

板橋区特別支援教育推進指針

板橋区教育委員会

はじめに

平成19年4月、これまでの「特殊教育」から、「特別支援教育」という呼称に転換が行われ、特別支援教育が本格的に実施されるようになりました。また、同年9月、日本が障害者権利条約に署名したことを受け、平成24年7月、中央教育審議会初等中等教育分科会において、「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）」が取りまとめられました。報告の中で、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、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」とし、「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」と示されています。また、教職員には、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、専門性向上を図ることが必要であるとされています。

板橋区教育委員会では、「いたばし学び支援プラン2025」を策定し、区立小・中学校において、特別支援学級、特別支援教室、ことばの教室・きこえとことばの教室を設置し、多様な学びの場を整備してきました。さらに、区立小・中学校全教職員の専門性の向上を図るとともに、個別指導計画等を活用した個別最適な学びの実現をめざしています。今後は、すべての学びの場において、子ども一人ひとりの教育的ニーズを的確に把握し、障がいによる困難さへの支援をより充実させていくことが重要です。

一方で、板橋区では、障がい者施策を総合的かつ計画的に推進するために、区民、関係機関、団体、事業者、区が、それぞれ自主的かつ積極的な活動を行うための指針となる基本計画である「板橋区障がい者計画2030」を策定しており、「板橋区次世代育成推進行動計画 いたばし子ども未来応援宣言2025」では、基本目標の一つに「すべての子どもが健やかに育つまち いたばし」を掲げ、特に配慮が必要な子どもの健やかな成長を支援しています。

このように、板橋区では、特別支援教育に関わる様々な行政計画を推進しています。そこで、板橋区教育委員会では、板橋区における特別支援教育の全体像を整理するために、「板橋区特別支援教育推進指針」を策定しました。誰一人取り残されることなく、すべての人が質の高い教育を受けられる"学びのまち"教育の板橋の実現に向けて、特別支援教育の充実を図ってまいります。今後も引き続き、関係者の皆様の一層の御理解、御支援をいただきますよう、お願い申し上げます。

板橋区教育委員会
教育長 中川 修一

目 次

第1章 指針の趣旨及び方針

1 趣旨	2
2 方針	2
3 期間	3

第2章 特別支援教育を巡る現状

1 国・都の現状	6
2 板橋区の現状	13

第3章 板橋区の実組

1 現状の整理	
(1) 通常の学級における実組の充実	24
(2) 特別支援学級等への発展的展開	25
2 補充の視点	26
3 板橋区の実組	
視点1：最適な学びの選択	28
視点2：関係者一丸となった学びの応援	32
視点3：切れ目のない学びの提供	38

資料編	45
-----	----

第 1 章

指針の趣旨及び方針

● 本章の要約

趣旨

特別支援教育に係る行政計画である「板橋区障がい者計画 2030」、「いたばし子ども未来応援宣言 2025」、及び「いたばし学び支援プラン 2025」をもとに、これらを特別支援教育の視点から整理し、その全体像を明らかにした「板橋区特別支援教育推進指針」を策定します。

方針

各行政計画から、特別支援教育に関する諸事業を抽出し、特別支援教育の視点から整理し、その内容を補充します。

期間

板橋区障がい者計画 2030 に準じ、令和 12(2030)年度を、本指針の終期とします。

1 趣旨

平成 19 年 4 月 1 日、障がいのあるすべての幼児・児童・生徒の教育の一層の充実を図るため、特別支援教育制度が開始されました(詳しくは第 2 章)。板橋区では、次の行政計画で特別支援教育について取り上げ、その推進に取り組んでいます。

- 板橋区障がい者計画 2030(以下「障がい者計画 2030」)¹
- いたばし子ども未来応援宣言 2025 実施計画 2025(以下「応援宣言 2025」)²
- いたばし学び支援プラン 2025(以下「学びプラン 2025」)³

こうして、特別支援教育の計画的な推進が図られる一方、上記の各行政計画の特別支援教育に関する記載は、それぞれ断片的で、各行政計画を個別に見ただけでは、板橋区における特別支援教育の全体像がわかりにくいといった難点があります。

そこで、これらの断片を特別支援教育の視点から整理して、その全体像を明らかにし、これをもとに、各行政計画に掲げられた特別支援教育に関する事業の内容を補充することにより、その理解を深めるとともに、板橋区の特別支援教育の更なる推進を図ります。

2 方針

上記 1 の各行政計画から、特別支援教育に関する諸事業を抽出し、特別支援教育の視点から整理し、その内容を補充します。

諸事業の抽出・整理・補充に当たっては、学びプラン 2025 における特別支援教育に関する重点施策「誰もが希望する質の高い教育を受けられる環境の整備」を念頭に置きつつ、特別支援教育に関する主なキーワードである、教職員の専門性の向上を含む体制整備、一人ひとりの教育的ニーズに応じた学び、交流及び共同学習、自立及び社会参加などに留意します。

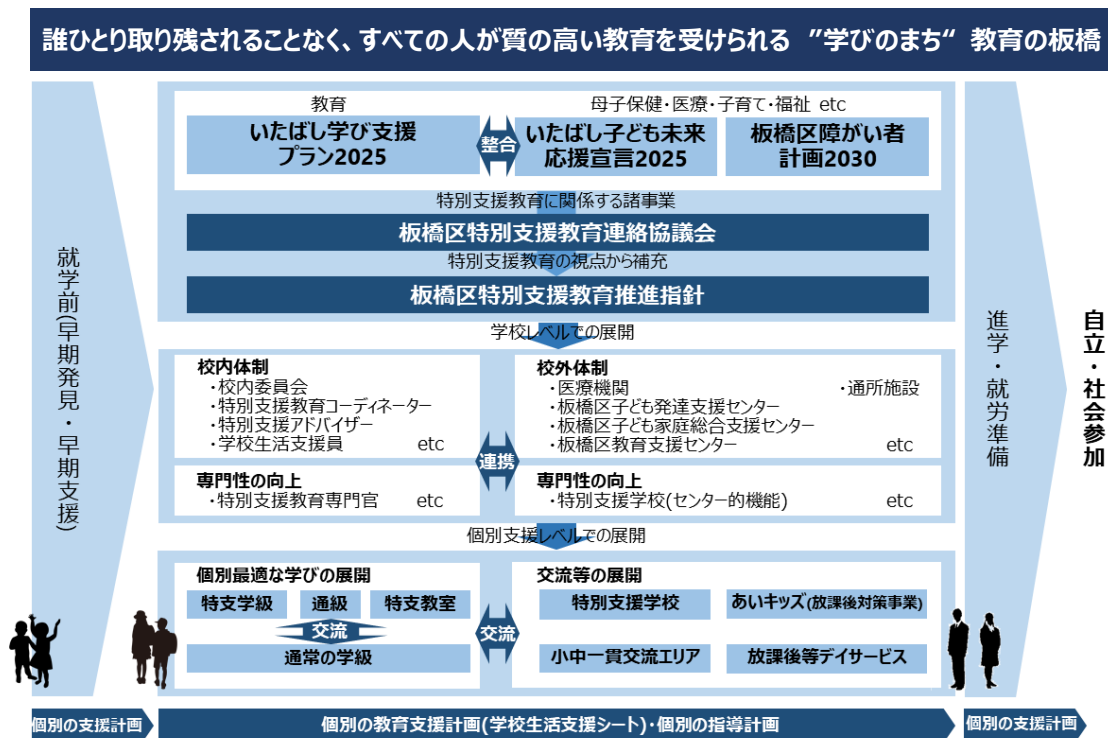
各行政計画を基本として、その内容を補充するという本指針の性格から、抽出された特別支援教育に関する諸事業の進行管理は、引き続き、当該各行政計画にて行います。

¹ 板橋区の障がい者施策を総合的かつ計画的に推進するための基本計画であり、区民、関係機関、団体、事業者、板橋区が、それぞれ自主的かつ積極的な活動を行うための指針となる計画で、障害者基本法第 11 条第 3 項に基づく「市町村障害者計画」に当たる(同計画 6 頁)。

² 次世代育成支援対策推進法第 8 条に基づく市町村行動計画の実施計画に当たるとともに、子ども・若者育成支援推進法第 9 条第 2 項に基づく市町村子ども・若者計画、及び子どもの貧困対策の推進に関する法律第 9 条第 2 項に基づく市町村計画を包含する計画として位置付けられている(同計画 6 頁)。

³ 教育基本法第 17 条第 2 項に基づき、政府が策定する教育振興基本計画を参酌して、板橋区における教育の振興のための施策に関する基本的な計画として策定された「板橋区教育ビジョン」の実施計画に当たる(同計画 5 頁)。

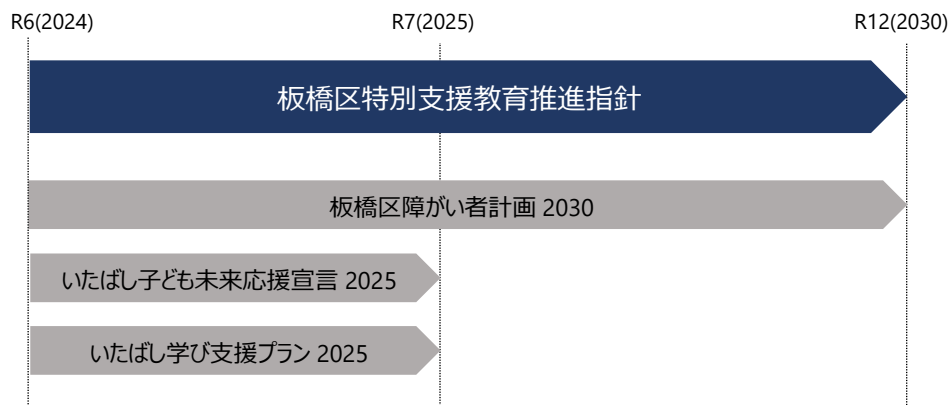
図表：指針策定方針の概念図



3 期間

上記 1 の各行政計画をもとに、板橋区における特別支援教育の全体像を明らかにし、内容を補充するという本指針の性格から、これらの行政計画のうち、最も遅く計画期間の終期を迎える、障がい者計画 2030 の終期に準じ、令和 12(2030)年度を本指針の終期とします。

図表：期間の考え方



第2章

特別支援教育を巡る現状

● 本章の要約

国・都の現状

特別支援教育制度の開始により、通常の学級にもその対象が拡大されるとともに、障がいのある者となない者とが共に学ぶインクルーシブ教育システムの構築をめざし、連続性のある多様な学びの場を用意し、合理的配慮の下、児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに即した適切な指導・支援の展開が求められています。

東京都教育委員会の推計では、令和 13(2031)年度まで、引き続き、特別支援教室(情緒障がい等)の利用児童・生徒数の増加が見込まれます。

板橋区の現状

児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応えるべく、多様な学びの場を用意するとともに、校内外の体制構築を図っています。

特別支援学級(知的障がい)、特別支援教室(情緒障がい等)、きこえとことばの教室(聴覚・言語障がい)のいずれも児童・生徒が増えています。

1 国・都の現状

板橋区の特別支援教育の全体像を明らかにするに際し、国・都の現状を概観します。

(1) 特殊教育から特別支援教育へ

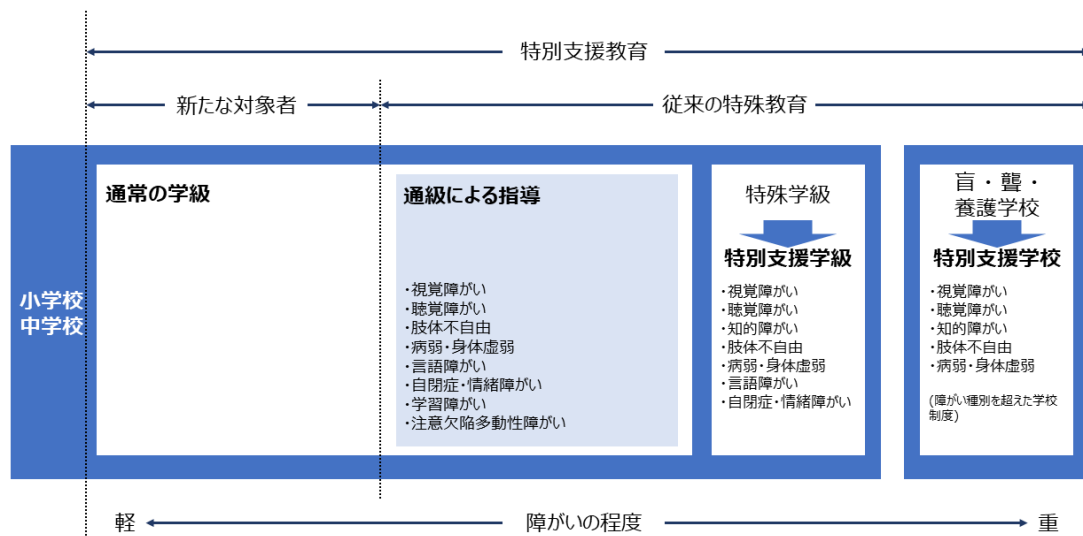
平成 19 年 4 月 1 日、それまでの特殊教育を発展的に転換した⁴、特別支援教育制度が開始されました。

