害の有無にかかわらず、「学習における困難さ」の有無が基本となるのです。

イギリスにおける特別な教育的ニーズがあるという認定においては、法定評価によってステートメントを得るというプロセスが代表的なものとしてあげられます。これは学習の困難さが大きい子どもに発行されるもので、このステートメントには特別な教育的ニーズがどのようなものであるかということや、必要な教育的な手立てについて具体的に記述されます。地方行政当局（Local Authority）や学校はこのステートメントに書かれた教育的な手立てを用意する義務が生じます。また、学習の困難さが比較的に軽いと判断される子どもにはこのステートメントは発行されません。このステートメントが発行されているかどうかで、子どもの就学のプロセスが若干異なります。

イギリスにおいての就学の決定権は地方行政当局にあります。ステートメントの有無にかかわらず、原則的に子どもは学校区のいずれかの小学校に入学することになります。ただし、ステートメントのある子どもについては、保護者が希望した場合、または他の子どもへの効果的な教育の提供と矛盾すると判断される場合は、特別学校（special school）に行くこととなります。特別学校は学習における困難さが大きい子どもが行く学校です。

通常の学校の中で、ステートメントはないが特別な教育的ニーズのある子どもに対する特徴的な工夫としては、校内の SEN についての体制を整備する教員である SEN コーディネーター（Special Educational Needs Coordinator（SENCO））と段階的な教育的な手立てを用意するスクールアクション（School Action）、スクールアクションプラス（School Action Plus）をあげることができます。

スクールアクションとスクールアクションプラスは、教育的支援のステップを表し、前者よりも後者において、手厚い支援がなされます。また、両方のステップにおいて、

個別教育計画（IEP）が作られ、定期的に評価されることとなっています。この評価によって、これらのステップでは十分な教育的な効果が得られないと判断された場合には、先に述べた法定評価によってステートメントを得ることになります。

ステートメントがある子どもの場合は、取り出し指導等のより手厚い教育的な手立てを利用することができるようになります。また、特別学校への転校も考慮されます。

教育全体で SEN の対象となる子どもは、全体の 20% 程度です。また、特別学校の義務教育段階での在籍者数は、2010 年段階で 73,540 名で、全生徒数の 1.1% という統計データがあります。

就学の決定権は地方行政当局にあります。保護者とは、スクールアクション、スクールアクションプラスや法定評価のプロセスの中で、その都度アセスメント結果を基にした話し合いが持たれます。もし、そういった話し合いの結果、保護者が地方行政当局の決定や、学校の教育内容に不服がある場合、最終的には SEN を専門的に扱う訴訟機関 SEND 裁判所（the Special Educational Needs and Disability Tribunal）に申し立て、そこでの裁定を受けることもできるようになっています。

<条約の批准について>

障害者の権利に関する条約の批准については、2008 年の国会において、特別学校が条約の「general education system」に含まれるかどうかということと、軍隊での障害者の平等が担保されているかどうかということが議論となりました。

この特別学校の扱いについて、子ども学校家庭省からは「我々の国内法では特別な教育的ニーズのステートメントを持つ子どもの就学にあたっては、保護者がそれを望まない場合と他の子どもたちの効果的な教育の手立てと矛盾しない限りはメインストリームスクールで教育されなければならないことになっている。我々は地方行政当局が、特別な教育的ニーズのステートメントを持つ子どもの就学を決定するときに、保護者の希望を考慮することができるようにし続けたいと考えている。したがって、特別学校は障害がある子どものために、地方行政当局の包括的な教育の手立ての中で重要な部分のままで残されている。そして、我々はイギリスの通常の教育システムがメインストリームスクールと特別学校の両者を含むことで 24 条の (2) (a) への解釈宣言とすることを提案したい。」と答弁がなされています。

なお、条約については、この提案が政府の公式な解釈宣言となり 2009 年 6 月に批准されています。

（補足）イギリスの条約への批准のプロセスにおいては、2007 年に署名後、2009 年に留保と解釈宣言とともに批准がなされている。

（仮訳）留保

教育 — 条約 第 24 条 第 2 項 (a) と (b)

連合王国は、障害のある子どもが、自己の生活する地域社会の外にある、より適切な教育の提供が可能などどこかで教育され得る権利を保持する。但し、障害のある子どもの親は、その子どもが教育される学校の優先順位を表明する機会を他の親と同様に持つ。

(仮訳) 解釈宣言

教育 一条約 第24条 第2項 (a) と (b)

連合王国政府は、障害のある子どもの親が、障害のある子どものニーズに応ずることのできるメインストリームの学校や職員へのアクセスがより多くできるようなインクルーシブなシステムの開発を継続するものとする。

連合王国政府は、連合王国における教育制度一般には、メインストリーム学校と特別学校を含むものと理解しており、このことは本条約において許容される。

※留保と解釈宣言について国連では以下のように定義している。

(仮訳)

留保とは、条約の特定の規定の自国への適用上その法的効果を排除し又は変更することを意図した国が行う宣言である。

解釈宣言については、批准を行う国は時々、ある条約の内容についての自らの理解や特定の条項についての解釈について宣言する。留保とは異なり、解釈宣言は国家の立場について明確にするのみで、条約の法的拘束力を除外したり、変更したりするものではない。

【フランスにおける障害のある子どもの教育について】

フランスでは、教育への平等なアクセスを共和国憲法が保障しており、これを実現するため教育法典は「教育を受ける権利は全ての者に保障される（教育法典 code de l'éducation L.111-1 条）」と規定しています。同法典 L.111-2 条は、「一人一人の能力や特別なニーズに対応した適切な手段によって、学校教育のそれぞれの種類や段階における機会均等が実現される」と述べた上で、L.112-1 条では、「国が、この義務を果たすために・・・、障害のある子ども、青年、成人が通常の場合において就学するために必要な予算と人的な措置を行うこと」、「全ての障害のある、あるいは健康上の問題のある子ども、青年が、居住地に最も近い通常学校に学籍を登録される」ことを規定しています。

<教育システム>

フランスの人口は日本の約半分ですが、就学人口は比較的多く、初等中等教育段階は 10,055,162 人であり、日本の約 7 割程度 (OECD、2008) となっています。

初等中等教育の学校教育システムは基本的に次のとおりです。

初等教育段階は、日本の幼稚園にあたる保育学校の 3 年間と、小学校の 5 年間を合わせたものです。中等教育段階は、日本の中学校にあたるコレージュの 4 年間と日本の高等学校にあたるリセの 3 年間です。学級サイズの平均は 2009-2010 年のデータで、保育学校が 25.7 人、小学校が 22.7 人、コレージュが 23.8 人、職業リセが 18.7 人、普通リセが 26.1 人です。

フランスの義務教育は、6 才から 16 才であり、学年でいえば、小学校 1 年生からリセの 1 年生までとなります。日本の学習指導要領にあたる、学校教育で修得すべき共通基礎が定められており、授業内容の修得状況によって原級留置や飛び級があります。原級留置を繰り返す場合には、共通基礎の修得を断念し、中等教育段階の早期か

ら職業自立を目指す教育が実施されます。

障害のある子どもの場合には、通常学級に加えて、通常学校の中に、「インクルージョンのためのクラス」や「インクルージョンのための校内ユニット」が用意されています。それぞれの障害種別に分かれており、前者は、初等教育段階にあって、後者は、中等教育段階にあります。ともに日本の特別支援学級に類似していますが、前者のほうが、より固定的な組織と考えられます。

障害のある子どもの場合には個々のニーズによって、通常の教科学習だけでなく、コミュニケーションの指導、日常生活の指導、身辺自立、運動・動作、点字、歩行訓練など、日本でいえば自立活動にあたる内容を指導することや、身辺の介助、医療的ケアなどが必要となります。フランスでは、これらを総合的に行う教育を特別教育（エデュカシオン・スペシアル）と呼び、厚生省系の障害児を対象とする療育施設が担当してきました。これがフランスの障害のある子どもの教育の特徴であり、国民教育省の知育中心の学校教育（アンセーニュマン）とは別に発展してきたもう一つの教育のシステムです。

例えば、パリ国立盲学校やパリ国立聾学校などは、この特別教育を行う施設です。特別教育施設では、厚生省系が所管する特別教育免許を持つ教員、同様に厚生省系が所管する特別教育指導士や言語矯正士などの国家資格を持つ療法士が主に指導を行っています。

しかしながら、2009年には、この特別教育施設内に「学校ユニット」を設置することが法律で規定され、これらの施設においても国民教育省の学校教育のシステムが組み込まれることになりました。なお、この枠組みの中で、通常学校と特別教育施設を行き来しながら就学することもなされています。これは、日本の交流及び共同学習に近いと思われそうですが、学習活動自体は、通常学級というよりは通常学校の特別なクラスに入ることが多いと思われそうです。

次に、就学先の決定についての手続きについて説明します。

通常、就学の前年9月から当年1月までに、保護者は、居住地に最も近い通常学校へ子どもの学籍を登録します。この学校が学籍校となります。ここまでは、障害の有無に関わらずまったく同じ手続きです。学籍登録を申請された学校は、障害を理由に、これを断ることはできませんが、この学籍の登録は、子どもが、そのまま、その学校へ入学することを意味していません。

学籍登録の後で、障害のある子どもの保護者は自らの意思で県障害者事務所に個別就学計画の作成を要求します。

県の障害者事務所は、公益法人として県議会が設置する独立機関で、障害者手当の判定、支給、個別就学計画の立案など、障害のある人の乳幼児期から成人以降まで一貫したサービスを提供する窓口です。個別の就学計画は、県障害者事務所内の委員会にある専門家のチームが、保護者や学校と密接に関係を持ちながら、子どもの就学の場、学習の内容、必要な支援サービスの内容を定めるもので、毎年、個別就学計画のフォローアップチームにより、見直しが行われます。

個別就学計画作成の要求を受けた県障害者事務所は、上記の手続きにより、個別就学計画を作成します。個別就学計画の最終決定には保護者の同意が必要とされます。

このため委員会は、個別就学計画を作成後に、保護者あるいは法的後見人に、その内容を通知して同意を求めます。この回答には15日間の猶予期間が与えられます。

そして、もし不満のある場合には、まず、県障害者事務所に対して直接その取り消しを求める行政不服審査が可能です。ここで問題が解決しない場合には、行政訴訟審査、国民教育オンブズマンの利用などの手続きが用意されています。さらに、この決定が障害による差別にあたると思われた場合には、差別禁止平等対策高等機関(HALDE)に訴えることができます。

一方、学籍登録のあと、もし、保護者が、個別就学計画の作成を要求しない場合は、その子どもは、そのまま学校に入学することになります。

このような状況になった場合であって、かつ学校が特別な支援の必要を認める場合には、保護者に対して、個別就学計画の作成を申請するよう文書で通知します。もし、保護者が、一定の期間内(4ヶ月)にその申し入れに対して行動を起こさない場合には、大学区視学官が、県障害者事務所にその旨を連絡して、その子どもの特別なニーズの評価の実施を申し立てるなど、県障害者事務所と保護者とが連絡をとるために必要なあらゆる手段を講ずるものとされています。

(補足)「就学の決定に当たり、親の同意が必要要件となっているかどうかについて」
具体的な就学決定の手続きは、以下のように行われる。

まず、保護者、あるいは法的後見人(以下「保護者」とする)は、子どもの障害の有無に関わらず、居住地に最も近い通常学校へ学籍を登録する。その後、障害のある場合には、保護者からの申し出によって、特別な支援を受けて就学するための個別就学計画(PPS)が作成される。PPSは、通常学級での就学を最優先に、また保護者が密接に就学先の決定に関与することが規定されているが、その最終決定は県の障害者権利自立委員会が行うことになっている。

障害者権利自立委員会は、PPSの決定に先立って、15日間の期限付きで保護者に内容を提示して意見を求めた上で、最終決定が行われる。PPSが最終決定した場合に、もし、保護者が、その決定を不服とする場合には、調整、調停、または訴訟の手続きが取られることになる。

その一方で、教育法典には、他の学校などへの学籍登録や特別な学級などの特別な就学の場合には、保護者の同意が必要と規定されているため、PPSが決定されても、特別な就学について保護者の同意がなければ、その決定されたPPSは実施されない。この結果、子どもは学籍を登録した居住地に最も近い学校へ就学することになる。

付記：もし、保護者がPPSを受け入れない場合は、そのまま当初学籍が登録された通常の学校への就学が行われる反面、障害のある子どものための公的な支援の枠組みを受けられないことになる。これを回避するため障害者権利自立委員会は、実際には、15日間の期限のあとに審査のやり直しを含めて、保護者との合意形成の話し合いを継続するようである。

<条約の批准について>

フランスでは、前シラク大統領の公約の1つであった「障害者の社会参加」の実現を目指して、同国で最初の障害者の権利を定めた基本法であった1975年6月30日法の見直し作業が2002年から進められました。そして2005年2月11日法(障害者

の権利と機会の平等、参加と市民権のための法)が制定され、この法律によって、冒頭に述べた教育法典の条項の一部追加や変更など、一連の個別法改正が実施されました。

また、2004年には、2000年のEU指令を受けて、差別禁止平等対策高等機関(HALDE)を設立しています。フランスは、これらの結果を踏まえ、2010年2月18日に、国連の障害者の権利に関する条約の批准を行いました。批准にあたって、教育条項に関係する留保はありませんでした。

なお、条約への署名については、国連での署名準備が整うと同時に条約に署名し、その1年半後の2008年9月23日に選択議定書に署名しています。

【イタリアにおける障害のある子どもの教育について】

イタリアでは、障害がある子どものみを対象とした学校は廃止され、幼稚園から大学まで、障害の有無にかかわらず、通常の学校に就学することになっています。

1975年に、上院議員ファルクッチ氏を委員長とする内閣委員会が、障害のある子どもの教育について次のような勧告を示しました。「通常の学校は障害がある子どもの教育の場として最も大切な場であり、分離した特殊教育施設を廃止して、幼稚園から中学校まで、通常の学校の中で教育が行われるような新しい運営が必要である。」

以後、イタリアでは、この勧告に沿った法整備が進められてきました。1992年の第104号法律「障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法」が制定されるに至って、幼稚園から大学まで全ての学校教育段階において、障害がある子どもも一般の学校で学ぶシステムが整えられ、現在に至っています。

<イタリアの教育システムについて>

イタリアの教育システムについて、障害がある子どもへの対応を中心に説明します。

障害がある子どもの認定については、1994年2月24日付大統領令第2条に規定されており、管轄学校長を含む関係者から地域保健機関(ASL<Azienda Sanitaria Locale>)の社会事業部への通知により、地域保健機関所属あるいは同機関が提携する機関の専門医や発達心理学者が認定業務を実施することになっています。