特殊教育は、障がい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ました⁵。

これに対し、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障がいだけでなく、発達障がい⁶など「通常の学級」に在籍する児童・生徒も含め、特別な支援を必要とする者が在籍するすべての学校において実施されます⁷。

特別支援教育は、障がいのある幼児・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・生徒一人ひとり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す。

図表：特別支援教育の対象の概念図⁸



⁴ 平成 24 年 7 月 23 日中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」中、「1(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」

⁵ 平成 17 年 12 月 8 日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(答申)」中、「第 2 章特別支援教育の理念と基本的な考え方」

⁶ 発達障害者支援法第 2 条第 1 項によれば、発達障がいとは、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」。なお、平成 19 年 3 月 15 日文科科学省初等中等教育局特別支援教育課「発達障害」の用語の使用について」

⁷ 平成 19 年 4 月 1 日付け 19 文科初第 125 号文科科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について(通知)」中、「1.特別支援教育の理念」

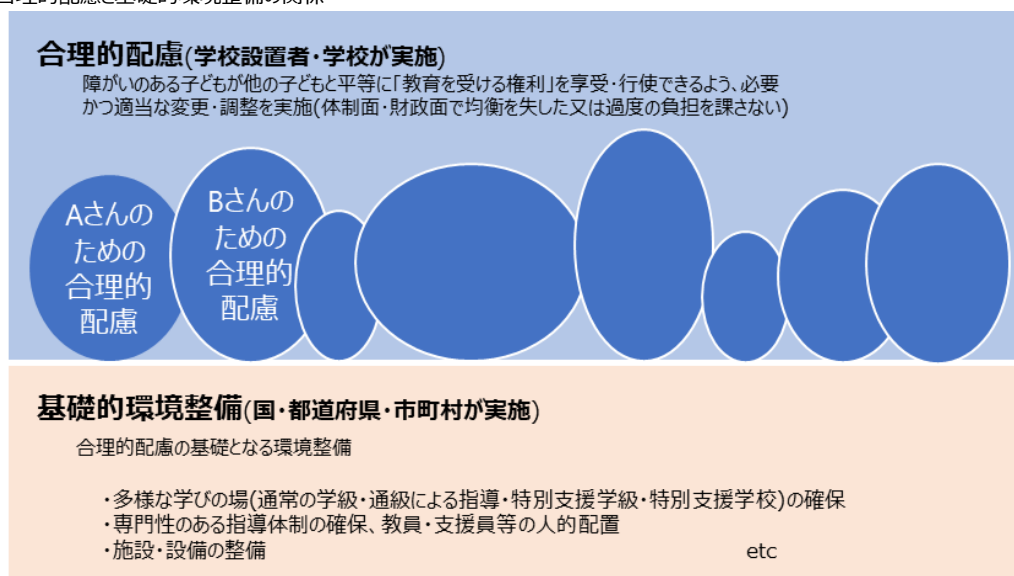
⁸ 前掲 5 の答申中、参考資料に掲載された概念図をもとに作成

(2) インクルーシブ教育システムの構築

障害者の権利に関する条約⁹によると、インクルーシブ教育システムとは、障がいのある者と障がいのない者が共に学ぶ仕組みのことをいい、多様性を尊重し、障がいのある者が自由な社会に効果的に参加できるようにすることなどを目的としています。この仕組みの下では、「合理的配慮」¹⁰を提供することなどが必要とされています¹¹。その背景には、障がい者の経験する困難や制限は、障がい者個人の障がいにも起因するのではなく、社会的な要因にも起因しているという、いわゆる「社会モデル」の考え方があります¹²。

日本も条約を批准しており、障がいの有無にかかわらず可能な限り共に教育を受けられるよう、条件整備を進めるとともに、個々の幼児・児童・生徒の教育的ニーズに最も的確に応えることのできる、インクルーシブ教育システムの整備を推進するものとされています¹³。

図表：合理的配慮と基礎的環境整備の関係¹⁴



⁹ 障がい者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障がい者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的として、障がい者の権利の実現のための措置等について定めたもの。障がい者に関する初の国際条約に当たる。日本国政府は、平成 19(2007)年 9 月に署名、平成 26(2014)年 1 月に批准しており、同年 2 月に国内での効力が発生した。

¹⁰ 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)第 7 条第 2 項「行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない」

¹¹ 前掲 4 の報告中、「Ⅰ(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」

¹² 令和 5 年 3 月内閣府「障害者基本計画(第 5 次)」中、「Ⅰ 4.(2)条約の基本的な考え方」

¹³ 前掲 12 の計画で、「Ⅲ 8.(1)インクルーシブ教育システムの推進」

¹⁴ 前掲 4 の報告中、「参考資料 21：合理的配慮と基礎的環境整備の関係」をもとに作成

(3) 連続性のある多様な学びの場

インクルーシブ教育システムでは、できる限り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、自立と社会参加を見据え、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とされます¹⁵。具体的には、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、連続性のある「多様な学びの場」を用意し(下表)、学びの場の決定の際は、本人・保護者の意見を最大限尊重するとともに、就学後も、発達の程度や適応の状況に応じて、柔軟に「学びの場」を変更できるものとするなどです(次頁図表)¹⁶。

また、障がいのある子どもと、障がいのない子どもが、年間を通じて計画的・継続的に共に学ぶ活動の更なる拡充を図るとしています(交流及び共同学習)¹⁷。

児童・生徒の就学に関する全国的な傾向としては、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導のいずれの形態も、児童・生徒数が増加しています。

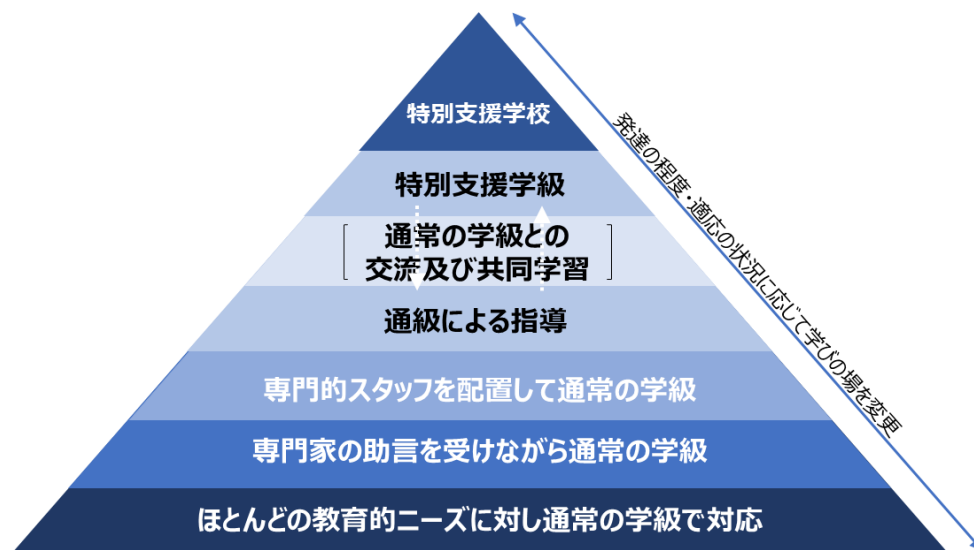
学びの場の種類	概要
特別支援学校	障がいのある幼児児童・生徒に対して、幼稚園・小学校・中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障がいによる学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることとする「学校」
特別支援学級	小学校・中学校等において所定の障がいのある児童・生徒に対し、障がいによる学習上又は生活上の困難を克服するために設置される「学級」
通級による指導	小学校・中学校・高等学校等において、通常の学級に在籍し、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする児童・生徒に対し、各教科等の指導を通常の学級で行いながら、障がいに応じた特別の指導を特別の場で行う指導形態
通常の学級	小学校・中学校等にも障がいのある児童・生徒が在籍しており、個々の障がいに配慮しつつ通常の教育課程に基づく指導を実施
交流及び共同学習	障がいのある子どもと障がいのない子ども、あるいは地域の障がいのある人とが触れ合い、共に活動するもの。相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面がある。

¹⁵ 前掲 4 の報告中、「1(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」、令和 3 年 1 月 26 日中央教育審議会答申「『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」のうち、「1.特別支援教育を巡る状況と基本的な考え方」

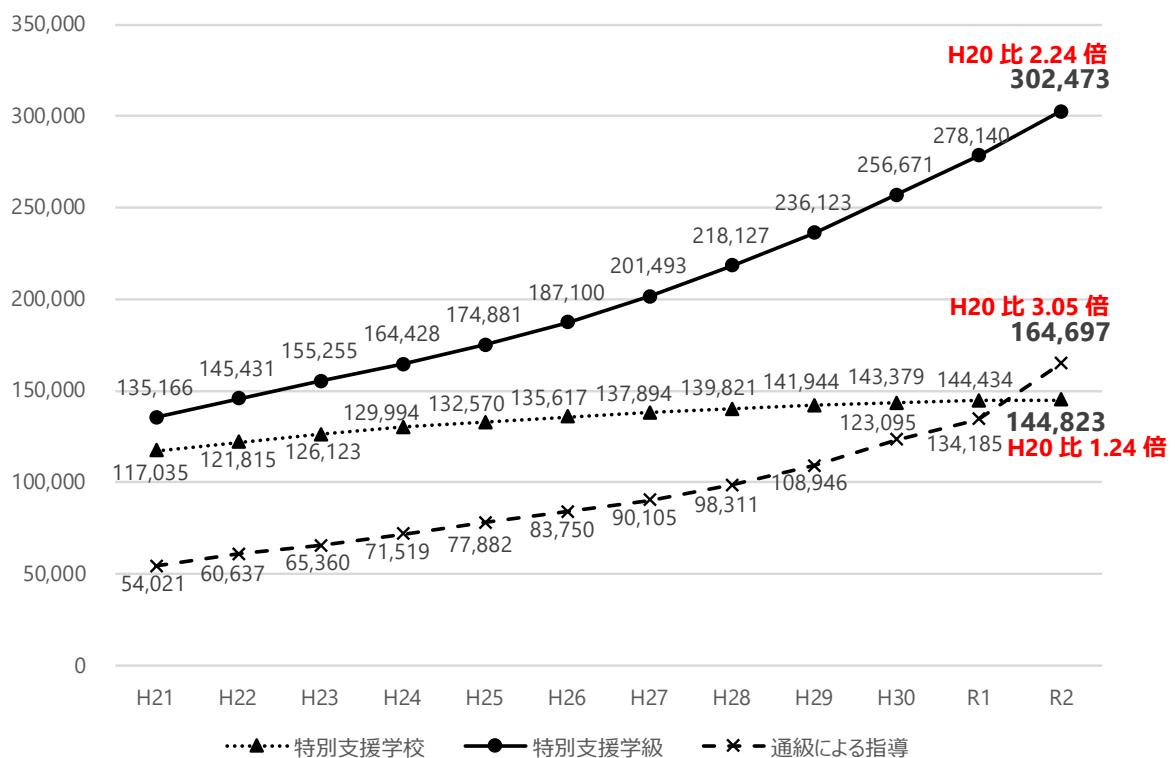
¹⁶ 前掲 4 の報告中、「2(1)早期からの教育相談・支援」、前掲 12 の計画書中、「Ⅲ8.(1)インクルーシブ教育システムの推進」、平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)」、平成 26 年 2 月 28 日付け 25 教学特第 1351 号東京都教育委員会教育長通知「障害のある幼児・児童・生徒の就学相談に当たって(通知)」。

¹⁷ 令和 3 年 1 月 4 日文部科学省「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告」中、「1.特別支援教育を巡る状況と基本的な考え方」

図表：連続性のある多様な学びの場¹⁸



図表：特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の児童・生徒数の推移¹⁹



¹⁸ 前掲 4 の報告中「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」、丹羽登「特別支援教育における特別活動—特別支援学校や特別支援学級での視点から—」(日本特別活動学会紀要第 28 号)の図をもとに作成

¹⁹ 令和 3 年 2 月文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「特別支援教育行政の現状及び令和 3 年度事業について」をもとに作成

(4) 教職員の専門性の向上

障がいのある子どもに対する特別支援教育は、特別支援学校だけでなく、小・中学校等の特別支援学級や通常の学級など、あらゆる学びの場で行われます(6頁の図表参照)。

そこで、インクルーシブ教育システム構築のためには、すべての教職員が、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ます。特に、発達障がいに関する一定の知識・技能は、発達障がい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、必須といえます²⁰。

また、医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律の制定に伴い、学校設置者は、看護師等の配置その他の必要な措置を講ずるものとされ²¹、教職員には医療的ケアに対する一定の理解が求められるようになっていきます。

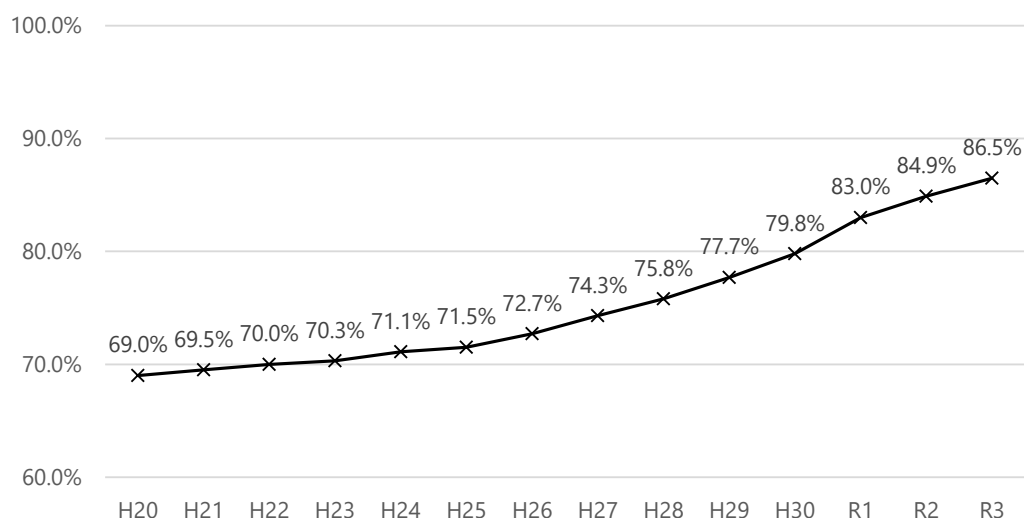
さらに、特別支援学級や通級による指導を担当する教職員には、通常の学級の担任以上に、特別支援教育に関する専門性が求められます。校内支援体制を整備するなど専門性を蓄積していく仕組づくり等が必要とされています²²。

²⁰ 前掲 4 の報告中「5.(1)教職員の専門性の確保」。なお、小学校・中学校の通常の学級において、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童・生徒の割合は、8.8%程度とされる(令和 4 年 12 月 13 日文科科学省初等中等教育局特別支援教育課「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調査結果について」)。

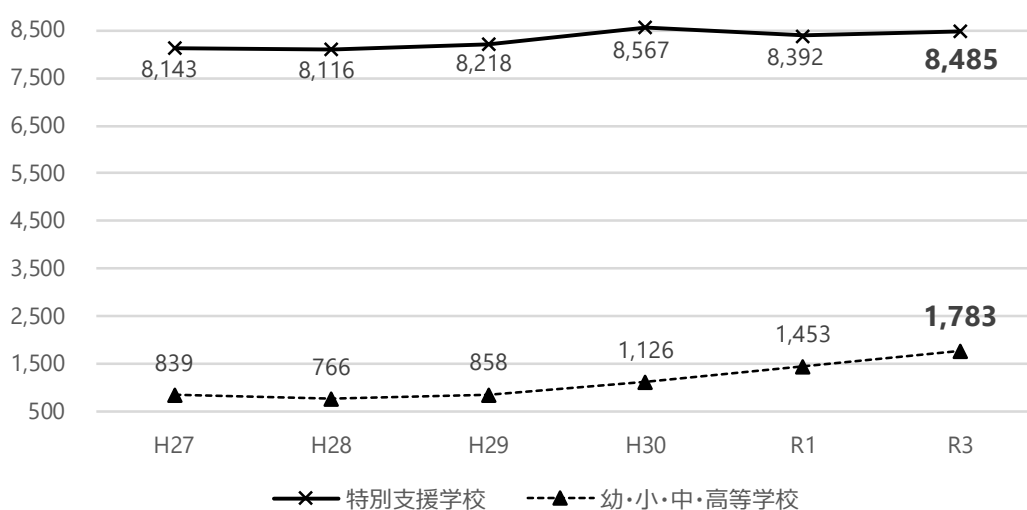
²¹ 医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律第 10 条第 2 項

²² 前掲 17 の報告中「Ⅲ.2.特別支援学級、通級による指導を担当する教師に求められる専門性」

図表：特別支援学校における特別支援学校教諭等免許状の保有状況の経年比較(在籍校種の免許保有率の経年比較)²³



図表：特別支援学校、幼・小・中・高等学校における医療的ケアに関する児童・生徒数の推移²⁴



²³ 令和4年3月文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「令和3年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要」をもとに作成

²⁴ 令和4年7月文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「令和3年度学校における医療的ケアに関する調査結果」をもとに作成

(5) 東京都特別支援教育推進計画(第二期) 第二次実施計画

東京都教育委員会では、東京都における特別支援教育推進の基本的な方向を示す「東京都特別支援教育推進計画(第二期)」(平成 29(2017)年)、及びその実施計画である「東京都特別支援教育推進計画(第二期)第二次実施計画」(令和 4(2022)年)を策定しています。

これによれば、区市町村教育委員会は、すべての学校・学年・学級に特別な指導・支援を必要とする児童・生徒が在籍するとの認識の下、各自治体における特別支援教育の充実・発展に努めていく役割を担っています。

なお、東京都教育委員会では、第二次実施計画の策定に当たり、特別支援学校の在籍者数及び小・中学校の特別支援学級等の在籍者・利用者数に関する推計を行っています。その結果が下表であり、令和 13(2031)年度は、特別支援学級(知的障がい)の在籍児童・生徒数が減少局面にあるのに対し、特別支援教室(情緒障がい等)の利用児童・生徒数は引き続き増加する様子が見えてきます。

図表：特別支援学校及び小・中学校の在籍者・利用者数の推計²⁵

学校・障がい種別	R3(2021)年度	R4(2022)年度	R9(2027)年度	R13(2031)年度
特別支援学校*1	13,045	14,529	15,460	15,832
視覚障がい	230	243	241	233
聴覚障がい	654	662	652	629
肢体不自由	2,055	2,128	2,093	2,008
知的障がい	9,901	11,263	12,247	12,747
病弱	205	233	227	215
小・中学校*2	45,183	57,306	62,519	62,225
知的障がい(特別支援学級)	11,247	12,443	12,684	12,056
情緒障がい等(特別支援教室)	29,048	39,103	43,471	43,831
その他	4,888	5,760	6,364	6,338

*1 区立特別支援学校を含む。 *2 義務教育学校及び中等教育学校を含む。

²⁵ 令和 4 年 3 月東京都教育委員会「東京都特別支援教育推進計画(第二期)第二次実施計画」19 頁の図表をもとに作成

2 板橋区の現状

国・都の現状も踏まえつつ、板橋区の各行政計画の背景となっている現状を概観します。

(1) 就学に関して

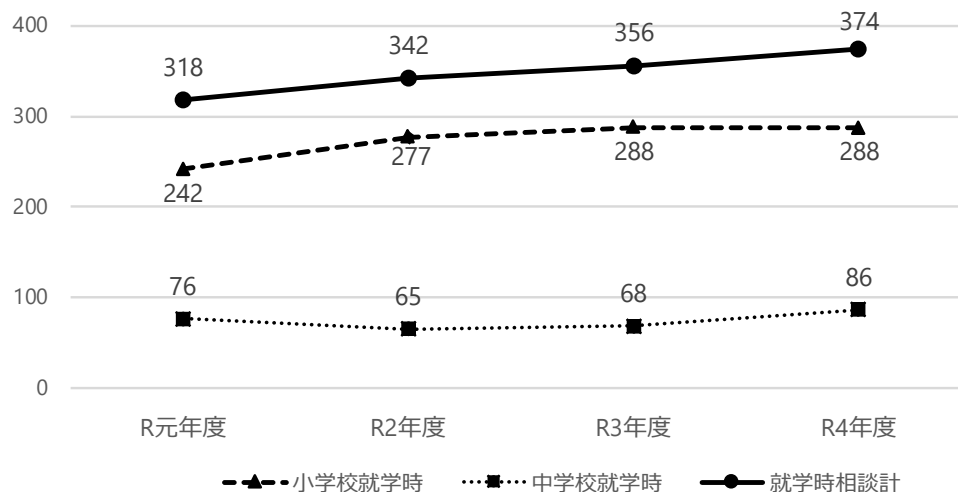
板橋区では、障がいにより、配慮が必要な子どもの健やかな成長を支援しており、障がい者計画 2030、応援宣言 2025、学びプラン 2025 において、具体的な支援内容が掲記されています。

教育に関しては、その支援の入り口として「特別支援教育相談の実施」が挙げられています²⁶。障がいのある児童・生徒等に対する早期からの一貫した支援をするには、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を受けられるよう、最もふさわしい就学先を決定する必要がある²⁷、「就学相談」がこれに当たっています。

相談件数は、小学校就学を中心に増加しています。区内には、保育所・幼稚園・療育機関といった多くの就学前機関があり、支援が行われています。こうした支援を小学校へと適切につないでいくことが求められます(縦横連携)。

また、特別支援教室(STEP UP 教室)²⁸の入室対象者の実数が年々増加しています。一定の障がいのある児童・生徒が特別支援学校ではなく、特別支援学級等を就学先として選ぶケース、特別支援学級を就学先として選んだが、その後、特別支援学校へ転学を希望するケースなども、一定数見受けられます。

図表：就学相談件数の推移

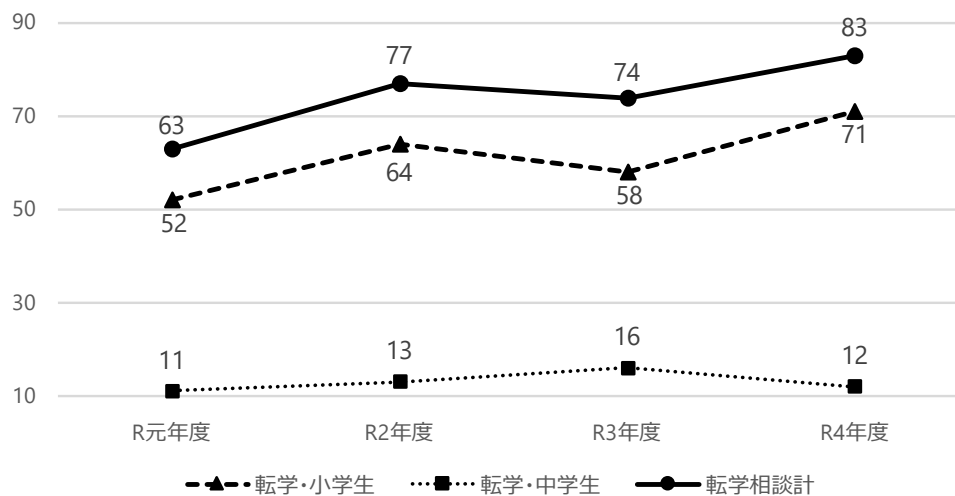


²⁶ 障がい者計画 2030「施策 1 相談支援の充実」

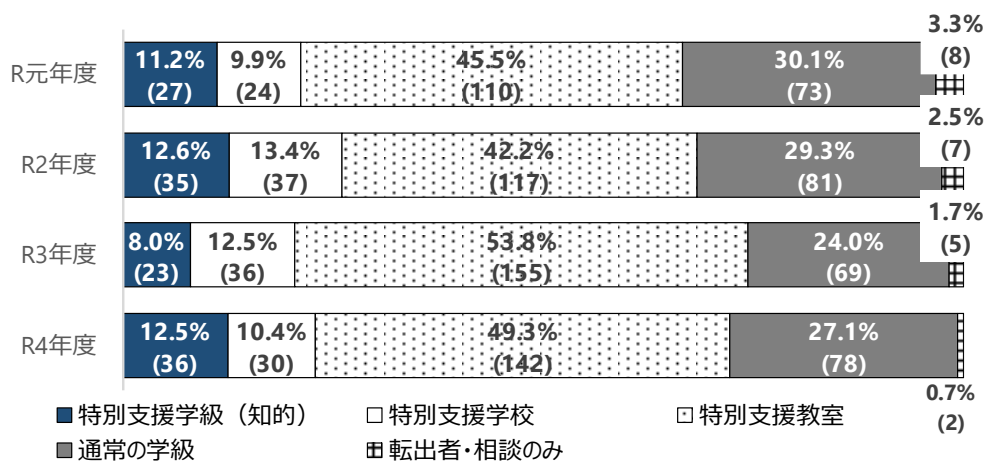
²⁷ 前掲 16 の 25 文科初第 756 号通知、25 教学特第 1351 号通知

²⁸ 学校教育法施行規則第 140 条に基づく通級による指導の一種であり、知的な遅れがなく、一部特別な指導を必要とする程度の、自閉症者(第 2 号)、情緒障害者(第 3 号)、学習障害者(第 6 号)、注意欠陥多動性障害者(第 7 号)を対象としている。

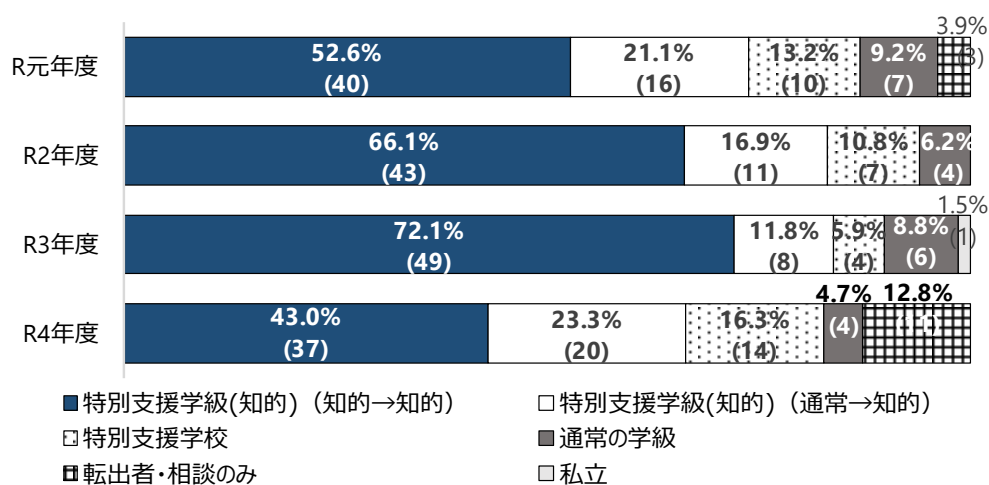
図表：転学相談件数の推移



図表：就学相談結果(入級等状況)(小学校)