インクルーシブ教育が有効に機能するために、通常の学校への具体的対応策として次のような対応がなされています。すなわち、特別支援教育教員としての資格を有する支援教師の配置、学級の小規模化・複数学級担任制の導入、学習集団の工夫、柔軟なカリキュラムの編成(教科プログラム、科目、授業時間数への配慮)、評価方法の工夫、個別教育計画の作成、関係機関、特に地域保健機関との多様な連携、支援員の配置などです。

支援教師は、通常の学級に在籍する障害がある子どもの指導や学校生活を支援し、担任とともにクラスに在籍する児童生徒全体に対しても責任をもつものとされています。支援教師は、児童生徒138人に対して一人の割合で配置されることになっています。支援教師の資格は、大学終了後さらに2年間のコースを修了することにより取得できます。現職教員も研修を受け、一定の単位を取得することで資格取得が可能です。支援教師の養成課程のカリキュラムは、すべての障害種をカバーするようにプログラムされており、教育全体の中の部分として、障害児教育をとらえることが基本的

な方針となっています。支援教師に対する特別な処遇はなされていません。

イタリアの小中学校の学級の児童生徒定数は25名が標準となっていますが、障害のある子どもが在籍している学級の定員は20名に減ぜられることになっています。併せて、支援教師が加配されることとなります。また、従来から小学校低学年は複数担任制となっていますので、さらに手厚い対応が可能となります。

教育課程や教育方法、教材等については、障害のある子どもたちの具体的な必要性に合わせて柔軟に対応することになっており、その場合、個別教育計画（P. E. I）が作成されます。この個別教育計画は、連続性をもたせ段階的に進展していくように内容を示すことになっています。指導に際しては、障害のある子どもを疎外したり、障害のある子どもに優越感を抱いたりする心情が他の児童生徒たちに芽生えないような働きかけをしていくことが求められています。また、個別教育計画は、評価にも活用されており、この計画に即して、子どもの進歩した側面を評価することになっています。

イタリアの教育では、インクルーシブ教育に関連して、学校外の関連機関との連携協力という観点から、次のような特徴をあげることができます。

- ①保健省と公教育省は、障害のある子どもの教育に対して連携して対応している。
- ②保健省管轄の地域保健機関が障害のある子どものケアに日常的に重要な役割を果たし、支援教師とも連携している。障害の認定や機能診断（Diagnosi Funzionale：D. F）、動態-機能プロフィール（Profilo Dinamico Funzionale：P. D. F）、個別教育計画（Progetto Educativo Individuale：P. E. I）の作成にも深く関与している。
- ③家庭医の制度が障害児のケアにも有効に機能している。
- ④チューター制度が設けられている。これは、放課後、主に学生アルバイトであるチューターを家庭に派遣して、障害のある子どもの放課後の家庭での生活を支援しようとする制度である。
- ⑤障害等に関する専門的な指導領域において、学校外からの支援の仕組みがある。例えば、視覚障害については、盲人協会が「視覚障害教育相談センター」を運営しており、点字や歩行などの専門家を学校に派遣したり、触覚教材や拡大教材を提供していたりする。

このように、インクルーシブ教育を支えるために学校以外の関連機関と連携がなされていますが、この連携を確実なものとするために、「プログラム協定」が結ばれています。これは、市町村（コムーネ）や県、州が、学校当局及び地域保健機関、その他の例えば福祉サービス公社などの公共事業体との間で、各機関の資金拠出割合や提供可能なサービスとその方法、時期および各種のサービスを提供する場所等について締結した公的契約です。この協定によって、障害がある子どもに要するコスト分担や役割分担が明示されますので、障害のある子どもの通常の学校で学ぶ権利の実質的行使がより確実なものになります。

また、近年、学習障害に対する対応にも力が入られるようになってきています。2010年10月に、学習障害のある子どものための法律が制定され、学習障害を知的障害と区別して学校教育を保障することが規定されました。この法律では、学習障害の様態が具体的に定義されています。その上で、そうした学習障害のある子どもに対して、通常の学校で教育を受ける権利を保障すること、学校教育において支援や潜在能力を引き出す指導を適切に行うこと、対人関係等の困難を減ずること、教育のニーズに応じた評価等を行うこと、教師や保護者が学習障害に対して適切な理解をすること、

早期の診断、判定、支援のために家族・学校・保健機関の連携強化を図ること、社会や就労の場での能力発展の機会均等を確保することなどについて記されています。

（補足）盲学校と特別支援学校（知・肢・病）と言える学校の存在について

旧盲学校及び旧聾学校が、国立中学校や職業高校として存続しているケースがある。校名がそのまま継承されている学校もあるが、国立学校として他校と同様のインクルーシブな教育を行っており、在籍生徒は、健常者が多数を占めている。

一方、旧盲学校及び旧聾学校から移行した学校は、視覚障害や聴覚障害に特有の課題への対応や特別な指導を行う機能を有しており、障害生徒の在籍者の比率が、視覚障害や聴覚障害が他の障害種に比べて高くなっている。

<条約の批准について>

2007年3月30日に、イタリアは「障害者の権利に関する条約」の署名準備が整うと同時に条約及び選択議定書（オプションプロトコル）に署名しています。

2008年1月28日、イタリア上院（元老院）において、「障害者の権利に関する条約」及び「選択議定書」の批准及びこの条約に関連した国立の国内監視委員会の設立が全会一致で承認されています。

2009年2月24日、イタリア下院（代議院）においても「障害者の権利に関する条約」及び「選択議定書」の批准及び国立の監視委員会の設立について審議され、「法律2009年3月3日第18号」が成立しました。これにより、国内監視委員会の設立が具体的ものとなり、批准の準備が整ったこととなります。

2009年3月14日の官報（61号）にイタリア共和国大統領が批准を承認したことが記載されました。

2009年5月15日に「障害者権利条約」及び「選択議定書」を批准しています。

日、英、米の特別支援教育として特別な指導を受けている児童生徒の割合

1. 英国（2010年）

●SENのある子ども全ての数と当該年齢人口中の％：

1, 495, 555人（23.1％）

●判定書を有する子どもの数と当該年齢人口中の％：

200, 170人（3.1％）

●特別支援学校に在籍する障害のある子どもの数と当該年齢人口中の％：

76, 900人（1.2％）

●障害カテゴリー毎に、特別支援学校に在籍する子どもの人数：

重度学習困難(21,815名)、中度学習困難(18,125名)、重度重複学習困難(7,790名)、
 行動・情緒・社会的困難(12,810名)、スピーチ・言語・コミュニケーションのニーズ(4,435名)、
 特異な学習困難(1,075名)、視覚障害(750名)、聴覚障害(1,515名)、
 多感覚障害(盲ろう)(205名)、肢体不自由(3,750名)、自閉症(17,900名)、
 その他の障害(585)

2. 米国

●「障害のある子ども」（6～17歳、2010年）の数と、当該年齢人口中の％：

5, 450, 076人（10.8％）

●障害カテゴリー別の障害のある子ども（6～21歳、2010年）の当該年齢人口中の％：

特異的学習障害(3.51%、最も大きな障害グループ)、言語障害(1.59%)、その他の健康障害(1.02%)、精神遅滞(0.65%)、情緒障害(0.56%)、自閉症(0.54%)、
 重複障害(0.18%)、聴覚障害(0.10%)、整形外科的障害(0.08%)、視覚障害(0.04%)、
 外傷性脳損傷(0.04%)、盲ろう(0.002%、最も小さい障害グループ)、このほか9歳までのカテゴリーとして発達の遅れ(0.16%)

●特別支援学校に在籍する障害のある子ども（6～21歳、2010年）の数と全児童生徒の中の率：

192, 888人（0.3％）

●障害カテゴリー毎に、そのカテゴリー内で、特別支援学校に在籍する子どもの率（2008年のデータ。2009年以降は集計結果が公開されていない。）：

言語障害（0.31%、最小の率）、特異的学習障害（0.69%）、その他の健康障害（1.8%）、整形外科的障害（5.03%）、外傷性脳損傷（6.57%）、精神遅滞（6.51%）、自閉症（8.87%）視覚障害（10.5%）、聴覚障害（12.09%）、情緒障害（14.98%）、重複障害（20.9%）、盲ろう（21.86%、最大の率）、このほか9歳までのカテゴリーとして発達の遅れ（0.8%）

3. 日本、英国、米国比較

(1) 就学率

英国（2009）：初等教育 100% 中等教育 96%

米国（2010）：初等教育 95% 中等教育 89%

日本（2010）：初等教育 100% 中等教育 100%

※数値は、ユネスコ統計データベースによる純就学率（NER：Net enrolment rate）。

※ユネスコ統計データベースは小数点以下の数値は表示されていない。（端数処理）。また、人口データや就学データが完全ではないため、誤差を含む可能性がある。

(2) 特別支援学校に在籍している子どもの率

英国： 1.2%（2010年）

米国： 0.3%（2010年）

日本： 0.6%（2010年）

(3) 特別支援教育の恩恵を受けている障害のある子ども、SENのある子ども

英国： 23.1%（2010年） ※障害以外の学習困難を含む。

米国： 10.8%（2010年） ※全員障害を有すると判定されている。

日本： 2.5%（2010年） ※特別支援学校0.6%、特別支援学級1.4%、
通級による指導0.6%の計

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

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

特別支援教育の理念と基本的な考え方

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

盲・聾・養護学校制度の見直しについて

- 幼児児童生徒の障害の重度・重複化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うことができるよう、盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度(「特別支援学校(仮称)」)に転換。
- 「特別支援学校(仮称)」の機能として、小・中学校等に対する支援を行う地域の特別支援教育のセンターとしての機能を明確に位置付ける。

小・中学校における制度的見直しについて

- 通級による指導の指導時間数及び対象となる障害種を弾力化し、LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥／多動性障害)を新たに対象とする。
- 特殊学級と通常の学級における交流及び共同学習を促進するとともに、特殊学級担当教員の活用によるLD、ADHD等の児童生徒への支援を行うなど、特殊学級の弾力的な運用を進める。
- 「特別支援教室(仮称)」の構想については、研究開発学校やモデル校などを活用し、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連や教員の専門性の向上等の課題に留意しつつ、その法令上の位置付けの明確化等について、上記の取組の実施状況も踏まえ、今後検討。

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

教員免許制度の見直しについて

- 盲・聾・養護学校の「特別支援学校」(仮称)への転換に伴い、学校の種別ごとに設けられている教員免許状を、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた総合的な専門性を担保する「特別支援学校教員免許状(仮称)」に転換。
- 「当分の間、盲・聾・養護学校の教員は特殊教育免許の保有を要しない」としている経過措置を、時限を設けて廃止。

特別支援教育の現状

特別支援教育の対象の概念図

〔義務教育段階〕

義務教育段階の全児童生徒数 1054万人

特別支援学校

視覚障害
聴覚障害
知的障害

肢体不自由
病弱・身体虚弱

0.62%
(約6万5千人)

小学校・中学校

特別支援学級

視覚障害
聴覚障害
知的障害
肢体不自由

病弱・身体虚弱
言語障害
自閉症・情緒障害

1.47%
(約15万5千人)

2.71%
(約28万5千人)

※1
(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)

通常の学級

通級による指導

視覚障害
聴覚障害
肢体不自由
病弱・身体虚弱
言語障害

自閉症
情緒障害
学習障害(LD)
注意欠陥多動性障害(ADHD)

0.62%
(約6万5千人)

※2
LD・ADHD・高機能自閉症等

※3
6.3%程度の在籍率

※1
(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3千人)

※1 平成23年度実施調査においては、東日本大震災の影響を考慮し、岩手県、宮城県、福島県及び仙台市においては調査を実施していない。また、東京都においては調査への回答が得られなかった自治体がある。

※2 LD (Learning Disabilities) : 学習障害
ADHD (Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder) : 注意欠陥多動性障害

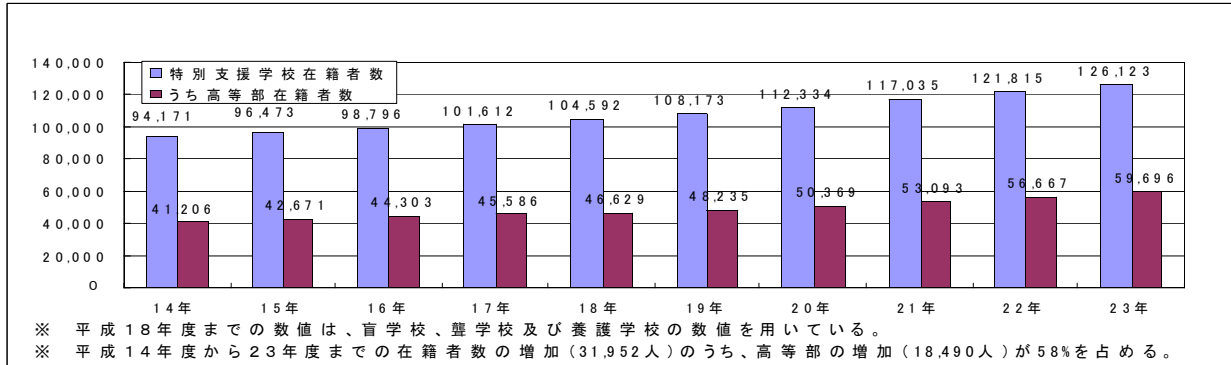
※3 この数値は、平成14年に文部科学省が行った調査において、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づいたものであり、医師の診断によるものではない。

(※3を除く数値は平成23年5月1日現在)

①特別支援学校の現状（平成23年5月1日現在）

| | 視覚障害 | 聴覚障害 | 知的障害 | 肢体不自由 | 病弱・身体虚弱 | 計 |
|------|-------|-------|---------|--------|---------|---------|
| 学校数 | 86 | 118 | 673 | 314 | 138 | 1,049 |
| 在籍者数 | 5,882 | 8,660 | 111,468 | 31,612 | 19,589 | 126,123 |

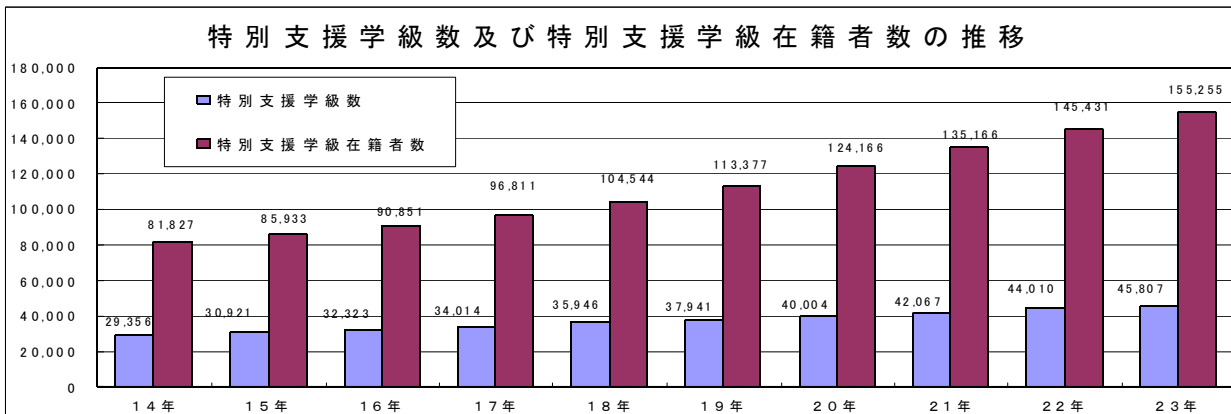
特別支援学校（国・公・私立計）高等部在籍者数の推移



②特別支援学級の現状（平成23年5月1日現在）

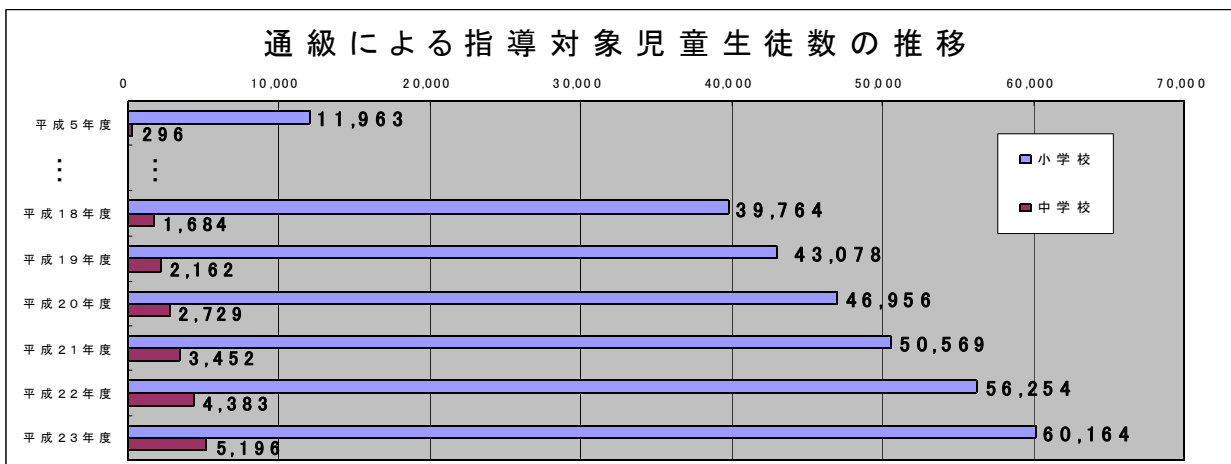
特別支援学級は、障害のある子どものために小・中学校に障害の種別ごとに置かれる少人数の学級（8人を上限）であり、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害の学級がある。

※平成18年度までの数値は、盲学校、聾学校及び養護学校の数値を用いている。



③通級による指導の現状（平成23年5月1日現在）

通級による指導は、小・中学校の通常の学級に在籍している障害のある子どもが、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、自閉症、情緒障害、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、弱視、難聴などである。

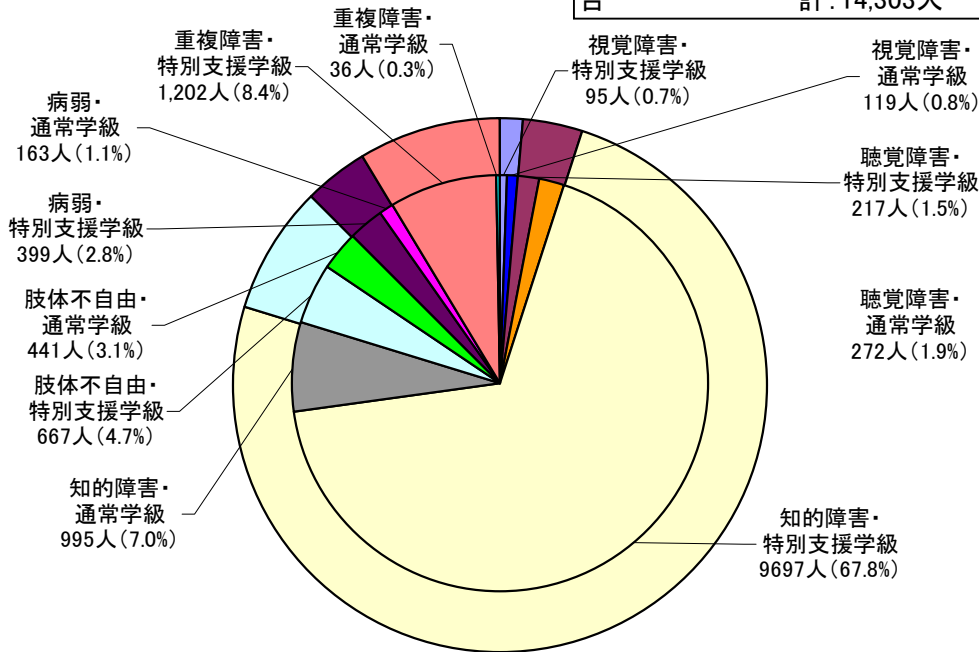


※各年度 5月1日現在

④小中学校における学校教育法施行令第22条の3に該当する者の数
(平成23年5月1日現在)

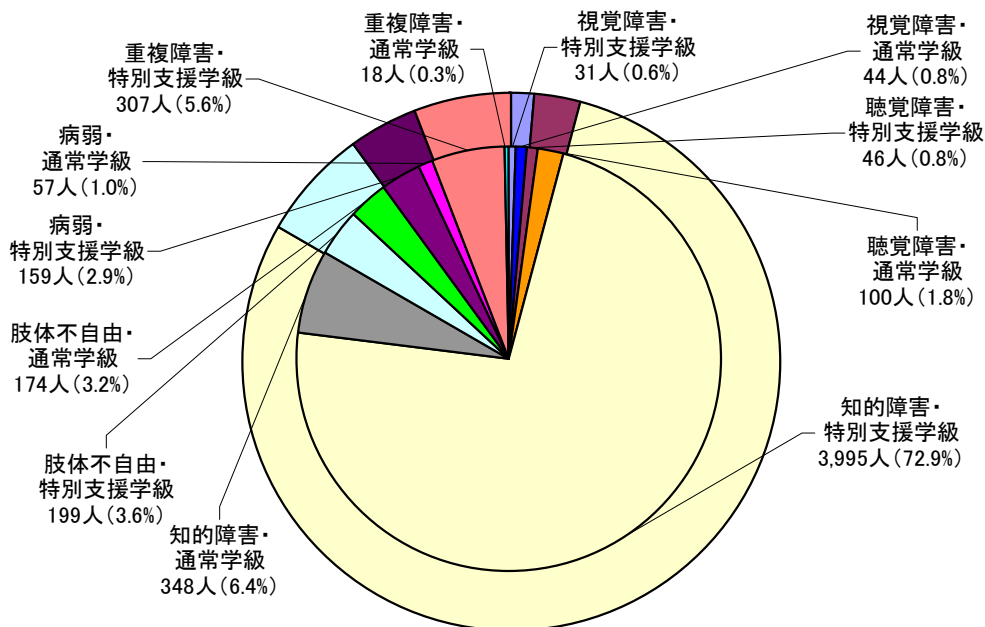
障害種別在籍者数(小学校)

特別支援学級在籍者:12,277人(85.8%)
通常の学級在籍者 : 2,026人(14.2%)
合 計:14,303人



障害種別在籍者数(中学校)

特別支援学級在籍者:4,737人(86.5%)
通常の学級在籍者 : 737人(13.5%)
合 計:5,474人



※平成23年度実施調査においては、東日本大震災の影響を考慮し、岩手県、宮城県、福島県及び仙台市においては調査を実施していない。また、東京都においては調査への回答が得られなかった自治体がある。

これまでの制度改革の状況

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

各障害ごとに医学や科学技術の進歩等を踏まえた内容に見直し

② 認定就学制度の導入

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

③ 専門家の意見聴取の義務付け

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

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

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

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

(参考)

平成21年 「特別支援教育の更なる充実に向けて」

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

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

**通常の学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に規定する
障害の程度に該当する特別な教育的支援を必要とする
児童生徒の数等に関する調査の結果について**

＜平成23年度＞

1. 市町村就学指導委員会等の調査・審議の対象となった者の数 34,008人

2. 就学基準への該当の有無

| | |
|-----|-----------------|
| 該当 | 7,744人 (22.8%) |
| 非該当 | 26,264人 (77.2%) |

3. 就学基準に該当する者の就学先の指定状況

| | |
|--------|----------------|
| 特別支援学校 | 5,471人 (70.6%) |
| 小学校 | 2,242人 (29.0%) |
| その他 | 31人 (0.4%) |

※ 平成23年度実施調査においては、東日本大震災の影響を考慮し、岩手県、宮城県、福島県及び仙台市においては調査を実施していない。また、東京都においては調査への回答が得られなかった自治体がある。

(参考)

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

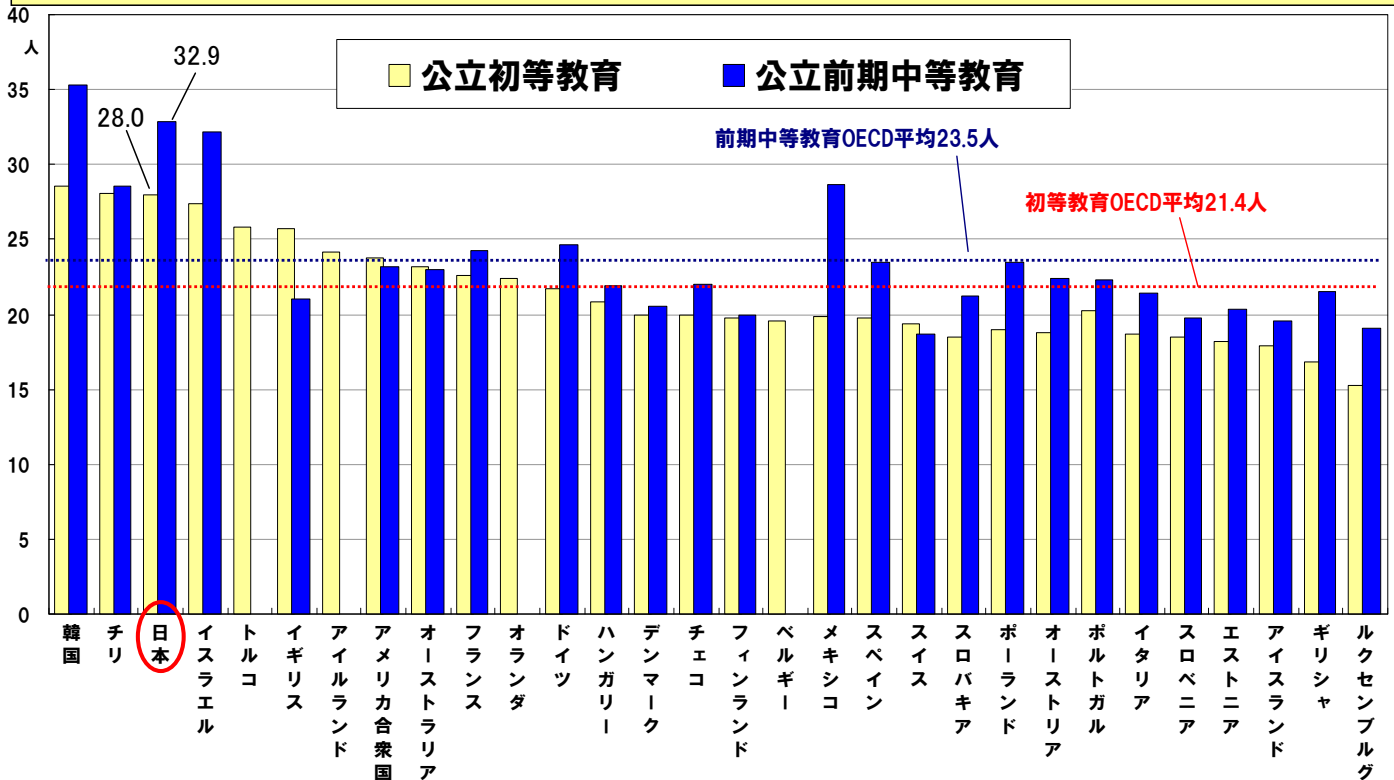
| | |
|--------|---------|
| 平成15年度 | 23,739人 |
| 平成16年度 | 24,750人 |
| 平成17年度 | 26,172人 |
| 平成18年度 | 28,466人 |
| 平成19年度 | 30,844人 |
| 平成20年度 | 33,022人 |
| 平成21年度 | 37,480人 |
| 平成22年度 | 37,055人 |
| 平成23年度 | 34,008人 |

OECD各国との初等中等教育段階における 一学級当たり児童生徒数及び公財政支出の比較

参考資料11

一学級当たり児童生徒数 [国際比較]