図表：就学相談結果(入級等状況)(中学校)



(2) 体制の整備に関して

ア 校内体制

特別支援教育は、幼児・児童・生徒一人ひとり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ることから、こうしたニーズに応えられるよう、校内委員会の設置をはじめ、体制を整備することが必要です²⁹。障がい者計画 2030 や、応援宣言 2025 でも、特別支援教育に関する人材の配置について定められています。

特別支援教育の推進に当たっては、本来、すべての教職員が、これに関する一定の知識・技能を有すべきものですが(上記 1 (4)、10 頁)、その主な人材の例を挙げると、次のものがあります。

図表：特別支援教育に携わる主な人材

人材	概要
教育相談アドバイザー (特別支援教育相談)	特別支援教育に関する就学及び転学の相談や手続について、保護者からの相談を受けて対応する。
特別支援教育コーディネーター	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。
特別支援アドバイザー	特別な支援を要する通常の学級在籍の幼児・児童・生徒について、学校園からの相談に対して、学級経営上の助言等を行う。
学校生活支援員	学校生活における児童・生徒の安全保持、生活支援及び生活介助を行う。
特別支援教室専門員	特別支援教室の円滑な運営に必要な業務(連絡調整、児童・生徒の行動観察及び指導記録の作成・報告、個別の課題に応じた教材作製等)を行う。
特別支援教室巡回相談 心理士	特別支援教室の対象児童・生徒が必要とする指導や支援を受けられるよう、対象児童・生徒の抱える困難さを把握し、その困難さに対応した専門的指導を実施するための助言を行う。
スクールソーシャルワーカー	児童・生徒の問題行動などに対し、関係機関と連携しながらその児童・生徒の置かれた環境に働きかけを行い、問題解決に向けて支援を行う。
スクールカウンセラー	児童・生徒へのカウンセリング、教職員及び保護者に対する助言援助を行う。

²⁹ 前掲 5 の答申、前掲 7 の通知

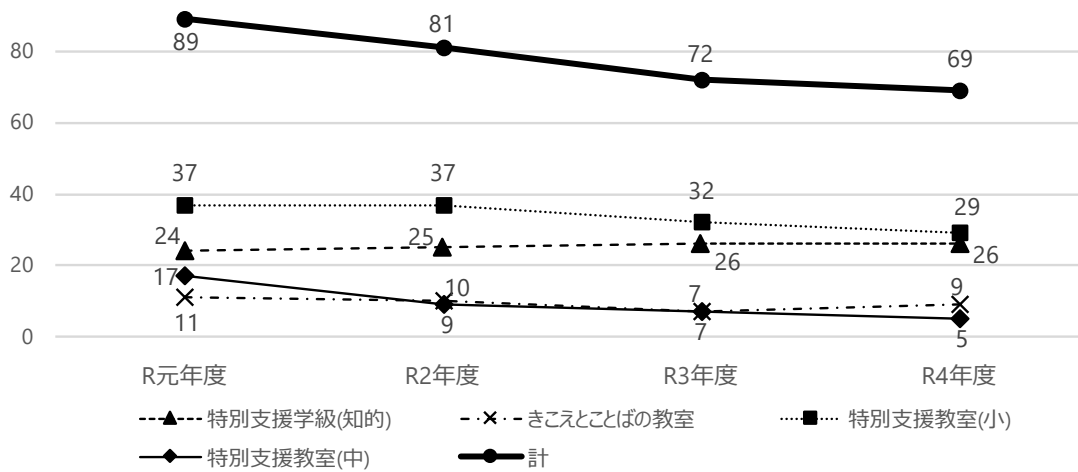
イ 校外体制

体制整備には、校内の人材はもとより、医師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等の外部の専門家の総合的な活用を図ることが必要です³⁰。

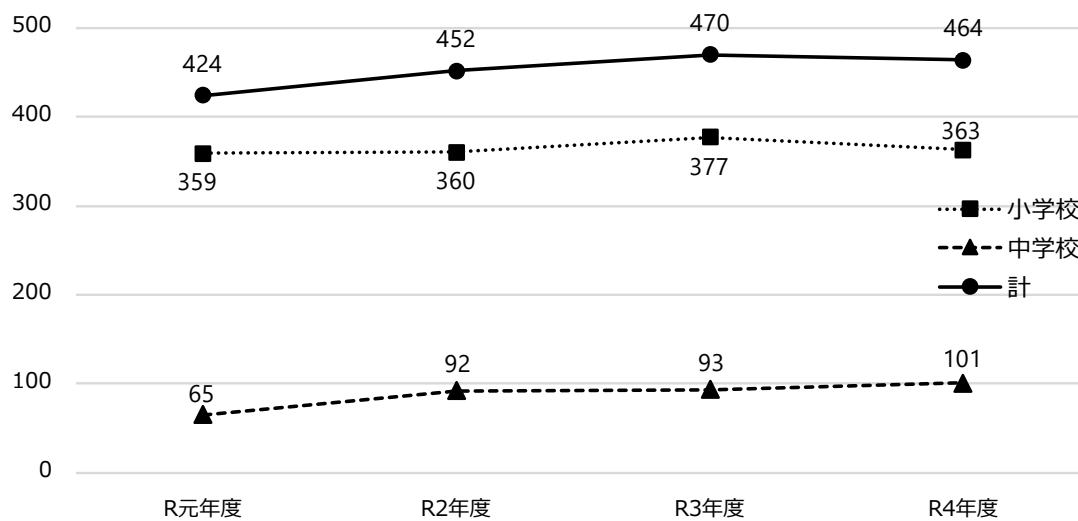
板橋区では、これらの専門家を活用した相談事業を行っています(医師等相談)。

また、児童の発達に関する実態を把握し、適切な指導及び必要な支援に活かすべく、心理士等による発達検査を実施しています。その件数は、増加傾向にあります。

図表：医師等相談件数の推移



図表：発達検査実施件数の推移



³⁰ 前掲5の答申、前掲4の報告

(3) 専門性の向上に関して

特別支援教育の推進のためには、教職員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠です(上記 1 (4)、10 頁)。障がい者計画 2030 や、学びプラン 2025 では、教職員等の専門性の向上が掲げられています。具体的には、特別支援教育に関する研修、特別支援教育の教科等指導専門官による授業公開の実施等を行っています。また、特別支援学級(知的障がい)について、「交流エリア」を設定し、エリア内の小・中学校の交流を図ることで、児童・生徒の実態や指導について教職員の理解及び連携を深めるとともに、情報の共有を充実し、指導力の向上を図ることとしています。

幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応えるためには、特別支援学校の有する高い専門的知識や技術が、区立学校園にも活かされることが重要です(センター的機能³¹)。板橋区の場合、東京都立高島特別支援学校がセンター校とされており、同校と連携して、区立学校園の専門性の向上に取り組んでいます。

特別支援教室(STEP UP 教室)の巡回指導教員は、比較的若手の教職員を中心に構成されており、その実態に合った専門性の向上が求められています。

図表：特別支援教育に関する主な研修

研修	概要
特別支援教育コーディネーター研修	コーディネーターの役割について研修し、各学校園の特別支援教育の充実等を図る。
学校生活支援員研修	障がいのある児童・生徒への理解を深め、そのかわり方や補助・支援の方法を研修し、支援員としての資質の向上を図る。
特別支援教室巡回指導教員研修	指導の工夫・改善を進め、指導教員としての資質・能力の向上を図る。
特別支援教室専門員研修	障がいのある児童・生徒への理解を深め、そのかわり方や補助・支援の方法を研修し、専門員としての資質の向上を図る。
特別支援教室活用研修	全教職員に対し、特別支援教室への理解・啓発を図る。
特別支援学級担任研修	指導の工夫・改善を進め、担任としての資質・能力の向上を図る。

³¹ 前掲 5 の答申で、「特別支援学校の機能として、小・中学校等に対する支援などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能を、関係法令等において明確に位置付けることを検討する必要がある」とされたことを受け、学校教育法第 74 条では、特別支援学校は、幼稚園、小学校、中学校等の要請に応じて、幼児、児童、生徒の教育に関し、必要な助言又は援助を行うよう努めるものとされており、これを「センター的機能」と呼んでいる。

図表：交流エリア一覧

交流エリア	小学校
板橋第一中学校交流エリア	板橋第七小学校・加賀小学校
志村第三中学校交流エリア	志村第六小学校・蓮根小学校
志村第四中学校交流エリア	志村小学校
上板橋第一中学校交流エリア	上板橋小学校・弥生小学校
上板橋第三中学校交流エリア	中台小学校
赤塚第一中学校交流エリア	赤塚新町小学校・徳丸小学校
高島第一中学校交流エリア	高島第一小学校
高島第三中学校交流エリア	高島第二小学校

図表：特別支援教室(STEP UP 教室)における巡回指導教員の構成(令和4年5月1日現在)



図表：特別支援学校のコーディネーターによる専門性向上の例(手指を使った動作に課題のある児童への指導方法)

鍵盤ハーモニカで音楽に合わせて鍵盤を押さえることが難しい



リコーダーで指をおさえる力が弱く、音が漏れる。



(4) 個別最適な学びの展開に関して

新型コロナウイルス感染症により、区立学校園も臨時休校を余儀なくされたことなどは、改めて、学びの機会の保障の大切さを再認識させました。児童・生徒一人ひとりの個性に応じて、個別最適な学びを実現することが重要です³²。特別支援教育では、連続性のある多様な学びの場を提供し、一人ひとりの教育的ニーズに最も的確に応える指導を展開することが求められます。

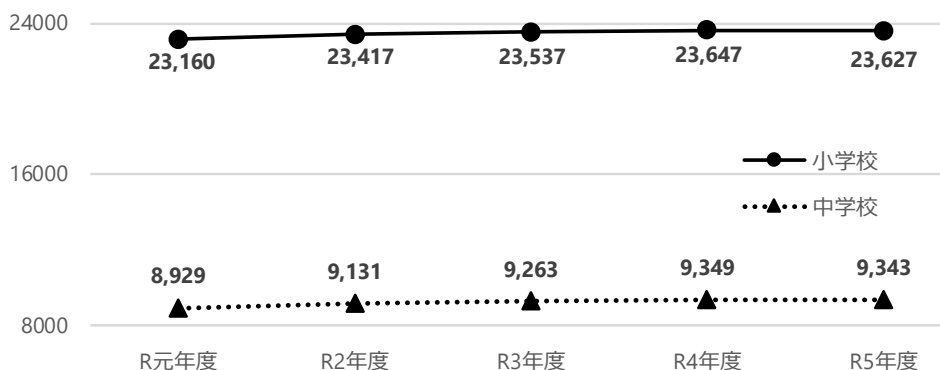
障がい者計画 2030、応援宣言 2025、学びプラン 2025 でも、個別最適な学びを実現すべく、特別支援学級や特別支援教室の運営等が掲げられています。板橋区では、下表のとおり、学びの場を提供しています。

近年の区立小中学校の全体児童・生徒数は微増傾向にありますが、特別支援教育を受ける児童・生徒数は、これを上回る割合で増加しています。また、年度の途中でも徐々に対象児童・生徒が増加する場合が見られ、例えば、特別支援教室の場合、令和4年度当初から同年度末にかけて小学校で17人、中学校で26人、それぞれ利用児童・生徒数が増加しています。

図表：特別支援学級等の設置状況

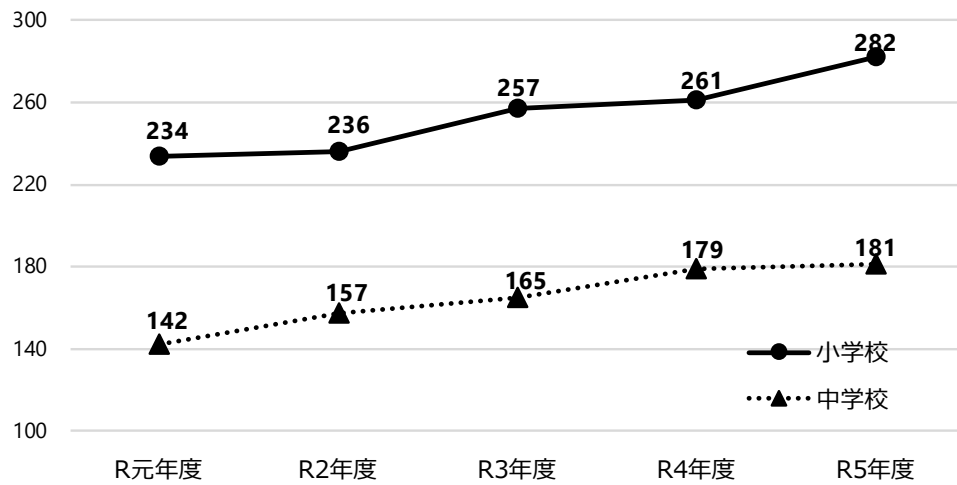
種別	名称	対象	設置校
通級による指導	特別支援教室(STEPUP 教室)	自閉症・情緒障がい 学習障がい 注意欠陥多動性障がい	区立小中学校全校 小学校(拠点13・巡回38) 中学校(拠点6・巡回16)
	きこえとことばの教室	聴覚障がい・言語障がい	区立小学校2校
	ことばの教室	言語障がい	区立小学校1校
特別支援学級	特別支援学級	知的障がい	区立小学校12校 区立中学校8校
特別支援学校	天津わかしお学校	病弱	区立小学校1校(小3～6)