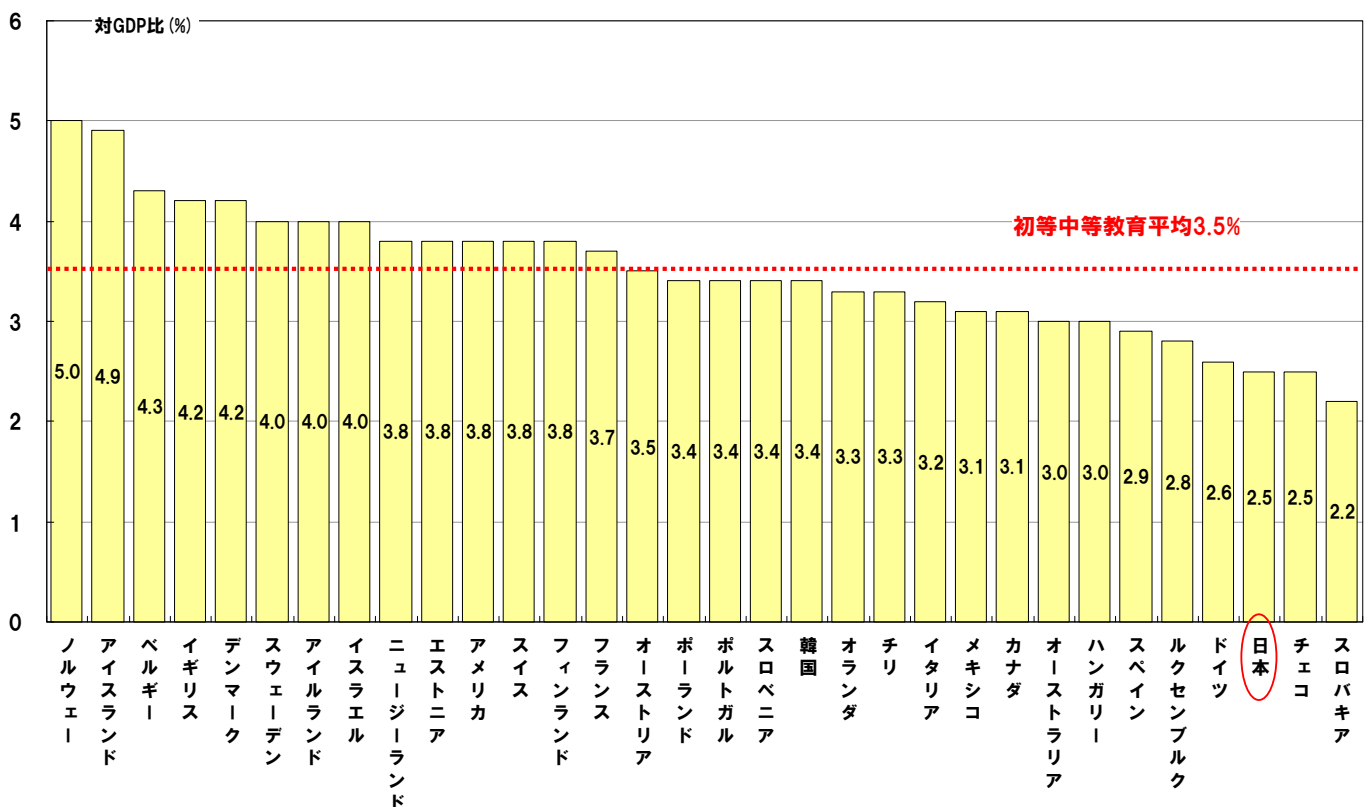
国公立学校での平均学級規模(2009年)は、初等教育28.0人、前期中等教育32.9人であり、OECD平均を上回り、もっとも高い国の一つ。
(日本の数値が、学校基本調査に基づく数値と異なるのは、各国間比較のため特別支援学級を除いていることなどによる)



OECD「図表で見る教育(2011年版)」

初等中等教育費・対GDP比 [国際比較]

公財政による教育支出は、OECD平均(2008年)で対GDP比3.5%。日本は2.5%にとどまる。



コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）について

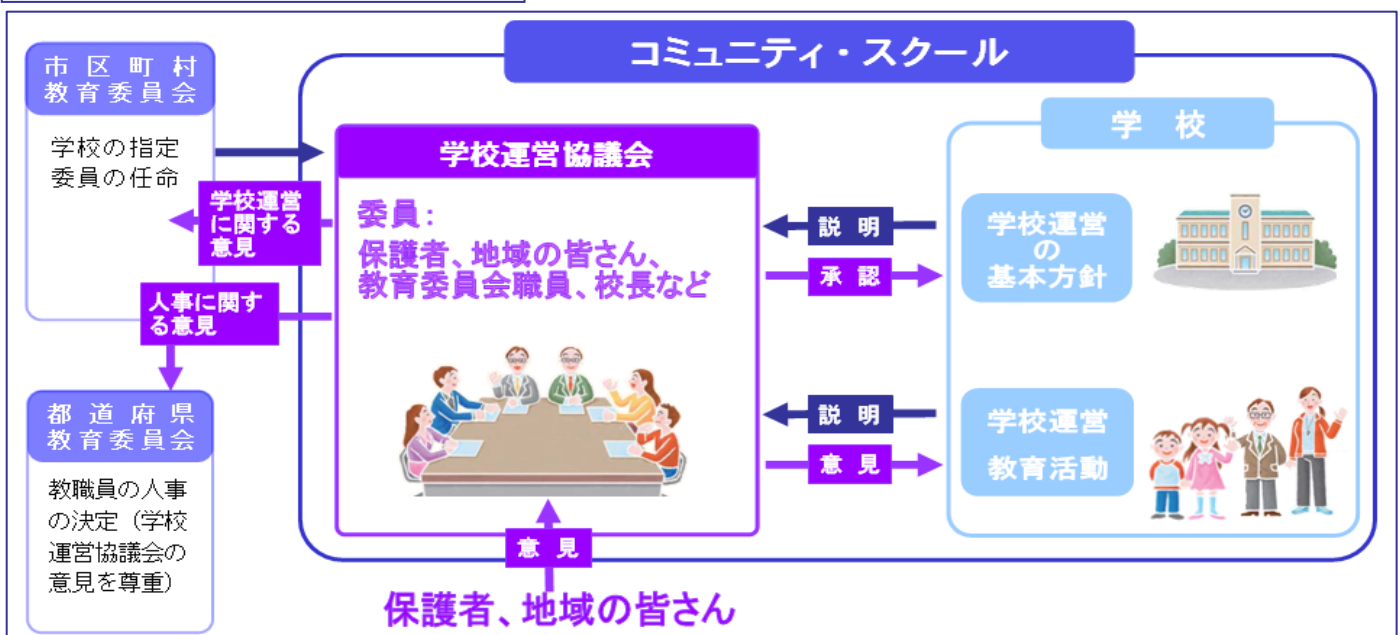
1. 制度の導入

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

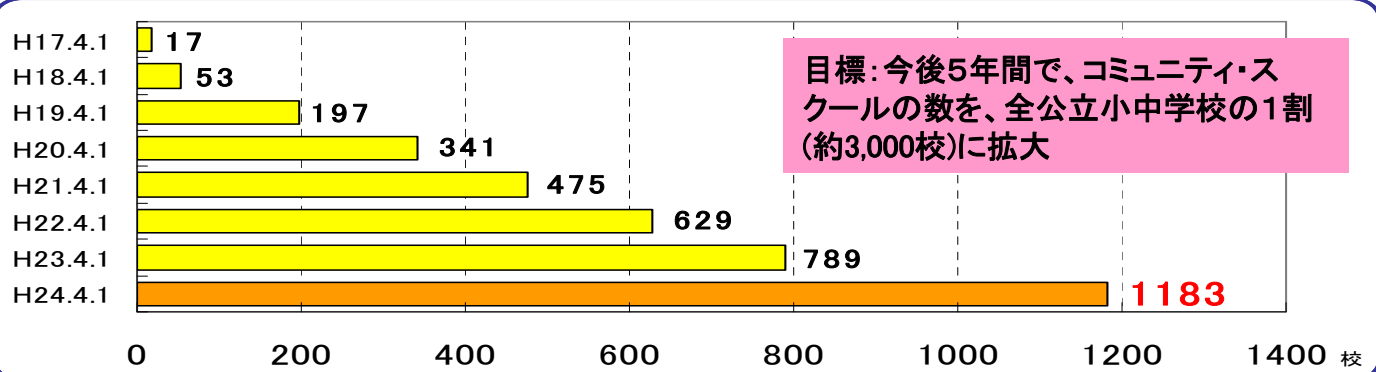
2. 学校運営協議会の主な役割

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

3. コミュニティ・スクールのイメージ



4. コミュニティ・スクールの指定状況



5. 文部科学省ホームページ(コミュニティ・スクールについて)

(掲載内容) 啓発用パンフレット、コミュニティ・スクール設置の手引き、事例集、推進協議会の概要等
 (掲載アドレス) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/index.htm
 文部科学省HPトップ⇒教育⇒小学校・中学校・高等学校⇒コミュニティ・スクールについて

学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業

24年度予定額 8,516百万円の内数（前年度予算額 9,450百万円の内数）

【補助率】

| | |
|------|-----|
| 国 | 1/3 |
| 都道府県 | 1/3 |
| 市町村 | 1/3 |

地域住民等の参画による「学校支援地域本部」「放課後子ども教室」「家庭教育支援」「地域ぐるみの学校安全体制の整備」「スクールヘルスリーダー派遣」などの教育支援活動を引き続き支援するとともに、各地域の実情に応じたそれぞれの取組を有機的に組み合わせ、より充実した教育支援活動を支援する。

都道府県・市町村の委員会の一本化や合同研修の実施など、各地域の実情に応じた教育支援活動を有機的に組み合わせて実施が可能

〈都道府県〉 推進委員会の設置

- 域内の他事業との連携や総合的な教育支援活動の在り方の検討
- コーディネーター・教育活動支援員等の研修の実施
- 子どもの健康等に関する指導助言 等

〈市町村〉 運営委員会の設置

- コーディネーターの配置
- 活動内容、運営方法の検討
- 支援活動の実施

研修の実施



コーディネーター

- ・各活動の企画運営の中心となって、学校や地域、地域の団体等との総合的な調整等を行う

安全管理員、教育活動支援員、学習アドバイザー、スクールガード、リーダー等

- ・これまでの経験や知識を活かし、学習の支援や専門性のある活動等の支援、子どもの安全確保のための見守りや遊び、交流活動等を行う

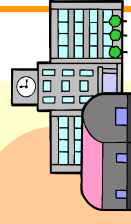
参画・協力・支援 地域住民等

活動の実施

実施箇所 11,500箇所

【学校の支援活動】

- ・授業等の学習補助
- ・教職員の業務補助
- ・部活動指導補助
- ・学校行事支援
- ・学校環境整備
- ・登下校の見守り など



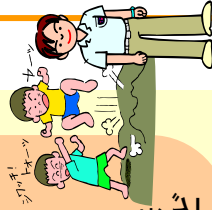
【放課後の支援活動】

- ・活動拠点(居場所)の確保
- ・放課後等の学習指導
- ・自然体験活動支援
- ・文化活動支援 など

放課後等の支援活動(放課後子ども教室)については、「放課後児童クラブ」と「放課後子どもプラン」として引き続き連携して実施

【家庭の支援活動】

- ・家庭教育支援チームによる相談や支援
- ・親への学習機会の提供
- ・親子参加行事支援 など



親子参加行事支援 など

地域社会全体で様々な教育支援活動を実施し、地域の教育力の向上を図る

19文科初第125号
平成19年4月1日

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

文部科学省初等中等教育局長
銭谷真美

特別支援教育の推進について（通知）

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

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

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

なお、本通知については、連携先の諸部局・機関へのご配慮願います。

記

1. 特別支援教育の理念

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

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

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

2. 校長の責務

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

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

3. 特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組

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

(1) 特別支援教育に関する校内委員会の設置

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

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

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

(2) 実態把握

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

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

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

(3) 特別支援教育コーディネーターの指名

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

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

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

(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用

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

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

(5) 「個別の指導計画」の作成

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

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

(6) 教員の専門性の向上

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

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

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

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

4. 特別支援学校における取組

(1) 特別支援教育のさらなる推進

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

(2) 地域における特別支援教育のセンター的機能

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

る特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。

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

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

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

(3) 特別支援学校教員の専門性の向上

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

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

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

5. 教育委員会等における支援

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

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

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

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

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

6. 保護者からの相談への対応や早期からの連携

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

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

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

7. 教育活動等を行う際の留意事項等

(1) 障害種別と指導上の留意事項

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

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

(2) 学習上・生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮

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

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

(3) 生徒指導上の留意事項

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

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

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

(4) 交流及び共同学習、障害者理解等

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

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

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

(5) 進路指導の充実と就労の支援

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

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

(6) 支援員等の活用

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

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

(7) 学校間の連絡

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

8. 厚生労働省関係機関等との連携

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

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

早期からの教育相談・支援に関する自治体の取組例

＜三鷹市＞

- 総合保健センターの乳幼児健康診査で、発達の遅れなどの課題が発見された場合には、総合保健センターでフォローするほか、障害児・者の福祉センターでの相談へとつないでいく。就学前は、総合保健センターや障害児・者の福祉センターで相談や療育を行いながら、幼稚園や保育所などでの生活を支援する。障害のある子の就学については、保護者からの申込みによる就学相談と保護者の同意を得た上での就学支援委員会での判断を行っている。
- 就学相談を希望しない幼児でも、就学に当たって心配な場合には、就学支援シートを保護者と幼稚園、保育所とで作成し、教育委員会を通じて学校へ提出し、園で行っていた支援を学校でも継続できるようにしている。
- 基礎自治体の小・中学校ではなく、県等の特別支援学校に就学した場合には、県等で設けている副次的な学籍を活用して居住する地域の指定校である小・中学校の行事や授業に参加したり、学校便りを受け取ったりという交流を積極的に行っている。
- 義務教育後は、学校教育の継続や就労など、それぞれの状況に合わせた進路を選択しながら地域での生活を送れるよう支援をしている。
- 総合保健センターで、妊娠、出産、育児に関する親の不安の軽減を図り、安心して育児ができ、子どもがすこやかな成長を育むために様々な母子保健サービスを実施しており、また、障害児・者の福祉センターでは、通園や外来という形で早期発見、早期療育を行っており、発達に課題のある子及び障害のある子の保護者からの相談対応や対象児への専門療育等を提供している。
- 障害児・者の福祉センターで実施している相談・療育を学校教育段階への引継ぎとして、スムーズな就学への移行が可能となるよう就学支援シートやそれまでの療育経過と内容を記述した療育のまとめを保護者に提供している。
- コミュニティ・スクールを基盤とする小・中一貫教育を行っており、小学校2校から3校と中学校1校からなる学園の特別支援学級又は通級による指導を設置している。

- 「一人ひとりの教育的ニーズに応える教育支援」を特別支援教育の推進プランの柱の一つに掲げ、学校においては個別指導計画、個別の教育支援計画の作成活用や学校長のリーダーシップ、教員に対する研修の継続などを挙げ、特に、個別指導計画は各校の教育支援コーディネーターの研修を強化することや就学支援シートの活用により、すべての学校で取り組んでいる。
- 義務教育9年間だけではなく、幼稚園や保育所の支援等の引継ぎや義務教育終了後のさらなる継続が重要であるとして、特に、教育委員会から学校に派遣するカウンセラーや教育支援員の役割を果たす学習指導員、また学校を巡回して教員の指導を行う専門家である巡回発達相談員については、一つの学園内の小・中学校には、それぞれ同一の者を派遣している。
- 「総合教育相談室」を設けて教育支援を行うとともに、市長部局との連携を豊かにし、仮に保護者が就学時に教育支援委員会の判断とは異なる就学先を選んだとしても、継続的に相談を行うケースにおいて、保護者に寄り添う、子どもに寄り添う取組を総合教育相談室で行っている。
- あまり相談の希望を持たない家庭への支援として、学校と連携しながら家庭への支援を行うスクールソーシャルワーカーを中心に、市で小学校に配置しているスクールカウンセラーにも関わってもらい支援を行っている。
- 乳幼児健診から就学前の療育・相談の連携という実践、子ども家庭支援ネットワークを中心とした事業、幼稚園と保育所と小学校の連携を図る事業の実践など、教育委員会と市長部局の連携による子どもの発達支援や子育て支援の施策が行われ、支援の担い手が多層的である。個別的な支援を子ども本位に継続する上では、複数の部署でそれぞれのキーパーソンが役割分担することによる「多層的な支援」を生かすことが重要。連携のキーパーソンとなる職員として、複数の職員を配置し、教育と福祉が互いに顔の見える連携を実現するとともに、担当者同士の信頼関係の構築が重要である。
- 子ども本位の適切な支援をしていくためには、複数の部門が有効に連携することが必要であり、個人情報を守りつつも、支援や指導に必要な情報について共有の範囲を明確に定め、その都度対応していくという慎重な体制が求められる。個人情報保護との兼ね合いが現場の課題である。
- 各学校に多様な市民が、まさに授業支援であったり、クラブ支援であったり、

地域子どもクラブ支援であったりといった多様な場面で、ボランティア的に関わっている。地域で最初から最後まで子どもが人権を尊重されて暮らすということを目指すならば、「どの子ども地域の学校で」を貫くことが一つの考え方であるが、基礎自治体の支援だけでは不足する子どももあり、県等の特別支援学校で学ぶ子どもも地域で居場所をつくるということが重要であり、副次的な学籍といった事業の中で、特別支援学校に通いつつ、地域の学校にも居場所を持って、地域によって支えられ、自分自身も役割を果たして、その自己の尊厳を確認できるという取組を目指していきたい。

<湖南省市>

- 公立、私立を問わず市内全ての校・園が、発達支援のためのシステムに組み込まれ、教育、福祉、保健、就労、医療といった各関係機関の横の連携による支援と個別の指導計画による縦の連携とを機能的に関連させながら特別支援教育を進めている。

- 発達支援のためのシステムの横の連携が支援の継続という点で欠かすことはできないものであるとして、それを地域として支えるために発達支援室を設けている。

- 個別の指導計画を、保育所、幼稚園、小・中学校が校・園間で引き継ぎ、幼児、児童生徒への適切な支援を継続して行うとともに、中学校から次の進路先への引継ぎが充実したものになるよう、本人も参画させた個別支援移行計画の作成に取り組んでいる。

- 発達支援のためのシステムの活用により、乳幼児健診とその後のフォローを確実に実施すること、療育教室やことばの教室幼児部において早期発達支援を行うことに取り組んでいる。

- 保育所、幼稚園が活用できる発達相談、巡回相談、小・中学校が活用できる巡回相談といった相談の窓口は、すべて特別支援教育コーディネーターが担っており、園では、副園長にコーディネーターになってもらい、小・中学校には複数のコーディネーターを置くようにしている。

- 校・園ごとに回数や時期をあらかじめ振り分けると、ニーズに合った相談、実効性のある相談にすることが難しいと考え、要請に応じてタイムリーに実

施する方法をとるようにし、支援や指導の在り方の相談、心理検査の実施、事例検討、職員や保護者の研修会など、校・園の実情に合わせて実施している。

- 市内にある特別支援学校のセンター的機能を活用し、検査、相談、見学、体験、専門的な情報の提供など様々な教育相談に協力してもらい、システムの厚みを増している。
- 発達支援をするためのシステムを活用した小・中学校における特別支援教育として、①巡回相談の活用（授業参観で得た情報やアドバイスを基に授業を組み立てる、個別のケースについても見立てを改めるなど、集団の中での支援を意識した取組）、②教育委員会が発行・編集する「特別支援教育ハンドブック」の活用（コーディネーターの役割の確認、学習環境についてのチェックリストの作成等、特別支援教育の推進について共通理解を図る取組）、③不登校や学校への行き渋りについても巡回相談を活用し早期に対応（本人のペースに合わせた教室復帰に取り組み、不登校児童生徒の減少につながる成果）、④「読み書きチェック」の活用（ことばの教室で作成し、小学1・2年生全員に実施、ことばの教室で結果考察をし、読み書きの困難な児童に早期対応のきっかけ）、⑤保育所、幼稚園、小・中学校間のイントラネット（個別ケースの情報集積と情報交換が可能）、⑥学齢期終了後を見据えた就学指導（校・園間の連絡体制の充実を図ることを狙いとした特別支援教育コーディネーター連絡会議を集まる校・園種を毎回設定、専門チーム会議は、各校・園の特別支援教育コーディネーター等から示された事例について、障害の判断、医療対応、教育・支援内容等について検討、支援の方向を考えるための就学指導委員会の検討、就学指導においてまず必要とする支援を整理し結果として就学先を決めるという過程を大切にしている）に取り組んでいる。
- 保護者との面談においては、それぞれ園長、校長、特別支援教育コーディネーターも同席することや、夏休みだけでなく疑問や不安を感じられたときにタイムリーに相談できる体制をとり、保護者にとっての安心感につなげている。
- 保護者の意向と一致しなかったケースについては、継続相談として個別の指導計画を作成、実行を続けている。
- 発達支援のためのシステムは、近隣の自治体とともに設けている地域障害

児・者サービス調整会議とも連動しており、特別支援教育部会を設けて圏域全体で情報交換に努め、課題を明らかにすることにも取り組んでいる。

○障害者手帳等も持たない者でも、「発達支援ファイル」を持つことで、支援を必要とすることが明確になるということでも有効ではないか。

○発達支援のためのシステムが機能することにより、早期支援が充実し、それが二次障害の防止につながるのではないか。

○就労や社会自立をゴールとして考えるという視点を持つことにより、校・園が、保健や福祉サービス、相談支援事業所、専門機関とのつながりを柔軟に持つことができるようになった。

○園での気づき、周りからの乳幼児健診での指摘、保護者からの声が完全に一致することは困難であること、子どもが小さければ小さいほど困難であることを支援に関わる者はしっかりと理解をしながら、そして、保護者の理解や要請を傾聴する相談を大事にやっていくべき。

<笠岡市>

○体制作りのため、①保育所、幼稚園、小学校、中学校における特別支援教育の推進、②コーディネーター等、担当者の効果的な研修、③個々のケースに対する関係機関と連携した支援体制、④幼児期からの一貫した長期的・継続的な連携体制の構築に取り組んでいる。

○教育委員会と健康福祉部局が連携し、早期からの教育相談・支援、そして円滑な就学指導を目的とした4歳児発達支援事業の取組を開始し、医師会、保健所、児童相談所、子ども療育センター、県立特別支援学校等の協力を得て、医師、保健師、コーディネーター、臨床心理士、カウンセラー、指導主事からなる支援チームを、相談に応じて編成し対応をしている。

○4歳児を対象に①保育所、幼稚園を通じ保護者の方に生活状況調査等を配付し記入してもらい、子どもの困難さを把握、②各保育所、幼稚園で6か月間行動観察を行い、個々の子どもに対し、「個別支援事前シート」というシートを活用しスクリーニング、③保育所、幼稚園の中で、園内委員会等を開催し、困難さの高い幼児の把握、市の支援チームの事前検討会議の個別の相談票を

作成、④支援チームによる事前検討会議を実施、⑤支援チームが該当の保育所、幼稚園に訪問し、行動観察、⑥支援チームによる個別支援シートの作成・支援方針検討会議による支援方針の決定、⑦支援方針に基づく園における幼児への支援、⑧支援チームによるサポート、という取組を行っている。

○就学先決定に当たって、通常の学級の見学・参観、特別支援学級の見学・参観、特別支援学校の見学・参観等の調整を教育委員会で行っている。

○保育所、幼稚園と小学校との連携という観点から、小学校教員が実際に保育所、幼稚園に出向いて、担任から子どもの様子や具体的な支援を聞いたり、障害の状態を把握したりする機会を設けるとともに、担当の先生方を集めた特別支援教育連絡会を開催し、各保育所、幼稚園で行われている支援体制の引継ぎ、情報交換を行っている。

○一貫した支援体制作りの取組として、保護者が我が子の教育的ニーズや情報等を各関係機関と共有し、乳幼児期から就労までの一貫した支援を受けることができるように相談支援ファイルというものを活用する取組を実施している。

○継続的な支援を行うためには、情報を一元化して共有することが必要であり、支援ファイルは有効と考えられる。子どもの状況だけではなく、学校や関係機関とともに検討する支援内容についてもファイルに記載できるように工夫し、支援を必要とする子どもや保護者との関係機関等とのつながりを大切にしながら、一貫した支援を行うことができる体制をつくっていききたい。

○相談支援ファイルの効果として、①記録した子どもの状況や支援の経過を関係機関等に示すことで、適切な支援を受けるための手がかりとする、②子どもの状況や支援の経過を基に、関係機関と情報を共有しながら、今後の支援の方針や内容について具体的に検討することができる、③子どもの状況や支援の経過を記録することで、成長の過程を振り返ることができる、が考えられる。

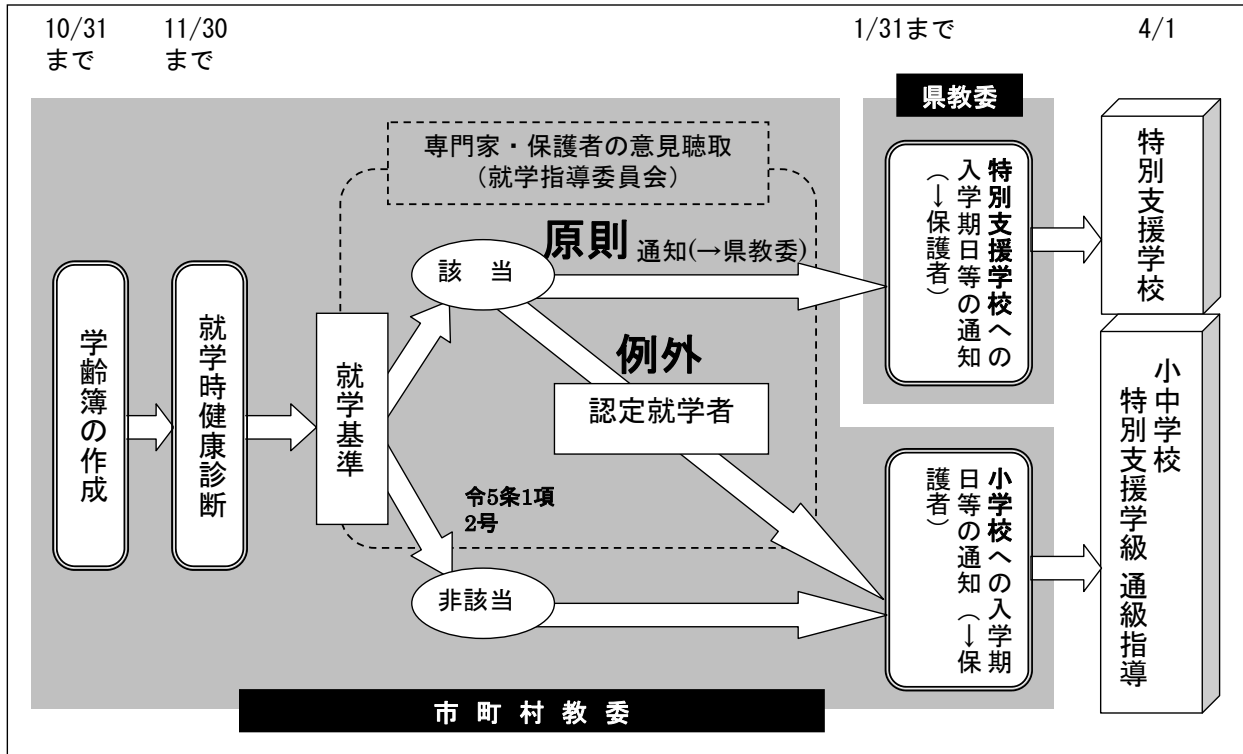
○相談支援ファイルには、例えば、病気医療に関する情報、発達に関する受診相談等、個人情報に係ることも入れており、今後の課題としては、個人情報の管理が挙げられる。

○相談支援ファイルだけでなく、自治体全体としての特別支援教育のシステムを構築することも課題である。

○保護者の方のストレスを高めてしまうような相談になってしまうことが現実にある。保護者の方の思いを聞いて、本人の様子をしっかりと把握して、焦らずに、時間をかけて、説明をし、その中で信頼関係を築いていくということを第一に、取り組んでいくべきである。

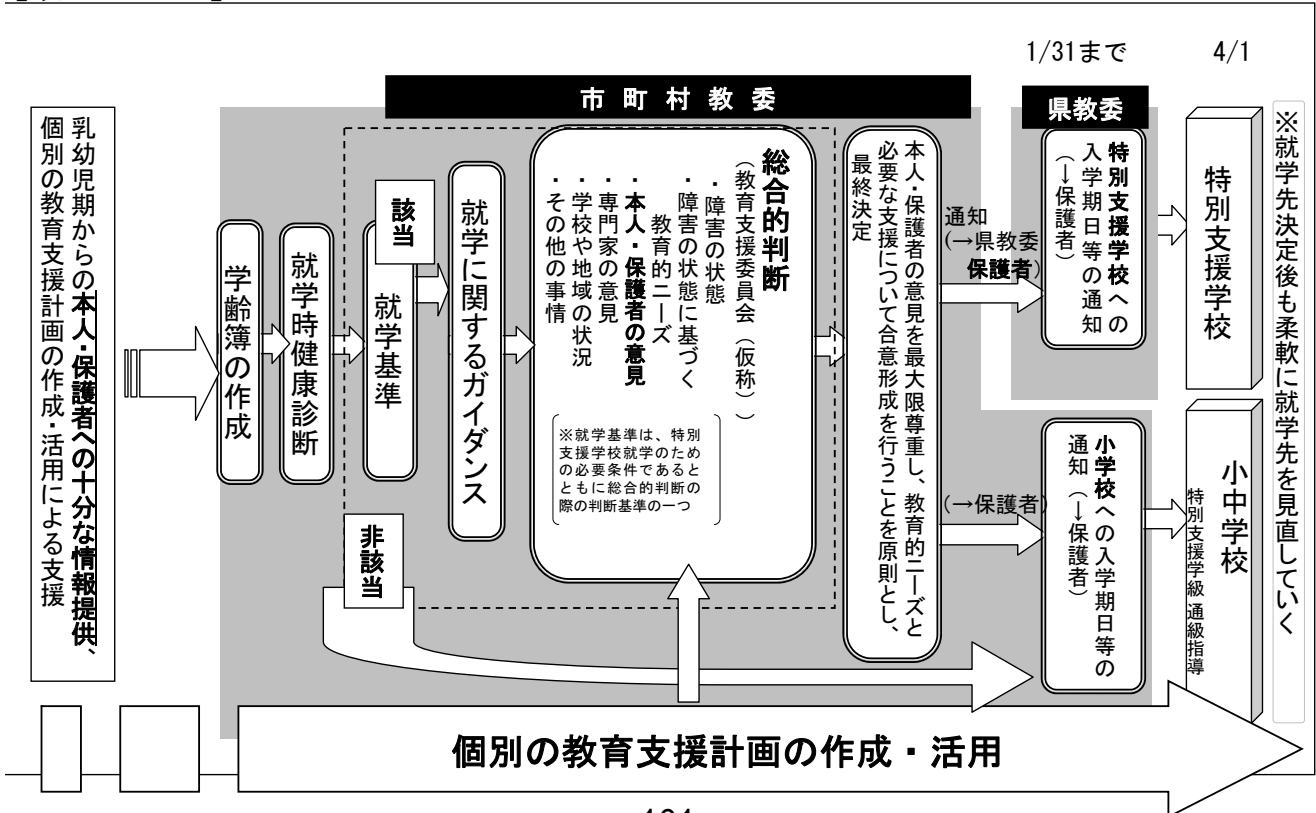
障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）