図表：区立小中学校の児童・生徒数の推移

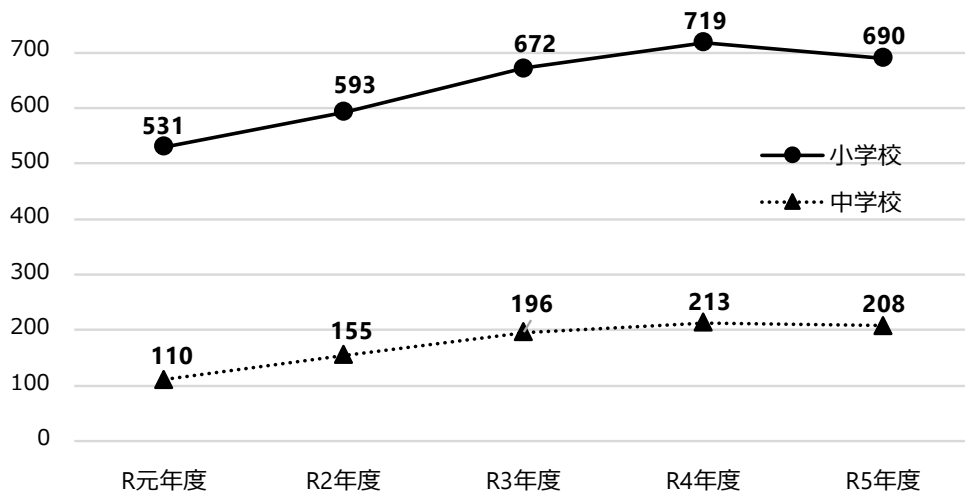


³² 前掲 15 の答申

図表：特別支援学級(知的障がい)の児童・生徒数の推移

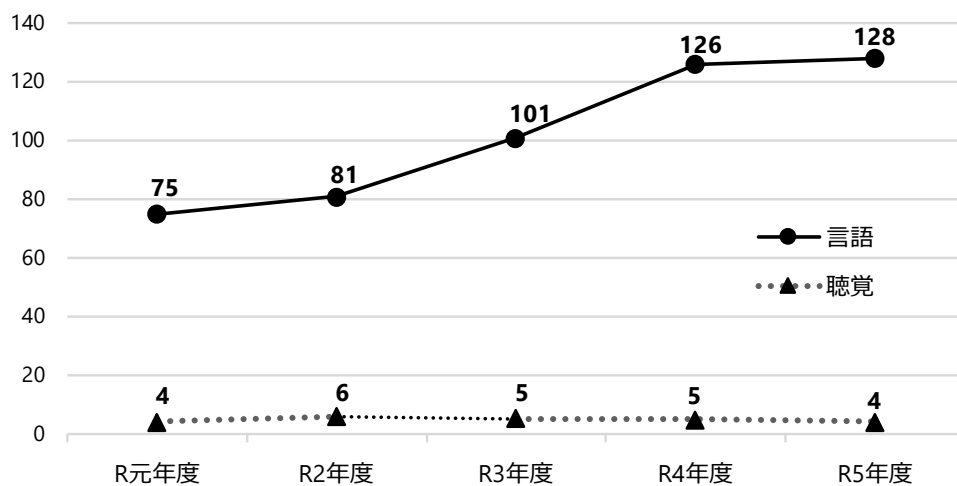


図表：特別支援教室(情緒障がい等)の児童・生徒数の推移



※児童・生徒数は、各年度4月の人数

図表：きこえとことばの教室(聴覚・言語)の児童・生徒数の推移



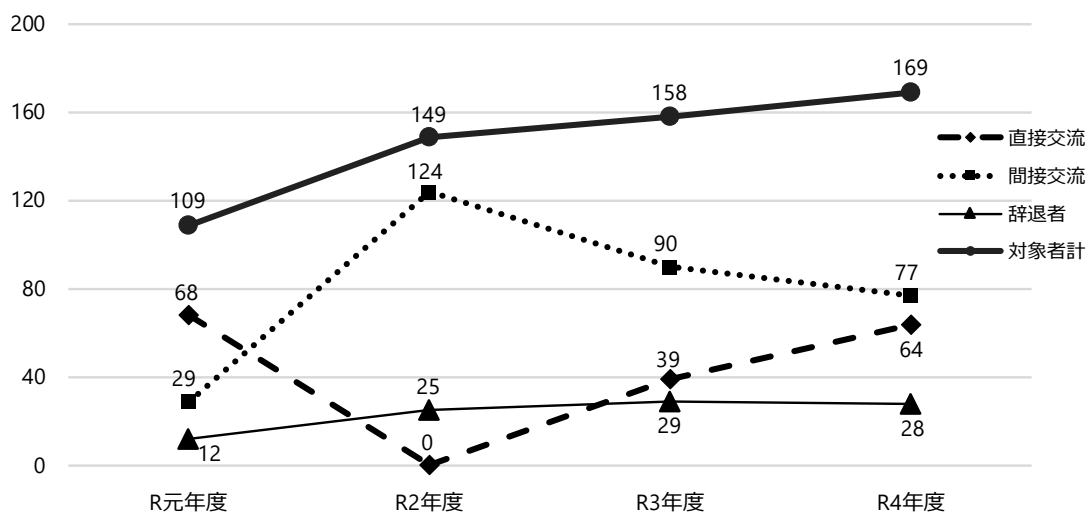
(5) 交流及び共同学習、障がい理解に関して

障がいのある幼児・児童・生徒と、障がいのない幼児・児童・生徒との交流及び共同学習は、障がいのある幼児・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、障がいのない幼児・児童・生徒が、障がいのある幼児・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機会となります³³。

障がい者計画 2030 や応援宣言 2025 では、あいキッズにおける要支援児受入を通じて健常児との交流を図るとし、学びプラン 2025 では、特別支援教育に関する理解啓発を図るとしています。理解啓発に関し、障がい児を対象としたアンケート³⁴では、「園や学校生活での困りごと」として、「特に困っていることはない」が最多(47.0%)であるものの、「先生の理解や配慮が足りない場合がある」が次点となっているほか(23.4%)、「学校生活に望むこと」として、「障がいに対する理解や配慮を職員間で引き継いでほしい」の割合(52.0%)が高くなっており、障がい種別の比較では、特に、発達障がいにおいて、これらの割合が高くなっています。

また、特別支援学校に在籍する児童・生徒は、居住する地域から離れた特別支援学校に通学していることにより、居住地域とのつながりを持ちにくい場合があります³⁵。板橋区では、都立特別支援学校に在籍する児童・生徒が、区立小中学校に副次的な籍を置くことにより(地域指定校)、交流及び共同学習の推進を図っています(副籍制度)。

図表：副籍制度による交流の推移



※直接交流：都立特別支援学校に在籍する児童・生徒が地域指定校の授業や行事に参加する交流
間接交流：学校・学級により手紙などの交換をする交流

³³ 前掲 7 の通知、前掲 4 の報告

³⁴ 令和 5 年 3 月 板橋区「板橋区障がい者実態調査 調査報告書」(104～105 頁)

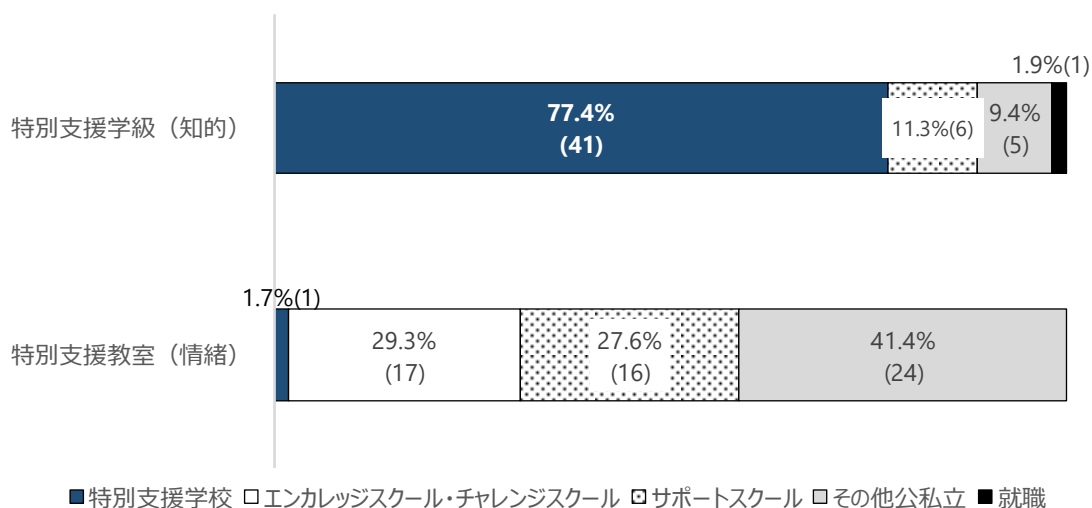
³⁵ 前掲 4 の報告、前掲 17 の報告

(6) 進学等に関して

特別支援学級(知的障がい)及び特別支援教室(STEP UP 教室)を例に、区立中学校を卒業した後の進路をみると、特別支援学級の場合は特別支援学校への進学が、特別支援教室の場合は、エンカレッジスクール等³⁶への進学が、それぞれ多くなっています。

このような傾向を踏まえつつ、障がいのある生徒が、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とともに³⁷、小中学校での指導や合理的配慮の状況などを引き継ぎ、高等学校での指導につなげていくことが重要です³⁸。

図表：区立中学校卒業後の進路(令和4年3月卒業生)



³⁶ エンカレッジスクールとは、「小・中学校で十分能力を発揮できなかった生徒のやる気を育て、頑張りを励まし、応援する学校として、社会生活を送る上で必要な基礎的・基本的学力を身に付けることを目的として、既設校の中から指定」するもの。「基礎・基本を徹底するとともに体験学習を重視」している。また、チャレンジスクールとは、「小・中学校時代に不登校経験を持つ生徒や長期欠席等が原因で高校を中途退学した者等を主に受け入れる総合学科・三部制(午前部・午後部・夜間部)の高校で、他部履修により3年での卒業も可能とする」もの(東京都教育委員会ホームページ)。

³⁷ 前掲7の通知

³⁸ 前掲17の報告

第3章

板橋区の実践

● 本章の要約

現状の整理

特別な支援を要する児童・生徒が増加しており、できる限り通常の学級で学べることを追求しつつも、個別の教育的ニーズに応えられるよう、適切な学びの場を選択し、移動できるような取組が求められています。
特別支援教室を一つのモデルとして、学びの選択・移動・体制づくり等を実践しつつ、通常の学級と特別支援学級等との関係でも、交流及び共同学習などを通じて発展的に展開していくことが大切です。

補充の視点

誰ひとり取り残されることなく、すべての人が質の高い教育を受けられる
“学びのまち” 教育の板橋
の実現をめざす視点から、特別支援教育関連事業の内容を補充します。

板橋区の実践

視点1：最適な学びの選択
視点2：関係者一丸となった学びの応援
視点3：切れ目のない学びの提供

1 現状の整理

以上に述べた背景をもとに、各行政計画の基礎となっている現状を改めて整理します。

(1) 通常の学級における取組の充実

ア 要支援児童・生徒の増加

板橋区では、特別な支援を必要とする児童・生徒が増加しています。

インクルーシブ教育システムの考え方を踏まえれば、特別な支援を必要とする児童・生徒について、一方では、できる限り通常の学級で学べることを追求しつつ、他方では、個別の教育的ニーズに的確に応え、通級による指導・特別支援学級など、適切な学びの場を選択できるよう、相談支援の充実が求められます。

そして、それぞれの学びの場では、体制を整え、教職員の専門性を高めつつ、一旦選択された学びの場を固定的なものとするのではなく、「転学」や「交流及び共同学習」などを通じて学びの場を柔軟に移動できることで、障がいのある者が、障がいのない者と共に学ぶ機会をできる限り保障することが大切です。

障がい者計画 2030 では「相談支援体制の充実」を、学びプラン 2025 では「特別支援学級の設置」や「特別支援学級・特別支援教室等の専門性の向上」を、応援宣言 2025 では「障がいのある子どもも、障がいのない子どもも、ともに学び・成長できる」ように取組方針が示されたりしているのは、以上の考え方によるものです。

イ すべての児童・生徒にわかりやすい授業環境の整備

ところで、通常の学級にも、発達障がいなど、学習面・行動面で特別な支援を必要とする児童・生徒が在籍しており、通常の学級は、障がいのある児童・生徒と、障がいのない児童・生徒とが共に学ぶ取組を日々実践しているということでもあります。そこで、この実践を実りあるものとするには、通常の学級にも特別な支援を要する児童・生徒が在籍するとの認識の下、障がいの有無にかかわらず、すべての児童・生徒に分かりやすい授業を展開できるよう、体制を整える必要があります。

ウ 特別支援教室(STEP UP 教室)における取組

この点、発達障がいを対象とする通級による指導の運営根拠である「特別支援教室の運営ガイドライン」(令和 3 年 3 月、東京都教育委員会)に基づく仕組みは、インクルーシブ教育システムの一つのモデルを示すものとして、参考になります。

すなわち、まず、校長のリーダーシップの下、関係者で構成される校内委員会が設置され、特別支援教室(STEP UP 教室)による指導を必要とするのか、段階的な検討が行われます(26 頁図表の支援レベル 1～3)。

そして、指導を要する場合(支援レベル 3)、「原則の指導期間」(原則 1 年間)と

いう考え方の下、指導目標の達成状況を評価し、在籍学級で学校生活を送れるようになることをめざします。指導目標は、障がいから生じる困難さによる「つまずき」の軽減や「学習の仕方」等を身に付けるために必要な事項が設定されます。特別支援教室の運営に関わる教職員には、個別の教育支援計画(学校生活支援シート)、個別の指導計画などを活用し、指導目標の達成に向け、十分に情報共有及び連携を図ることが求められます。

最後に、指導期間内に指導目標が達成され、専門家の助言や学校生活支援員の活用等によって在籍学級に適応できるレベルに到達できれば、支援レベルを移行し、特別支援教室を退室することになります(26 頁の図表参照)³⁹。

以上のように、特別支援教室(STEP UP 教室)における仕組みは、学びの場を選択・移動し、体制を整え、教職員の専門性を向上するといった取組を実践するものとも評し得る内容になっています。

(2) 特別支援学級等への発展的展開

インクルーシブ教育システムの構築には、通常の学級と特別支援教室(STEP UP 教室)との関係でみられる取組を、通常の学級と特別支援学級等との関係でも、交流及び共同学習などを通じて実践していくことが大切です。

この点、確かに、発達障がいをはじめ通常の学級の児童・生徒に対して必要とされる取組と、知的障がい等の特別支援学級等の児童・生徒に対して必要とされる取組とでは内容に相違があり、簡単に実践できるものではないと考えられます。しかし、両取組の根底には、すべての児童・生徒に分かりやすい授業・環境づくりがある点では共通しており、通常の学級でこうした授業・環境づくりが充実していれば、より少ない配慮で障がいのある児童・生徒の学びが可能になるといえます⁴⁰。学校における働き方改革⁴¹にも配慮し、教職員にとっても負担の少ない、取り組みやすく、実践的な方法で、環境を整備していくことが望ましいといえます。

一方、特別支援学級等では、重度の障がいのある児童・生徒が増加するなど、教育的ニーズが多様化しています。的確な教育的ニーズの把握の下、より高度の専門性を持って、適切な指導及び必要な支援を行うことが求められています。

加えて、インクルーシブ教育システムの考え方を踏まえれば、自立活動や特別支

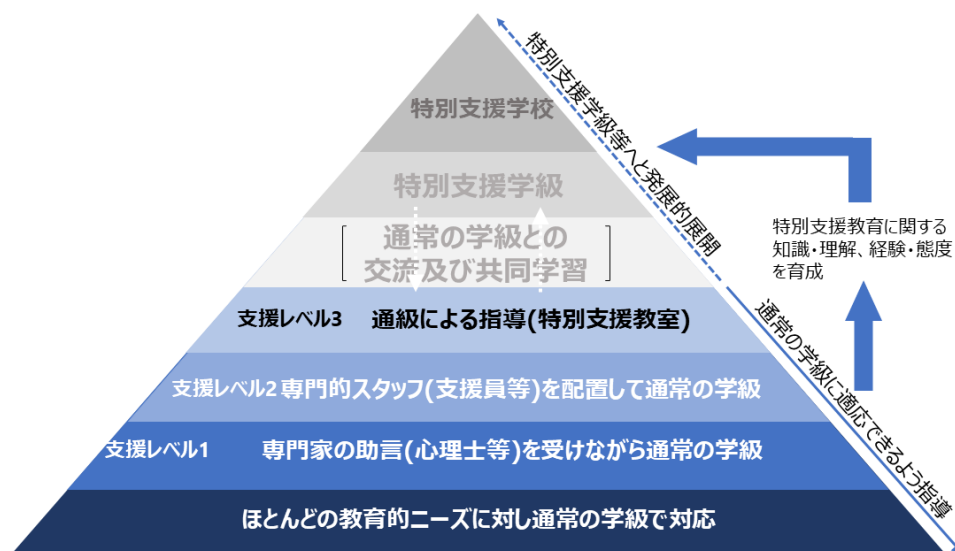
³⁹ 令和 3 年 3 月東京都教育委員会「特別支援教室の運営ガイドライン」中、第 1 部第 3 章「1 目標達成による指導終了に向けて～原則の指導期間の考え方～」

⁴⁰ 平成 30 年 3 月独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「地域実践研究 交流及び共同学習の推進に関する研究(平成 28～29 年度)」

⁴¹ 学びプラン 2025「柱 3：学校における働き方改革」(46・76 頁、なお 118 頁)、令和 4 年 2 月板橋区教育委員会「板橋区立学校における働き方改革推進プラン」

援学級間の交流などを通じて培った対人関係や社会性のスキルを、自立と社会参加を見据え、通常の学級との関わりの中で実践する視点も必要となってきます。

図表：特別支援教室における「学びの場」の移動、特別支援学級等への発展的展開のイメージ



※ 特別支援教室では、「巡回指導教員や巡回相談心理士の助言に基づく、在籍学級担任等の指導方法の工夫等により、児童・生徒が抱えている困難さへの対応が可能と思われる程度」を「支援レベル1」、「校内・外の人的資源等を活用することにより、児童・生徒が抱えている困難さへの対応が可能と思われる程度」を「支援レベル2」、「特別支援教室での特別な指導が必要と思われる程度」を「支援レベル3」と位置づけ、レベルに応じた支援を行っている。

2 補充の視点

上記1のとおり、通常の学級における取組を基礎として、特別支援学級等にも発展的に取組を展開することで、できる限り通常の学級で学べることを追求しつつ、個別の教育的ニーズに応じて多様な学びの場を選択できる体制が構築され、児童・生徒が誰ひとり取り残されることなく、一人ひとりの教育的ニーズに応じていくことが可能となります。

そこで、板橋区における特別支援教育の全体像を標語で示すと、学びプラン 2025 の「重点施策4」に準じ、次のようになります。

誰ひとり取り残されることなく、すべての人が質の高い教育を受けられる “学びのまち” 教育の板橋

以下では、各行政計画から特別支援教育に関する諸事業を抽出し、①学びの選択、②教職員の専門性向上を含む体制整備、③個別の教育的ニーズに応じた学び・交流及び共同学習という3つの視点で整理し、上記の全体像をもとに、その内容を補充していきます。

3 板橋区の実践

視点1 最適な学びの選択 (就学・移行等)

(1) 各行政計画による特別支援教育関連事業

学びの選択に関し、各行政計画による特別支援教育に関連する事業は、次のとおりです。これらの事業を通じ、学びを主体的に選択する(えらぶ)こと、ライフステージによって学びを途切れることなく引き継いでいく(つなぐ)ことが大切です。

事業名	概要	担当課	出典
特別支援教育相談の実施	特別支援教育に関する就学及び転学の相談や手続について、保護者からの相談を受けて対応する。	教育支援センター	障がい者計画 2030
教育相談の充実	いじめ、思春期の子どもへの対応や学校生活上の悩み、不安の相談、疑問、不満及び苦情に対し、来所相談、電話相談を行う。	教育支援センター	応援宣言 2025
専門部会(障がい児)を活用した連携体制の強化	板橋区地域自立支援協議会(障がい児部会)を活用し、障がい児に対する支援の検討・情報共有等を図ることで、連携体制の強化に取り組む。	障がい政策課	障がい者計画 2030

(2) 現状

上記事業に関し、「えらぶ」、「つなぐ」の観点から現状を整理すると、次のようになっています。

● えらぶ

- ・学びの場の決定に当たり、本人・保護者の意見が最大限尊重され、就学後も学びの場を変更することができる仕組みが取られています。
- ・小学校への就学を中心に就学相談件数が増加しており、転学相談も一定数が寄せられています。
- ・相談ニーズが高まるなか、就学・転学相談は、本人・保護者が最もふさわしい学びを選択できるよう、その役割を果たす必要があります。

● つなぐ

- ・区内には、保育所・幼稚園・療育機関といった多くの就学前機関があり、支援が展開されています。小学校に就学する際には、こうした支援を、一貫性をもってつないでいく必要があります。
- ・知的障がいに係る中学校就学相談では、小学校から引き続き特別支援学級(知的)が選ばれている傾向が見受けられます。こうした傾向を踏まえて小学校・中学校を円滑に接続していく取組が重要です。
- ・小中学校では、児童・生徒一人ひとりの個性に応じた学びが展開されています。中学校卒業後は、こうした学びの蓄積を、進路先へとつないでいく必要があります。特に、中学校特別支援学級(知的)卒業後の進路は、都立特別支援学校高等部が多くなっており、これを意識したつなぐが求められます。

(3) 特別支援教育の視点からの取組内容

以上を踏まえ、次のような視点を持って取り組んでいきます。

● えらぶ	
学びの選択のサポート 【教育支援センターほか】※	本人・保護者が最もふさわしい就学先を選択していくには、就学先の種類や指導内容・方法、教育環境等に関する情報等を分かりやすく提供することが重要です。児童・生徒にとって、どのような就学が望ましいのか、本人・保護者の意見を尊重しながら、教育相談アドバイザーがサポートに当たっていきます。
教育的ニーズの把握 【教育支援センターほか】	児童・生徒一人ひとりの持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服できる学びを提供していくには、児童・生徒の教育的ニーズを的確に把握する必要があります。就学前機関からの情報収集や(下記「●つなぐ」参照)、相談体制の強化などを通じ、学びの選択に際し、適切な判断が行えるよう、児童・生徒の理解に努めていきます。
基礎的環境の整備 【指導室ほか】	いわゆる社会モデルの下では、児童・生徒一人ひとりが持てる力を高められるよう、学びの環境を整備していく必要があります。本人・保護者が選んだ学びを尊重し、これをサポートできるよう、体制整備を図っていきます(下記「視点2」参照)。
● つなぐ	
連携に向けた情報の活用①(サポートファイル) 【障がいサービス課ほか】	生い立ちから現在の生活に至るまでのプロフィールや、関係機関による支援内容等をまとめた相談・支援ファイルである「サポートファイル」を作成し、これを本人・保護者や関係機関等の間で共有することにより、気づきや状況把握、一貫した支援につなげます(30 頁参照)。
連携に向けた情報の活用②(就学支援シート) 【教育支援センターほか】	サポートファイルなどの情報をもとに、幼稚園・保育所・療育機関などの就学前機関と、保護者とが一緒になって、要支援内容等を記した「就学支援シート」を積極的に活用することにより、児童のこれまでの成長・発達歩みを大切にし、学校生活への円滑な移行をめざします。
連携に向けた情報の活用③(学校生活支援シート) 【指導室ほか】	小中学校で一貫した継続的支援を展開するとともに、こうした支援を高等学校等の進路先においても十分に引き継がれる必要があります。児童・生徒支援の長期計画である「学校生活支援シート」(個別的教育支援計画)を活用し、支援内容を確実につなげていきます。
交流エリアの取組の充実 【指導室ほか】	特別支援学級(知的)に在籍している児童に対し、小学校から中学校へと一貫した指導を展開するには、平素から、小・中学校の間で交流する機会を持つことが大切です。特別支援学級(知的)を設置する小・中学校間で交流を行う「交流エリア」を活用し、児童・生徒の学びの交流の機会を創出していきます。
進路指導に関する取組 【指導室ほか】	中学校特別支援学級(知的)を中心に、都立特別支援学校への上級学校訪問を行い、授業を体験したり、卒業生からの話を聞いたりするなど交流を実施します。また、主に総合的な学習の時間を活用して、進学先決定までのプロセスや上級学校についての調べ学習、職業体験活動等を実施します。

※【 】内には、各視点の説明に関連する部署を記載

サポートファイルの取組について

1 サポートファイルとは



障がい者ご本人の生い立ちから現在の生活に至るプロフィールや、成長、家庭生活での様子、また、医療機関・相談機関・就学前機関(幼稚園・保育所・療育機関)・学校・福祉サービス事業所等における成長の記録や支援内容を書き綴ったファイル形式の記録ノートとともに、ライフステージごとの支援に関する資料を綴じた「相談・支援ファイル」です。



2 使用方法

必要な事項を記入するほか、家庭内で気づいたこと、相談や検査の所見等をメモします。また、保育所、幼稚園、学校、病院等で相談を受けるときに持参し、ファイルの情報を提供します。