【現在の手続】



障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）

【改正イメージ】



児童の権利に関する条約 (抄)

第3条

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

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

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

第5条

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

第12条

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

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

第18条

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

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

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

第19条

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

2 1の保護措置には、適当な場合には、児童及び児童を監護する者のために必要な援助を与える社会的計画の作成その他の形態による防止のための効果的な手続並びに 1

に定める児童の不当な取扱いの事件の発見、報告、付託、調査、処置及び事後措置並びに適当な場合には司法の関与に関する効果的な手続を含むものとする。

第 23 条

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

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

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

第 28 条

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

(a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。

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

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

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

(e) 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。

第 29 条

1 締約国は、児童の教育が次のことを指向すべきことに同意する。

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

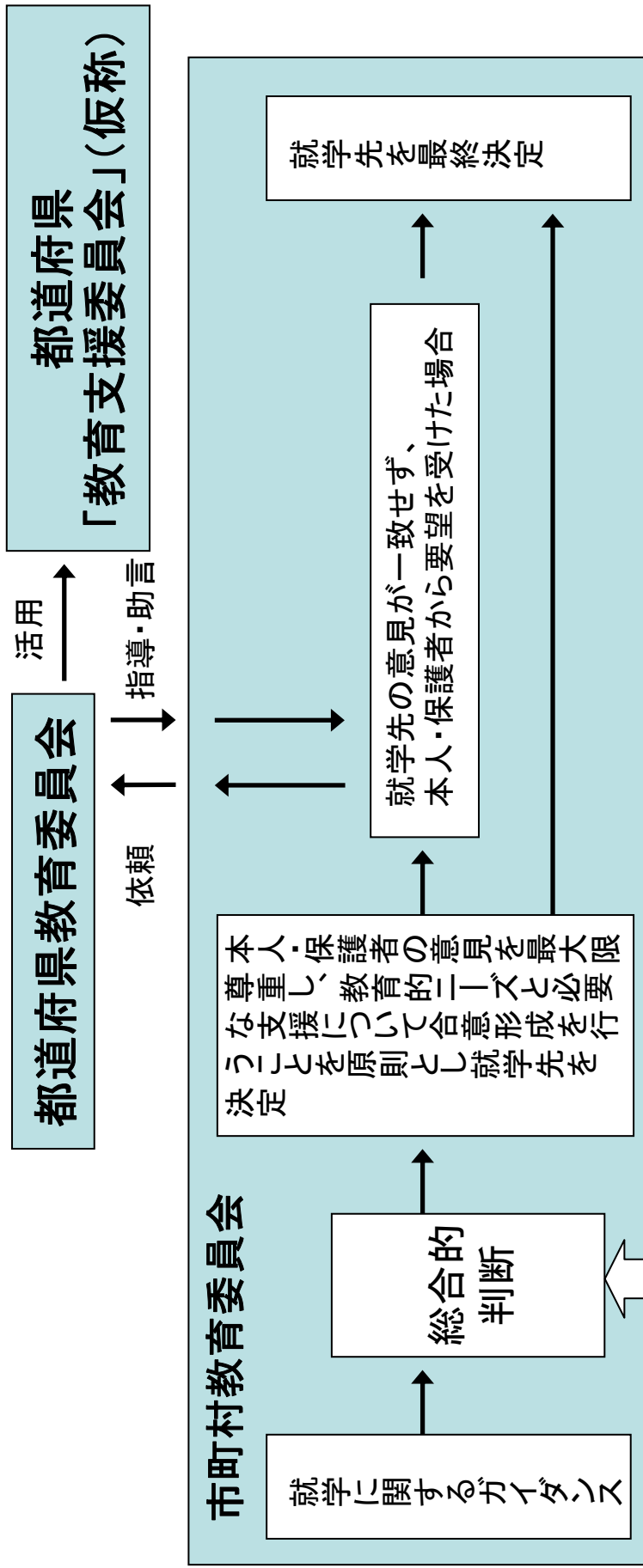
(b) 人権及び基本的自由並びに国際連合憲章にうたう原則の尊重を育成すること。

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

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

(e) 自然環境の尊重を育成すること。

＜就学先決定の意見が一致しない場合の対応について＞



市町村「教育支援委員会」(仮称)

- ① 障害のある子どもの状態を早期から把握する観点から、教育相談との連携により、障害のある子どもの情報を継続的に把握すること。
- ② 就学移行期においては、教育委員会と連携し、本人・保護者に対する情報提供を行うこと。
- ③ 教育的ニーズと必要な支援について整理し、個別の教育支援計画の作成について助言を行うこと。
- ④ 市町村教育委員会による就学先決定に際し、事前に総合的な判断のための助言を行うこと。
- ⑤ 就学先の学校に対して適切な情報提供を行うこと。
- ⑥ 就学後についても、必要に応じ「学びの場」の変更等について助言を行うこと。
- ⑦ 「合理的配慮」について、その提供の妥当性についての評価や関係者間の意見が一致しない場合の調整について助言を行うこと。

子ども・若者育成支援推進法（平成二十一年七月八日法律第七十一号）
（抄）

第一章 総則

（目的）

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

（基本理念）

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

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

（国の責務）

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

（地方公共団体の責務）

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

（法制上の措置等）

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

（年次報告）

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

第二章 子ども・若者育成支援施策

（子ども・若者育成支援施策の基本）

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

(子ども・若者育成支援推進大綱)

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

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

一 子ども・若者育成支援施策に関する基本的な方針

二 子ども・若者育成支援施策に関する次に掲げる事項

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

ロ 子ども・若者の健やかな成長に資する良好な社会環境の整備に関する事項

ハ 第二条第七号に規定する支援に関する事項

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

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

四 子ども・若者育成支援に関する国民の理解の増進に関する事項

五 子ども・若者育成支援施策を推進するために必要な調査研究に関する事項

六 子ども・若者育成支援に関する人材の養成及び資質の向上に関する事項

七 子ども・若者育成支援に関する国際的な協力に関する事項

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

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

(都道府県子ども・若者計画等)

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

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

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

(国民の理解の増進等)

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

(社会環境の整備)

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

(意見の反映)

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

(子ども・若者総合相談センター)

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

(地方公共団体及び民間の団体に対する支援)

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

合理的配慮について

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

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

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

(参考)

障害者の権利に関する条約（署名時仮訳）

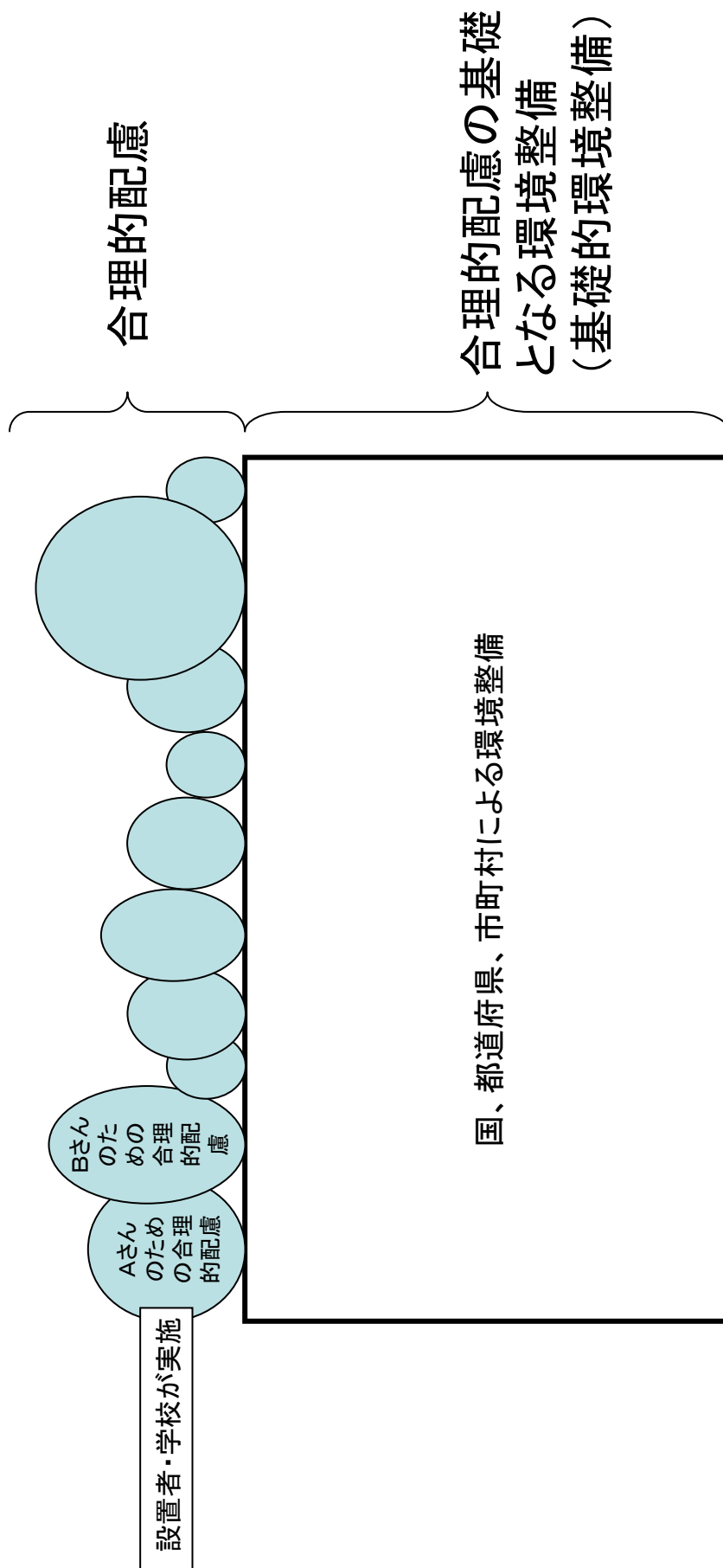
第2条 定義

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

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

(了)

合理的配慮と基礎的環境整備の関係



基礎的環境整備について (現状及び国・都道府県・市町村の役割分担)

(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

①特別支援学校(幼稚部・小学部・中学部・高等部)における在籍者の推移

平成21年 117,035人
 平成22年 121,815人
 平成23年 126,123人

②小・中学校における特別支援学級数及び在籍者数の推移

平成21年 42,067学級 135,166人
 平成22年 44,010学級 145,431人
 平成23年 45,807学級 155,255人

③小・中学校における通級による指導対象児童生徒数の推移

平成21年 54,021人
 (うち言語障害 30,390人、自閉症 8,064人、
 学習障害 4,726人、注意欠陥多動性障害 4,013人)
 平成22年 60,637人
 (うち言語障害 31,066人、自閉症 9,148人、
 学習障害 6,655人、注意欠陥多動性障害 5,798人)
 平成23年 65,360人
 (うち言語障害 31,607人、自閉症 10,342人、
 学習障害 7,813人、注意欠陥多動性障害 7,026人)

④平成14年に文部科学省が行った、「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」の調査結果によれば、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒の割合は、6.3%である(※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。)

(2) 専門性のある指導体制の確保

(幼稚園、小・中学校、高等学校における体制整備の状況(各年9月1日現在))

①国公立計・幼小中高別・項目別実施率(平成23年度)(%)

- ・校内委員会の設置(幼52.6、小99.4、中95.3、高82.4)
- ・実態把握(幼90.5、小98.4、中93.6、高74.0)
- ・特別支援教育コーディネーターの指名(幼59.1、小99.3、中94.7、高81.6)
- ・個別の指導計画の作成(幼40.1、小89.6、中79.0、高19.9)
- ・個別の教育支援計画の作成(幼30.9、小70.6、中63.7、高17.7)
- ・巡回相談員の活用(幼70.3、小82.0、中65.6、高37.2)
- ・専門家チームの活用(幼53.1、小56.3、中45.6、高26.3)
- ・特別支援教育に関する教員研修の受講(幼50.8、小77.6、中62.0、高46.8)

- ②国公立別、幼小中高計・項目別実施率（平成23年度）（％）
- ・校内委員会の設置（国 87.3、公 98.6、私 32.7）
 - ・実態把握（国 85.8、公 96.9、私 77.8）
 - ・特別支援教育コーディネーターの指名（国 82.5、公 99.0、私 38.1）
 - ・個別の指導計画の作成（国 34.9、公 79.7、私 22.3）
 - ・個別の教育支援計画の作成（国 29.7、公 63.0、私 18.5）
 - ・巡回相談員の活用（国 62.3、公 75.7、私 53.0）
 - ・専門家チームの活用（国 57.1、公 52.4、私 41.3）
 - ・特別支援教育に関する教員研修の受講（国 51.9、公 69.7、私 33.0）

- ③公立小中計・項目別実施率（平成21～23年度）（％）
- ・校内委員会の設置（H21:99.9、H22:99.9、H23:99.9）
 - ・実態把握（H21:97.6、H22:98.1、H23:98.3）
 - ・特別支援教育コーディネーターの指名（H21:99.9、H22:99.9、H23:99.9）
 - ・個別の指導計画の作成（H21:83.7、H22:86.2、H23:88.7）
 - ・個別の教育支援計画の作成（H21:58.6、H22:64.0、H23:70.5）
 - ・巡回相談員の活用（H21:75.3、H22:76.8、H23:78.5）
 - ・専門家チームの活用（H21:48.1、H22:52.3、H23:53.8）
 - ・特別支援教育に関する教員研修の受講（H21:64.1、H22:67.8、H23:73.5）

- (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
 （幼稚園、小・中学校、高等学校における体制整備の状況（各年9月1日現在））
 国公立別・幼小中高計・項目別実施率（平成21～23年度）（％）
- ・個別の指導計画の作成（H21:62.4、H22:64.9、H23:67.5）
 - ・個別の教育支援計画の作成（H21:44.1、H22:48.5、H23:53.5）