3 期待される効果

(1) 成長記録からの気づき

成長記録として、普段の生活の中で気になることだけでなく、成長が見られた出来事等をちょっとしたメモや日記として記入することが次の段階での気づきにつながります。

(2) 状況の把握

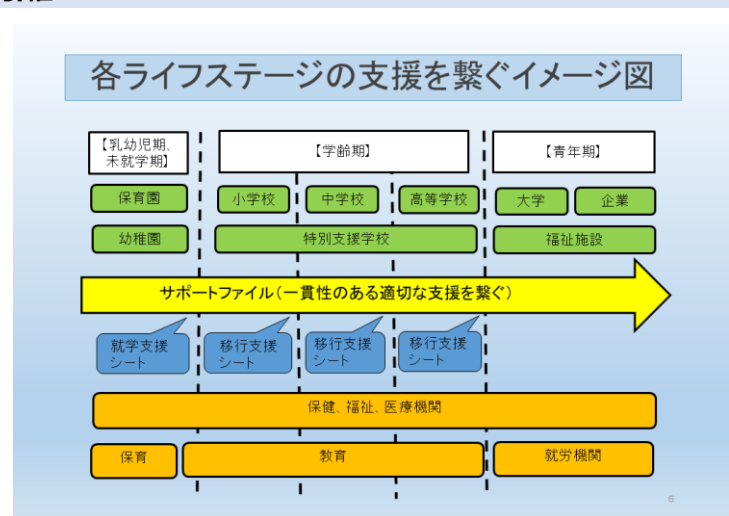
ご本人の状況を正確に把握し、適切な支援をするための手がかりとなります。

(3) 支援機関から保護者へ

支援機関がファイルから得られた気づき等を保護者へフィードバックし、保護者とご本人の関わり方や支援の仕方等をサポートすることができます。

(4) 支援機関の共有・引継

それぞれのライフステージにおいて、ご本人の情報を支援機関で共有し、一貫した支援を行うとともに、次の機関へ適切に引き継ぐことができます。



交流エリアの取組について

1 交流エリアについて

小中一貫教育の視点に立ち、特別な支援を要する児童・生徒の実態や指導について理解と連携を深めることなどを目的としています。エリアは下表のとおりです。

交流エリア名	小学校
板橋第一中学校交流エリア	板橋第七小学校・加賀小学校
志村第三中学校交流エリア	志村第六小学校・蓮根小学校
志村第四中学校交流エリア	志村小学校
上板橋第一中学校交流エリア	上板橋小学校・弥生小学校
上板橋第三中学校交流エリア	中台小学校
赤塚第一中学校交流エリア	赤塚新町小学校・徳丸小学校
高島第一中学校交流エリア	高島第一小学校
高島第三中学校交流エリア	高島第二小学校

2 共通した取組

文化的行事の開催（令和6年度～）

特別支援学級の児童・生徒が、小学校と中学校での交流を深めながら、日頃の学習成果を総合的に発表すること等を目的として、エリアごとに文化的行事の実施を計画しています。

3 各エリアでの取組例

高島第一中学校交流エリア

荒川の河川敷でのレクリエーション、中学校の体育的行事の見学、小学校の文化的行事の見学など近隣校であることのメリットを生かした交流活動を実施しています。小学生にとっては、中学校で活躍する先輩たちの姿を通して、進学への意欲向上、不安軽減につながり、中学生にとっては、中学生としての自覚を高めることにつながっています。



上板橋第一中学校交流エリア

上板橋第一中学校体育館にて、中学生による和太鼓演奏を小学生が鑑賞し、その後、小学生が和太鼓演奏体験を行うなどの交流活動を実施しています。交流エリア間でお互いの学級について理解を深めることができたり、保護者への公開により、小学生の保護者に上級学校の様子が知らせることができたりしています。



視点２ 関係者一丸となった学びの応援

(教職員の専門性の向上を含む体制整備)

(1) 各行政計画による特別支援教育関連事業

学びの応援に関し、各行政計画による特別支援教育に関連する事業は、次のとおりです。これらの事業を通じ、教職員の専門性を向上(レベルアップ)し、体系立った人材活用(システム)を図るとともに、的確な実態把握(アセスメント)をもとに、連携して(ネットワーク)取り組んでいくことが大切です。

事業名	概要	担当課	出典
インクルーシブ教育システム構築の推進	できる限り通常の学級で学べることを追求しつつ、個別の教育的ニーズに応えられる柔軟で多様な学びの場を用意する。	指導室	障がい者計画 2030
特別支援アドバイザーの配置	通常の学級に在籍する特別な配慮が必要な幼児・児童・生徒に対する担任及び特別支援コーディネーターへの助言・指導を行い、学校経営を支援する。	指導室	応援宣言 2025 障がい者計画 2030
学校生活支援員の配置	学校生活支援員を配置し、特別支援学級や通常の学級に通う障がいのある子どもの指導への補助を行う。	指導室	応援宣言 2025 障がい者計画 2030
スクールソーシャルワーカーによる支援	児童・生徒の問題行動などに対し、関係機関と連携しながらその児童・生徒の置かれた環境に働きかけを行い、問題解決に向けて支援を行う。	教育支援センター	応援宣言 2025 障がい者計画 2030
スクールカウンセラーの配置	スクールカウンセラーを小・中学校で活用し、いじめや不登校等の未然防止・改善及び解決並びに学校内の教育相談体制の充実を図る。	指導室	応援宣言 2025
臨床心理士による幼稚園巡回相談事業	心身障がい児教育の充実のため、巡回指導員が私立幼稚園を巡回する。	学務課	応援宣言 2025 障がい者計画 2030
あいキッズにおける要支援児巡回指導	専門的知識・経験を有する外部専門員があいキッズを巡回し、利用している要支援児の状況を観察し、指導助言を行う。	地域教育力推進課	応援宣言 2025 障がい者計画 2030
要支援児受入推進補助	心身障がい教育の充実を図るため、要支援児を受け入れた私立幼稚園に対して、介助員人件費の補助を行う。また、教職員に対する要支援児教育研修を行う。	学務課	応援宣言 2025
医療的ケア児の受入環境の充実(幼稚園、小・中学校、あいキッズ)	区立幼稚園、小・中学校及びあいキッズにおける医療的ケア児の受入を行うとともに、重症心身障がい・医療的ケア児等会議を活用するなど、関係部局とも連携を図る。	学務課、指導室、地域教育力推進課、教育支援センター	障がい者計画 2030
特別支援学級・特別支援教室等の専門性の向上	子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、そのもてる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するための適切な指導と必要な支援を実施するため、区立小・中学校全教職員の専門性の向上を図るとともに、個別指導計画を活用した個別最適な学びの実現をめざす。	指導室 教育支援センター	学びプラン 2025 障がい者計画 2030

(2) 現状

上記事業に関し、「レベルアップ」、「システム」、「ネットワーク」、「アセスメント」の観点から現状を整理すると、次のようになっています。

● レベルアップ

- ・通級による指導を利用する児童・生徒が増加していますが、普段は通常の学級に在籍しています。また、通常の学級は、交流及び共同学習が展開される場にもなります。これらに対する対応力の向上が求められます。
- ・特別支援教室(STEP UP 教室)では、原則の指導期間が設定されています。教職員には、PDCA サイクルに基づき、目標達成に向けて計画的に指導する能力が求められます。比較的若手の教職員が多い実情への考慮も必要です。
- ・特別支援学級では、在籍児童・生徒数が増加するとともに、中には、重度の障がい・複合的な障がいがある場合も見受けられます。より高度の専門性の向上が求められます。

● システム

- ・特別支援教育には、多くの人材が携わっています。児童・生徒の発達程度・適応の状況に応じて、体系的に人材を活用し、児童・生徒を支援していくことが重要です。
- ・インクルーシブ教育システムは、いわゆる「社会モデル」の考え方に基づいています。児童・生徒に対する支援だけでなく、児童・生徒を巡る環境への働きかけを行うことで、学習環境を整える視点も求められます。

● ネットワーク

- ・学びの場の決定について、本人・保護者の意向が最大限尊重される仕組みがとられ、学級に在籍する児童・生徒も多種多様となっています。多様性を尊重した学級経営ができるよう、校内体制を整え、関係教職員が連携することが求められています。
- ・障がいのある児童・生徒を巡っては、福祉・医療などでも支援が展開されています。多様な教育的ニーズに応えていくためには、関係機関と連携することで、チームとしての学校づくりを進めることも大切です。

● アセスメント

- ・児童・生徒の教育的ニーズが多様化しています。児童・生徒の生活・学習上の困難を改善・克服していくためには、その実態を正確に把握することが求められています。
- ・教育的ニーズの多様性には、重度の障がい・複合的な障がいへの対応など、様々なものが含まれています。教職員が正確な実態把握のための視点を身に付けることが重要であるとともに(上記「●レベルアップ」参照)、専門家の多角的知見の活用など(上記「●ネットワーク」参照)、実態把握のための多様な視点が求められます。

(3) 特別支援教育の視点からの取組内容

以上を踏まえ、次のような視点を持って取り組んでいきます(37 頁参照)。

● レベルアップ

専門性の向上① (通常の学級) 【指導室、教育支援センターほか】	通常の学級には、多様な児童・生徒が在籍しています。児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに寄り添うとともに、学習環境を整えられるよう、通常の学級の教職員の専門性の向上を図ります。具体的には、研修(Off JT)を行うだけでなく、特別支援アドバイザー(下記「●システム」参照)による学級経営・学習環境に関する助言(OJT)等も活用し、通常の学級が多様性を受け入れられるよう、基礎的環境の整備を図ります。
専門性の向上② (通級における指導) 【指導室、教育支援センターほか】	特別支援教室(STEP UP 教室)では、計画的指導が必要な一方、指導経験の浅い教職員がいます。その実態に即した研修(Off JT)の実施、各巡回グループへの経験豊富な教職員の配置(OJT)、巡回相談心理士(下記「●システム」参照)による専門的助言等を通じ、専門性の向上を図ります。
専門性の向上③ (特別支援学級) 【指導室、教育支援センターほか】	特別支援学級(知的)では、比較的重度の障がい・複合的な障がいのある児童・生徒が在籍するケースが見受けられます。専門的知識・経験を有する特別支援学校と連携し、その指導方法について助言を得ることにより、専門性の向上を図ります(センター的機能の活用)。

● システム

ア 人材の体系的活用

特別支援 アドバイザーの 活用 【指導室ほか】	通常の学級の教職員には、多様な児童・生徒に対する指導の着眼点や、適切な学習環境に関する知見を身に付けることが求められます。心理に関する専門職である特別支援アドバイザーが、通常の学級の状況を観察し、心理的側面から、発達特性の理解や、より適切な指導方法・学習環境等について助言することにより、通常の学級の教職員が、児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに対応していく能力を高めます。
学校生活支援員の 活用 【指導室ほか】	通常の学級の教職員が、特別支援アドバイザーによる助言を受けて指導を展開しても、なお、学びの機会が十分に確保されない場合には、学校生活のサポートに当たる学校生活支援員の活用が有効です。当該児童・生徒の発達段階・適応状況に応じ、学校生活支援員による焦点化された支援を展開します。
教育相談 アドバイザーの 活用 【教育支援センターほか】	児童・生徒の発達段階や適応状況によっては、転学等を検討することが適切である場合も考えられます。教育相談アドバイザーが、保護者に対し、特別支援教育に関する転学の相談や手続について助言を行い、その教育的ニーズに最も的確に応えられる学びの場について、一緒に考えていきます。

イ 通級における指導・特別支援学級等での人材活用

特別支援教室 専門員の活用

【指導室ほか】

特別支援教室(STEP UP 教室)では、利用児童・生徒が在籍学級に適応できるよう、在籍学級の担任と巡回指導教員とが連携することが求められます。その仲介・連絡調整役として、特別支援教室専門員を活用することにより、円滑な連携を図ります。

特別支援教室 巡回心理士の 活用

【指導室ほか】

特別支援教室(STEP UP 教室)では、利用児童・生徒が抱える困難や課題を的確に把握し、その困難さに対応した専門的な指導が必要です。その助言に当たる専門職として、特別支援教室巡回心理士を活用することにより、児童・生徒の支援方法についてサポートします。

専門家の活用

【指導室ほか】

比較的重度の障がい・複合的な障がいなど、多様な教育的ニーズに応じていくには、専門家による多角的な知見・技術が有益です。医師・理学療法士・作業療法士・言語聴覚士等の専門家の知見を活用し、下記「●アセスメント」とも有機的な連携を図りながら、児童・生徒の支援に活かしていきます。

ウ 環境への働きかけ

ユニバーサル デザインの普及

【指導室ほか】

多様な児童・生徒を受け入れていくには、児童・生徒への支援を通じてその適応を期待するだけでなく、すべての児童・生徒にとって分かりやすい学習環境を整備していくことが重要です。特別支援アドバイザーが学級経営について助言を行う中で、「場の構造化」「刺激量の調整」などといった学びのユニバーサルデザインや合理的配慮の考え方についても併せて助言していくことで、その普及を図っていきます。

スクールソーシャル ワーカーの活用

【教育支援センターほか】

問題行動の背景には、児童・生徒が置かれた様々な環境の問題が複雑に絡み合っています。スクールソーシャルワーカーが中学校を拠点に学びのエリアを巡回し、関係機関とネットワークを構築しながら、児童・生徒の置かれた環境に働きかけ、問題解決に向けて包括的に支援します。