(4) 教材の確保

①教科書

| | |
|------|-----------------------|
| 国 | 検定、無償給与、文部科学省著作教科書の作成 |
| 都道府県 | 採択についての指導、助言、援助 |
| 市町村 | 採択 |

②教材

| | |
|-----|-----------|
| 国 | 地方財政措置 |
| 市町村 | 教材の届出又は承認 |
| 学校 | 教材の選択・使用 |

(5) 施設・設備の整備

①施設・設備の整備

| | |
|-----|---|
| 国 | 学校施設・設備の整備に要する経費の国庫負担（1/3又は1/2） （バリアフリー設備の整備を含む） |
| 市町村 | 学校施設・設備の整備に要する経費の負担（実質1/2又は2/3） |

②施設・設備の維持修繕

| | |
|-----|----------------|
| 国 | 維持修繕費として地方財政措置 |
| 市町村 | 維持修繕の実施 |

(6) 専門性のある教員、支援員等の人的配置

①教員の給与負担・定数

| | |
|------|---|
| 国 | 給与費の1/3 国庫負担 教職員定数の総数の標準を設定（特別支援学級、通級指導担当教員） |
| 都道府県 | 給与負担（実質2/3） 教職員定数の設定（特別支援学級、通級指導担当教員） |

②教員の研修

| | |
|-------|---------------------|
| 国 | 指導者層養成のための研修の計画・実施 |
| 都道府県 | 研修の計画・実施 |
| 市町村 | 研修の実施、都道府県が行う研修への協力 |
| 学校・校長 | 校内研修の実施 |

③公立小・中学校の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
(H23. 5. 1)

| | |
|-----|-------|
| 小学校 | 32.8% |
| 中学校 | 27.0% |
| 合計 | 31.0% |

④公立特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状及び自立教科等の教諭免許状保有率
70.3% (H23. 5. 1)

⑤公立小・中学校における特別支援教育に関する教員研修の受講状況
(平成15年4月1日～平成23年9月1日の間に研修を受講した教員の割合)

| | |
|--------|-------|
| 小学校 | 78.2% |
| 小学校管理職 | 88.2% |
| 中学校 | 65.4% |
| 中学校管理職 | 81.5% |

⑥支援員の配置

| | |
|-----|--------------|
| 国 | 地方財政措置 |
| 市町村 | 特別支援教育支援員の配置 |

⑦公立小・中学校における特別支援教育支援員の地方財政措置
36,500人(H24年度)

⑧公立小・中学校における特別支援教育支援員活用状況
36,512人(H23. 5. 1)

⑨医療的ケア

公立特別支援学校小・中学部における医療的ケアが必要な児童生徒数
5,515人(H23. 5. 1)

※岩手県、宮城県、福島県、仙台市は含まない

※公立特別支援学校小・中学部全在籍者の約9.2%

※公立特別支援学校における看護師等については、都道府県等が措置

(7) 個に応じた指導や学びの場の設定等による指導

①教育課程編成

| | |
|-------|---------------------|
| 国 | 教育課程の基準の設定（学習指導要領等） |
| 市町村 | 教育課程の管理 |
| 学校・校長 | 教育課程の編成 |

(8) 交流及び共同学習

※国立特別支援教育総合研究所が平成 22 年度に実施した全国の国公私立特別支援学校
（1,045校）に対するアンケート調査（有効回答数849校、回収率81%）

①学校間交流を実施している特別支援学校の割合

| | |
|-----|-------|
| 幼稚部 | 71.9% |
| 小学部 | 94.6% |
| 中学部 | 82.9% |
| 高等部 | 73.6% |

②居住地校交流を実施している特別支援学校の割合

| | |
|-----|-------|
| 幼稚部 | 45.2% |
| 小学部 | 80.9% |
| 中学部 | 48.9% |
| 高等部 | 3.6% |

ICFについて

(特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(抜粋))

2 障害のとらえ方と自立活動

(1) 障害のとらえ方の変化

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

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

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

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

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

ICFでは、人間の生活機能は「心身機能・身体構造」、「活動」、「参加」の

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

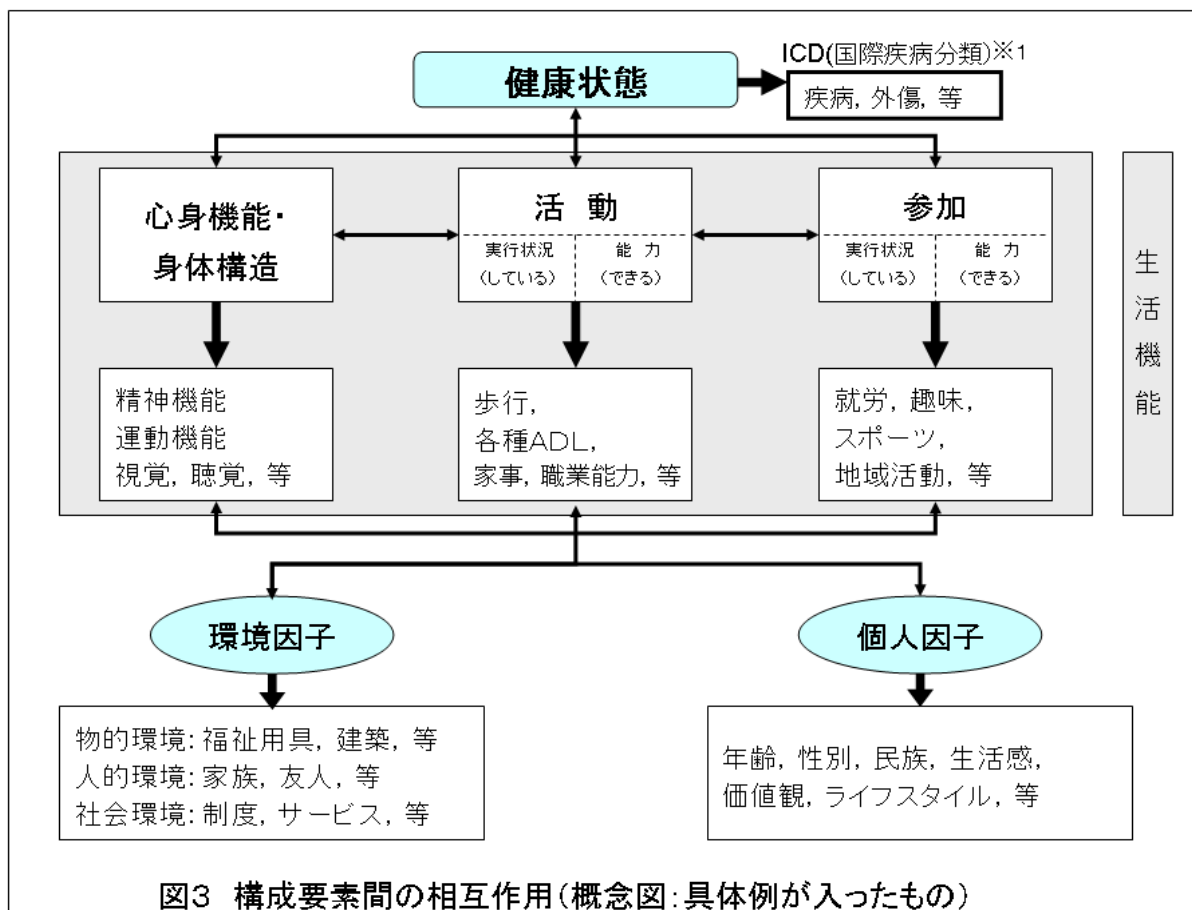


図3 構成要素間の相互作用(概念図:具体例が入ったもの)

(出典)厚生労働省大臣官房統計情報部編「生活機能分類の活用に向けて」

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

(2) 障害のとらえ方の変化と自立活動とのかかわり

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

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

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

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

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

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

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

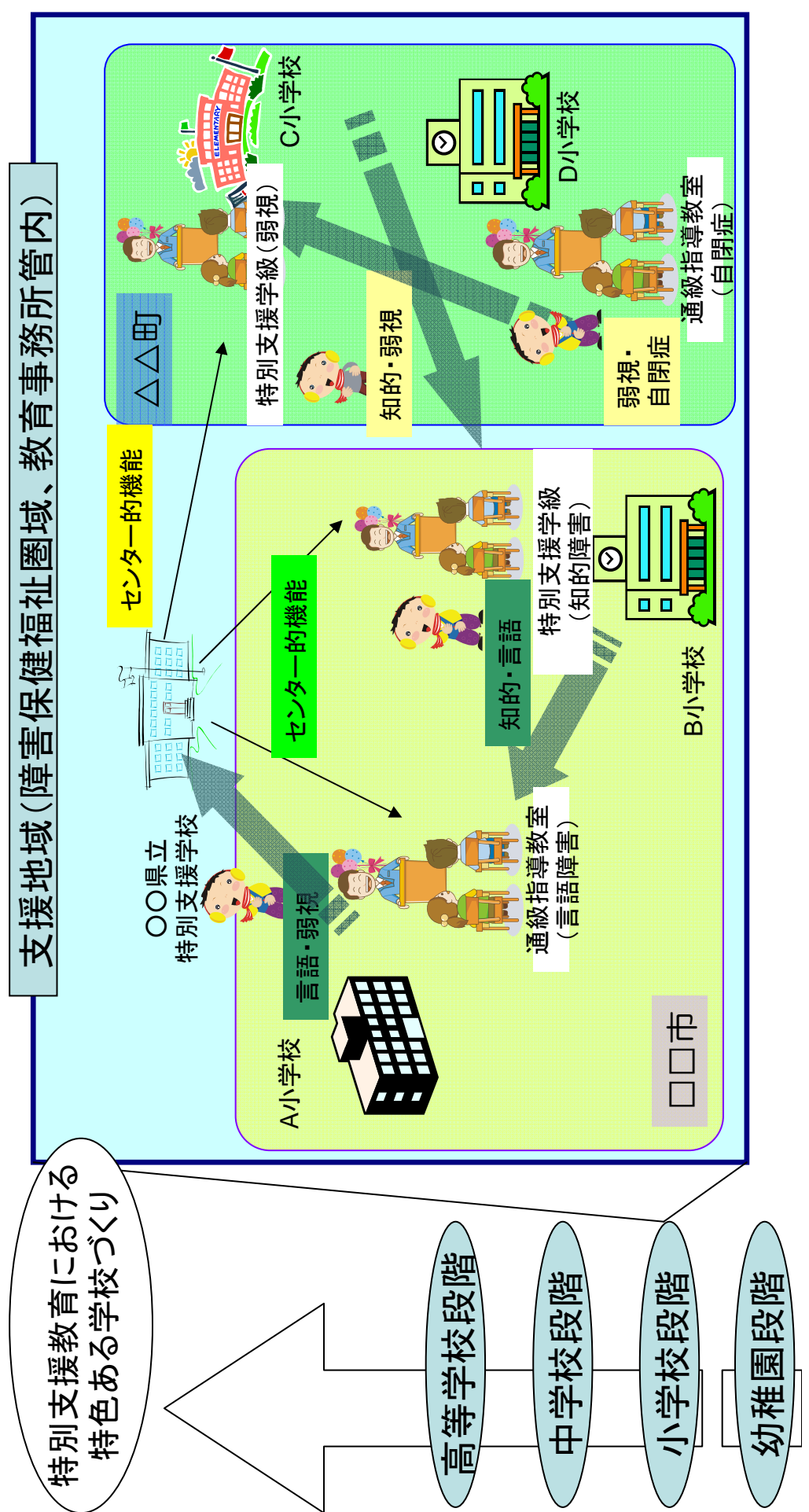
さて、ICFの考え方を念頭に置いて、自立活動の指導を考えるとどのようになるのであろうか。下肢にまひがあり、移動が困難な児童が、地域のある場所に外出をできるようにする指導を例に考えてみよう。まず、実態把握においては、本人のまひの状態や移動の困難にだけ目を向けるのではなく、移動手段の活用、周囲の環境の把握、コミュニケーションの状況などについて、実際に行っている状況や可能性を詳細に把握する。そして、このような生活機能と障害に加えて、本人の外出に対する意欲、習慣等や地域のバリアフリー環境、周囲の人の意識等を明らかにし、生活機能と障害に個人因子や環境因子がどのように関連しているのか検討する。このように実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

なお、自立活動の指導においては、次のような点に留意することが必要である。

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

域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)のイメージ

地域内の教育資源(幼、小、中、高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室)それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい。こうした域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)により域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに、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。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あり、小・中学校は市町村教育委員会に設置義務があることから、両者の連携の円滑化を図るための仕組みを検討していく必要がある。



特別支援教育における
特色ある学校づくり

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 副学 籍 | 埼玉県 支援 籍 | 横浜市 副学 籍 |
|--------------------|--|---|---|
| 名称 定義 | <ul style="list-style-type: none"> 都立特別支援学校小・中学部在籍の児童生徒が、居住地域の小・中学校に副次的な籍をもち、直接交流※1)や間接交流※2)を通じて、居住地域とのつながりの維持・継続を図る制度。 ※1:小・中学校の学校行事や地域行事等における交流、小・中学校の学習活動への参加等 ※2:学校・学級便りの交換、作品・手紙の交換、地域情報の提供等 | <ul style="list-style-type: none"> ノーマライゼーションの理念に基づき教育を推進する観点から、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が一緒に学ぶ機会を拡大を図るとともに、障害のある児童生徒に対するより適切な教育的支援を行うため、「個別の教育支援計画」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。 | <ul style="list-style-type: none"> ノーマライゼーションの理念に基づき教育を推進する観点から、特別支援学校の児童生徒と小中学校の児童生徒が一緒に学ぶ機会を拡大を図るとともに、特別支援学校の児童生徒に対しても行うための仕組み。 直接交流のみを対象とする。 |
| 目的 | <ul style="list-style-type: none"> 乳幼児期及び卒業後は地域サービスを受けるなど居住地域とのつながりがあるが、学齢期でも地域とのつながりを維持・継続することが必要であり、そのための一策。 両校在籍者の他、教員や保護者への障害理解や相互理解が深まる。 | <ul style="list-style-type: none"> 障害のない子どもは、「心のバリアフリー」を育む。 障害のある子どもは、「社会で自立できる自信と力」を育む。特に特別支援学校に在籍する子どもは、地域との関係を深める。 | <ul style="list-style-type: none"> 共に学び育つことができる体制づくりを進め仲間意識を育てる。 障害のある子どもは、社会で自立できる力を育むとともに、地域との関係をより深める。 障害のない子どもは、「心のバリアフリー」を育む。 |
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> 原則として都立特別支援学校小・中学部在籍者の希望する全員。 直接交流は、 <ul style="list-style-type: none"> ①特別支援学校小・中学部在籍者のうち、校長、保護者、主治医等が協議し実施可能と判断し、 ②地域指定校と協議し校長の了解が得られ、 ③交流に関わる送迎や授業中の支援について保護者等の協力が可能な者 | <ul style="list-style-type: none"> 特別支援学校在籍者に限らず、小中学校在籍者で障害により特別な支援を要する者も可能。 保護者の申し出を受け、校内で対象者を調整の上、先方の学校との間で支援実施校連絡会議(両校の校長・コーディネーターによる)等の打合せを経て、支援籍取得が決定される。 | <ul style="list-style-type: none"> 市立特別支援学校小・中学部在籍者のうち、居住地域の市立小中学校における交流教育の実施を保護者が希望する者。 |
| 教育課程 上の位置 づけ | <ul style="list-style-type: none"> 「個別の指導計画」に基づく。 「特別活動」又は「各教科等を合わせた指導」への位置付け。 | <ul style="list-style-type: none"> 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」に基づき在籍校の教育的支援を補完。 児童生徒のニーズに応じて「特別活動」「自立活動」「教科学習」等へ位置付け。 | <ul style="list-style-type: none"> 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」に基づく。 在籍校の教育課程に位置付ける。 |
| 付添い | <ul style="list-style-type: none"> 直接交流は保護者の付添いが原則。 | <ul style="list-style-type: none"> 支援学習に係る通学においても在籍校の学校管理下として取り扱う。付添いが必要なケースが多いことから、安全上の配慮をしつつ、可能な限り福祉制度やボランティアの活用を図れるよう支援し保護者負担の軽減に配慮。 | <ul style="list-style-type: none"> 副学籍校への登下校は保護者の責任。 副学籍校内における指導は在籍校教員が実施するのが原則。在籍校教員ができない場合には保護者が付き添う。ただし、状態によっては教育上の見地から、両校及び保護者の了解のもと、副学籍校内での付添いを行わないことも認められる。 |
| 実施率 | <ul style="list-style-type: none"> 平成19年度 29.4%(小・中学部) 平成20年度 39.9%(小・中学部) 平成21年度 38.0%(小・中学部) | <ul style="list-style-type: none"> 小・中学部:13.7%(実施した市町村の割合:95.3%) 一人当たり平均回数:3.21回【H21年度】 実施した特別支援学校の割合:96.7% | <ul style="list-style-type: none"> 小・中学部:42%、中・学部:8%【H22.8.1】 直接交流のみ |

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

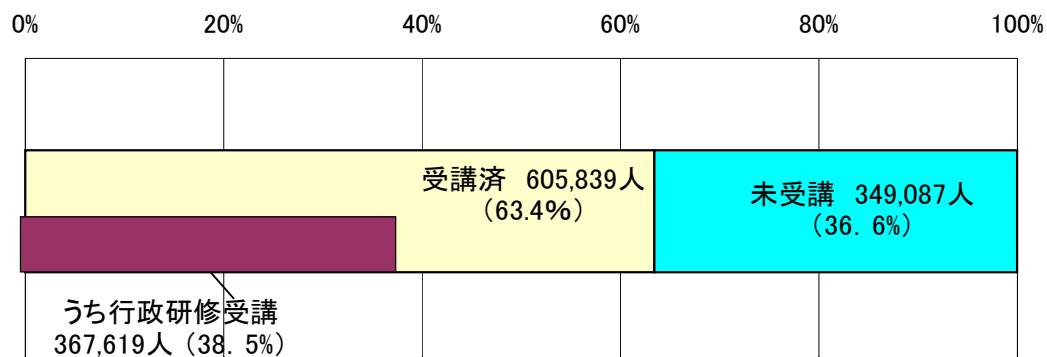
第2欄 3単位

第3欄 2単位

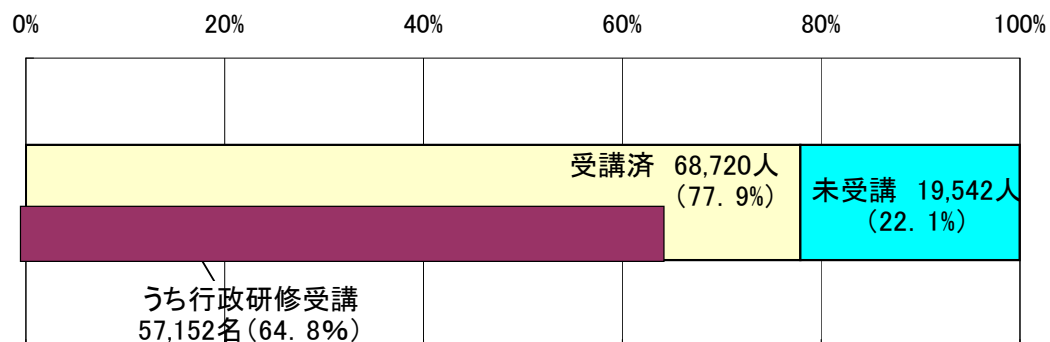
モデルケースにおいては、第2欄の科目について、視覚障害者教育領域及び聴覚障害者教育領域は2単位、知的障害者教育領域、肢体不自由者教育領域及び病弱者教育領域は1単位を最低修得単位数として示している。

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



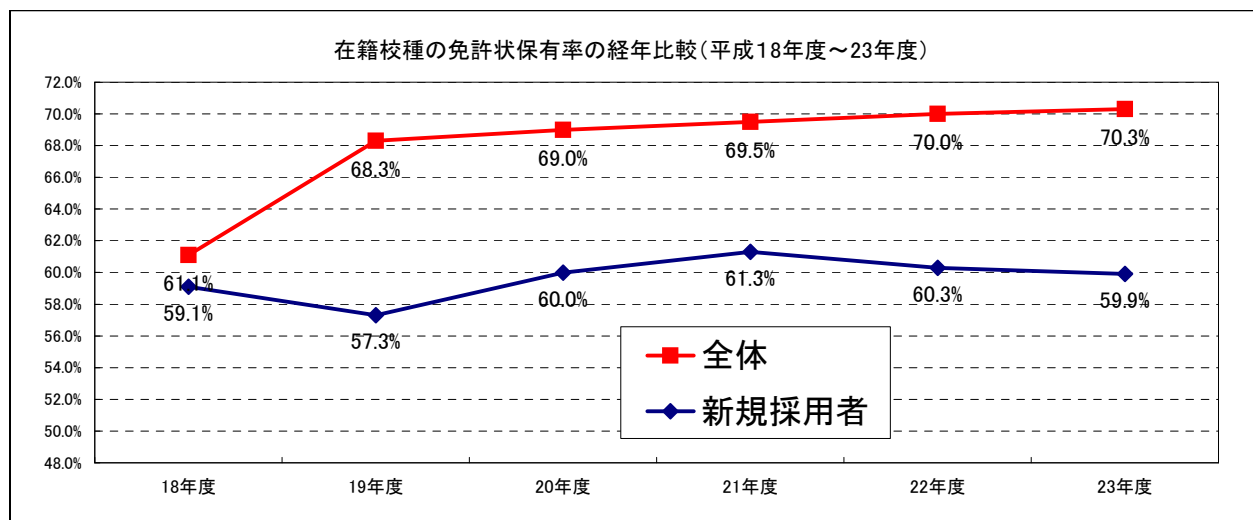
特別支援連携協
議会



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 |
|------|------|

第5期中央教育審議会 初等中等教育分科会委員名簿

(委員)

| | | |
|---|-------|---|
| | 安彦忠彦 | 早稲田大学教育・総合科学学術院教授（特任） |
| | 岩崎洋子 | 前滋賀県栗東市教育委員会教育長 |
| | 衛藤隆 | 社会福祉法人恩賜財団母子愛育会日本子ども家庭総合研究所副所長兼母子保健研究部長 |
| | 大原正行 | 東京都教育委員会教育長 |
| | 大日向雅美 | 恵泉女学園大学大学院平和学研究科教授 |
| | 大嶺せい子 | 三鷹市教育委員会教育部指導課小・中一貫教育担当参与 |
| | 小川正人 | 放送大学教養学部教授 |
| ◎ | 梶田叡一 | 環太平洋大学学長 |
| | 郷通子 | 大学共同利用機関法人情報・システム研究機構理事 |
| | 曾我邦彦 | 社団法人日本PTA全国協議会顧問 |
| ○ | 田村哲夫 | 学校法人渋谷教育学園理事長、 渋谷教育学園幕張中学校・高等学校長 |

(臨時委員)

| | | |
|---|--------|--|
| | 青山彰 | 東京都立竹台高等学校長、全国高等学校長協会長 |
| | 天笠茂 | 千葉大学教育学部教授 |
| | 荒瀬克己 | 京都市立堀川高等学校長 |
| | 市川伸一 | 東京大学大学院教育学研究科教授 |
| | 井上孝美 | 財団法人放送大学教育振興会長 |
| | 岩波利光 | 社団法人日本経済団体連合会教育問題委員会企画部会長、 日本電気株式会社代表取締役執行役員副社長 |
| | 植田浩紀 | 山口県下関市立長成中学校教諭 |
| | 門川大作 | 京都市長 |
| ○ | 木村孟 | 東京都教育委員会委員長、東京工業大学名誉教授 |
| | 黒須隆一 | 東京都八王子市長 |
| | 佐々木かをり | 株式会社イー・ウーマン代表取締役社長、 株式会社ユニカルインターナショナル代表取締役社長 |
| | 貞広斎子 | 千葉大学教育学部准教授 |
| | 新藤久典 | 東京都新宿区立西戸山中学校長、全日本中学校長会長 |
| | 高橋健彦 | 茨城県東海村教育長、全国町村教育長会長 |
| | 角田元良 | 聖徳大学大学院教職研究科教授、 元東京都千代田区立麴町小学校長 |
| | 渡久山長輝 | 財団法人全国退職教職員生きがい支援協会理事長 |
| | 北條泰雅 | 学校法人みなと幼稚園理事長、みなと幼稚園長 |
| | 宮崎英憲 | 東洋大学文学部教授 |
| | 向山行雄 | 東京都中央区立泰明小学校長、東京都中央区立泰明幼稚園長、 全国連合小学校長会長 |
| | 無藤隆 | 白梅学園大学教授 |
| | 森田洋司 | 学校法人樟蔭学園常任理事、大阪樟蔭女子大学前学長 |

※ ◎：分科会長、○：副分科会長

(平成22年10月1日現在)

第6期中央教育審議会 初等中等教育分科会委員名簿

(委員)

| | | |
|---|---|--|
| ○ | 相川 敬 安彦 忠彦 五十嵐 俊子 衛藤 隆 | 前社団法人日本PTA全国協議会会長 神奈川大学特別招聘教授 日野市立平山小学校長 社会福祉法人恩賜財団母子愛育会日本子ども家庭総合研究所 所長、東京大学名誉教授 |
| ◎ | 大日向 雅美 小川 正人 貝ノ瀬 滋 北城 恪太郎 田村 哲夫 長尾 ひろみ 橋本 都 無藤 隆 森 民夫 | 恵泉女学園大学大学院平和学研究科教授 放送大学教養学部教授、東京大学名誉教授 三鷹市教育委員会教育長 日本アイ・ビー・エム株式会社相談役、公益社団法人経済同友会終身幹事、 学校法人国際基督教大学理事長 学校法人渋谷教育学園理事長、渋谷教育学園幕張中学校・高 等学校長 広島女学院大学長 青森県教育委員会教育長 白梅学園大学子ども学部教授兼子ども学研究科長 長岡市長、全国市長会会長 |

(臨時委員)

| | |
|---|---|
| 青山 彰 天笠 茂 荒瀬 克己 市川 伸一 井上 孝美 岩波 利光 | 東京都立国際高等学校長、前全国高等学校長協会会長(平成24年6月17日まで) 千葉大学教育学部教授 京都市教育委員会教育企画監 東京大学大学院教育学研究科教授・研究科長 財団法人放送大学教育振興会会長兼理事長 一般社団法人日本経済団体連合会教育問題委員会企画部会長、 日本電気株式会社特別顧問 |
| 及川 良一 大江 近 梶田 叡一 熊坂 直美 輿水 かおり 佐々木 かをり | 東京都立三田高等学校長、全国高等学校長協会会長(平成24年6月18日から) 渋谷区立上原中学校長、前全日本中学校長会会長(職23年6月6日職24年6月20日職) 学校法人聖ウルスラ学院理事長、松徳学院理事長 神奈川県愛川町教育委員会教育長、全国町村教育長会会長(平成23年12月9日から) 玉川大学通信教育部教職センター教授 株式会社イー・ウーマン代表取締役社長、 株式会社ユニカルインターナショナル代表取締役社長 |
| 貞広 斎子 新藤 久典 高橋 健彦 長南 博昭 渡久山 長輝 中川 武夫 北條 泰雅 三町 章 宮崎 英憲 向山 行雄 森田 洋司 | 千葉大学教育学部准教授 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日まで) 前茨城県東海村教育長、前全国町村教育長会会長(平成23年12月8日まで) 山形県教育委員会委員長 財団法人全国退職教職員生きがい支援協会理事長 一般財団法人日本私学教育研究所所長 学校法人みなと幼稚園理事長、みなと幼稚園長 東京都新宿区立西早稲田中学校長、全日本中学校長会会長(職24年6月21日職) 東洋大学文学部教授 帝京大学大学院教授、全国連合小学校長会顧問 学校法人樟蔭学園常任理事、大阪樟蔭女子大学前学長 |

※ ◎：分科会長、○：分科会長代理
※ 役職は平成24年7月現在

中央教育審議会初等中等教育分科会における審議状況

○第70回 平成22年7月12日（月）

- ・ 障害者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

○第71回 平成22年10月6日（水）

- ・ 特別支援教育の在り方に関する特別委員会における審議状況について

○第72回 平成22年12月10日（金）

- ・ 特別支援教育の在り方に関する特別委員会における論点整理について

○第79回 平成24年4月19日（木）

- ・ 特別支援教育の在り方に関する特別委員会の審議状況について

○第80回 平成24年7月13日（金）

- ・ 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告について

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（平成23年6月6日から）
- 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日まで）
- 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
- 木船 憲幸 広島大学大学院教育学研究科教授
- 清原 慶子 三鷹市長
- 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（平成23年8月19日から）
- 熊坂 直美 神奈川県愛川町教育長、全国町村教育長会長（平成23年12月9日から）
- 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
- 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日まで）

- 杉山登志郎 浜松医科大学児童青年期精神医学講座特任教授
- 高橋 健彦 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日まで）
- 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（平成23年6月15日から）
- 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
- 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日まで）
- 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）

**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
- 木船 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（平成23年12月9日から）
- 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日まで）
- 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）

**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

**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
(報告) 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しつつ、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、本報告における「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、設置者・学校、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、設置者・学校、本人・保護者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。