● ネットワーク

校内委員会の 活用

【指導室ほか】

どの学級にも教育的支援を必要とする児童・生徒がいることを前提とした対応が必要となっています。児童・生徒の実態把握や支援方策等の検討を行う校内委員会を活用し、教職員の連絡調整体制を整えます。この際、特別支援教育の推進役として校内委員会を企画・調整し、協議を円滑に進める役割を担う特別支援教育コーディネーターの果たす役割は重要です。必要に応じ、特別支援アドバイザーがサポートします。

職種間の理解 促進

【教育支援センターほか】

特別支援教育には多くの人材が携わっています。児童・生徒に適切な支援を提供していくには、各人材がそれぞれの役割を理解し、連携してその職責を果たしていくことが求められます。役割を整理し、分かりやすく学校に情報提供していくなど、各職種の理解増進に努めます。

連携型個別指導 計画の活用 【指導室ほか】	通級による指導は、児童・生徒の困難さを改善することによって在籍学級で学校生活を送れるようになることを目的とすることから、在籍学級担任と通級による指導教員が連携・協力して指導にあたる必要があります。双方の指導を確実に行之、相互に関連を深めるため、主たる指導目標や指導内容を共有する連携型個別指導計画を積極的に活用することで、児童・生徒の在籍学級への適応を支援します。
関連事業の 理解促進 【指導室ほか】	児童福祉分野では、障がいのある児童等に対し放課後等デイサービス等の療育を提供する障害児通所支援事業が展開されています。その中には、保護者の申請の下、学校などの施設を訪問し、集団生活への適応のための専門的支援を行う事業もあります(保育所等訪問支援事業)。こうした事業に対する教職員の理解啓発を通じ、その円滑な利用の促進を図ります。
地域との連携 事例等の共有 【指導室ほか】	都立特別支援学校の在籍児童・生徒が、区立小中学校に副次的な籍を置き、交流及び共同学習を行う副籍制度では、交流の実施に当たり、主任児童委員が同行することがあります。地域の相談役・橋渡し役である民生・児童委員と接点を持つことは、居住地域とつながりをもちにくい特別支援学校の児童・生徒にとって、地域に根付いた生活を送るための大きな機会となります。こうした事例を共有し、広げることで、障がいのある児童・生徒を巡る支援をより強固なものとしていきます。
● アセスメント	
各種チェック リストの活用 【指導室ほか】	児童・生徒の実態を把握するために、教職員でも活用できるツールとして、「学習と行動のチェックリスト」「読み書きチェックリスト」「社会性・行動のチェックリスト」などの各種リストがあります。このようなリストを適宜活用することで、児童・生徒の実態を把握するとともに、教職員が児童・生徒の実態を把握するための視点を養います。
アセスメントツールの 適切な活用 【指導室ほか】	児童・生徒の発達特性を把握するには、教職員でも活用できる上記各種チェックリストの活用のほか、心理士等の専門職によるアセスメントツールの活用により、詳細に実態を把握することも有効です。より多角的に児童・生徒の実態を把握していきます。
専門的知見の 活用 【指導室ほか】	児童・生徒の実態を多角的に把握していくには、専門家の知見の活用も必要です。専門家の知見を最大限に発揮するには、その見立ての基礎となる資料を多く収集しておくことも重要です。この点で、上記のチェックリストやアセスメントツールによる情報収集もその一助となります。専門家に相談し、その知見を得るまでの流れを工夫することで、より丁寧に、児童・生徒の発達特性を把握していきます。

インクルーシブ教育システム構築に向けた人材の活用

インクルーシブ教育システムの構築に向けては、通常の学級、通級による指導、特別支援学級及び特別支援学校のそれぞれが担う役割に応じ、人材を体系的に活用する必要があります(下図)。

インクルーシブ教育システムの下では、通常の学級が交流及び共同学習の場となるなど、その果たす役割が重要となります。こうした取組を充実させていくには、通常の学級と、特別支援学級等との間に存在する基礎的環境整備や合理的配慮などに関するギャップを埋めていく必要があります。システムの構築に際し、通常の学級に過度の負担を掛けることのないよう、人材を段階的・体系的に活用しながら、取り組みやすく、かつ、実践的な方法で、基礎的環境整備を図っていきます。



視点3 切れ目のない学びの提供

(個別の教育的ニーズに応じた学び・交流及び共同学習)

(1) 各行政計画による特別支援教育関連事業

学びの提供に関し、各行政計画による特別支援教育に関連する事業は、次のとおりです。これらの事業を通じ、主体的(きめる)・対話的で深い学び(わかる・つたえる、まなぶ)を得るとともに、共生社会の実現に向けて、障がいの有無にかかわらず、お互いを尊重し協働して生活していく態度(わかりあう・ささえあう)を育むことが大切です。

事業名	概要	担当課	出典
ICT 環境の適切な維持と活用	「Society5.0 時代を生き抜く力」を身に付けるため、各教科の学習はもとより、特別支援教育、家庭学習における ICT 機器の活用を一層進めるとともに、一人一台端末を使った授業の好事例や教材をすべての教職員間で共有し授業改善に取り組むことで「わかる・できる・楽しい授業」を実践する。	教育支援センター 指導室	学びプラン 2025
特別支援学級の運営	障がいのある児童・生徒の特別な教育ニーズに対応するため特別支援学級を設置する。	指導室	応援宣言 2025 学びプラン 2025 障がい者計画 2030
特別支援教室ほか通級による指導の運営	発達障がい等の児童・生徒を対象に全小・中学校に設置した特別支援教室を運営するとともに、聴覚障がい・言語障がいの児童を対象に設置した「きこえとことばの教室」「ことばの教室」を運営することで、これらの児童が通常の学級で学校生活を送ることができるよう支援する。	指導室	応援宣言 2025 障がい者計画 2030
天津わかしお学校の運営	転地療養(寄宿生活)により、ぜん息、肥満、虚弱、偏食などから児童の健康の回復を図る。	学務課	応援宣言 2025
特別支援教育就学奨励費	特別支援学級に在籍又は通級している児童・生徒の保護者に対し、学用品費などの経費の一部を支給する。	学務課	応援宣言 2025
あいキッズにおける要支援児受入	放課後、保護者が就労等により家庭にいない児童に適切な遊び及び生活の場を提供し、健常児との交流を図る。	地域教育力 推進課	応援宣言 2025 障がい者計画 2030
副籍制度の活用	特別支援学校に在籍する子どもが区立小・中学校に副次的な籍を置き交流及び共同学習を行い、相互理解の促進を図る。	指導室	障がい者計画 2030
特別支援教育に関する理解啓発	教職員に対しては校内研修などで活用できる資料などの作成を、保護者などに対しては入学説明会などの機会を捉えて特別支援教育に関する説明や相談を実施する。	指導室	学びプラン 2025

(2) 現状

上記事業に関し、「きめる」、「まなぶ」、「わかる・つたえる」、「わかりあう・ささえあう」という観点に着目して整理すると、現状は、次のようになっています。

● きめる

- ・特別支援教育は、児童・生徒の自立と社会参加に向けた主体的な取組です。児童・生徒本人の思い・願いといった主体性を尊重することが大切です。
- ・自立とは自ら選び・決定していくことであり、社会参加とは一定の役割を担っていくことです。児童・生徒がその思い・願いを自己実現していくために、自ら選び・決定し、役割を担う力を養うべく、教職員も、生徒指導提要などとも関連付けつつ、児童生徒の主体的参画を促していくことが大切です。

● まなぶ

- ・児童・生徒の多様な教育的ニーズに応えるため、通常の学級、通級による指導、特別支援学級などといった多様な学びの場を用意しています。インクルーシブ教育システムの構築に向け、それぞれの学びの場がその役割を果たすべく、取組を充実させていくことが必要です。
- ・特別支援教室の利用に際し、原則の指導期間の考え方が導入されています。短期の目標・指導期間では賄いきれない教育的ニーズに対し、的確に応えられる学びの場の設置を検討する必要があります。

● わかる・つたえる

- ・GIGA スクール構想に基づき、ICT 機器を活用した授業が展開されています。ICT 機器が持つ処理能力や、児童・生徒一人ひとりに一台ずつ端末が配備されている利点を生かし、自立に向け、その発達特性・興味関心等に応じた学びを展開していくことが重要です。
- ・同時に、児童・生徒一人ひとりが個別的に学ぶだけでなく、社会参加に向け、自分の考えを伝え、他者と協働していくことも求められます。

● わかりあう・ささえあう

- ・学校生活での困りごとは「特にない」とする回答が最多である一方、「先生の理解や配慮が足りない場合がある」といった回答も一部に見受けられます。教職員、児童・生徒ともに、障がいに対する認識・理解を深めていくことが求められます。
- ・特別支援学級(知的障がい)では、特別支援学級間で行事を共同して行う「連合行事」が実施されています。また、エリア単位で小・中学校の特別支援学級間の交流を図る「交流エリア」の取組もあります。これらを、障がいのない児童・生徒との「交流及び共同学習」の橋渡しになるものとして連続性を持たせていく視点や、通常の学級で自由進度学習を推進することを通じて、特別な支援を必要とする児童生徒であっても、その学習の進度に応じて授業に参加しやすい環境をつくるなどの視点も必要です。
- ・副籍交流では、新型コロナウイルス感染症の影響で減少していた直接交流が回復基調にあります。居住地域とのつながりを持つという同制度の趣旨に鑑み、地域に根付くことのできる取組の展開が求められます。

(3) 特別支援教育の視点からの取組内容

以上を踏まえ、次のような視点を持って取り組んでいきます。

● きめる

学校生活支援 シートの活用

【指導室ほか】

児童・生徒を支援する長期計画である「学校生活支援シート(個別の教育支援計画)」には、児童・生徒本人による「学校生活への期待や成長への願い」を記載する欄があります。こうした本人や保護者の思いや願いを大切にしつつ、その教育的ニーズに対する合理的配慮や支援を一貫してつないでいきます。

個別の指導計画 の活用

【指導室ほか】

児童・生徒の実態把握(前記「視点2」参照)に基づき、課題を明確にし、児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに即した指導目標・指導内容を設定した個別の指導計画を作成します。その際、児童・生徒が自己選択・自己決定をする機会を創出するなど指導内容に配慮することで、自立と社会参加に向けた能力の涵養を図ります。

● まなぶ

通常の学級

【指導室ほか】

通常の学級には、多様な児童・生徒が在籍しており、学習面又は行動面で著しい困難を示す者もいます。また、通常の学級は、障がいのある児童・生徒とない児童・生徒とが相互理解を図るとともに、教科等の狙いを達成する「交流及び共同学習」の場にもなります。特別支援アドバイザーの活用等を通じ、通常の学級の基礎的環境を整え、すべての児童・生徒に対するわかりやすい授業の提供を図ります。

通級による指導

【指導室ほか】

通常の学級による指導・支援では、なお学びの機会が十分に確保されない場合には、その課題に焦点を当てた指導・支援が必要となります。アセスメントツール・専門家の知見を適切に活用して実態を把握しつつ、連携型個別支援計画を活用するなどして、在籍学級担任と通級による指導教員とが連携して、児童・生徒の在籍学級への適応を図ります。

特別支援学級

【指導室ほか】

特別支援学級では、詳細な実態把握に基づく個別的な手厚い支援・指導が必要になります。比較的重度の障がい・複合的な障がいのある児童・生徒など、教育的ニーズも多様化しています。専門家の知見に加え、都立特別支援学校によるセンター的機能も活用し、児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに即した個別的支援の展開を図ります。また、自閉症・情緒障がい特別支援学級の設置について検討を行います。

● わかる・つたえる

ICT 機器を活用 した理解・表出の 促進

【指導室、教育支援センターほか】

ICT 機器は、読解の苦手な児童・生徒に対し、文字等の視覚的情報を音声等の聴覚的情報に変換してその理解を助けたり、書字による表現が苦手な児童・生徒に対し、キーボード出力による表現を可能にしたりします。ICT 機器を積極的に活用し、児童・生徒の理解・表出を促進することで、主体的・対話的な学びの実現を図ります。

GIGA スクール推進 支援員の活用 【教育支援センターほか】	特別支援学級(知的障がい)の設置校全校に、ICT 機器の活用準備支援、授業支援、研修支援を行う GIGA スクール推進支援員(旧 ICT 支援員)を配置することにより、児童・生徒一人ひとりに一台ずつ端末が配備されている環境をさらに有効に活用していきます。
● わかりあう・ささえあう	
障害者差別解消法 ハンドブックの活用 【指導室ほか】	「交流及び共同学習」に取り組み、児童・生徒が障がいの有無を問わず、お互いを尊重し協働して生活していく態度を身に付けていくには、まず、その指導に当たる教職員が障がいに対する理解を深める必要があります。基礎的環境整備や合理的配慮の考え方・具体例を数多く掲載した「障害者差別解消法ハンドブック」を活用し、各学校園での合理的配慮の実践を図ります。
障がい者理解 促進事業の活用 【障がい政策課ほか】	児童・生徒を対象に、障がい当事者による講演、福祉体験、普及啓発リーフレットの配布などを行う「障がい者理解促進事業」を通じ、児童・生徒のユニバーサルデザインに対する理解を深めます。
交流及び共同学習 を見据えた 連合行事の展開 【指導室ほか】	特別支援学級間における交流は、障がいに配慮した環境の下で共に活動できる内容が設定され、児童・生徒が十分に成就感を得られる活動が展開できる利点があります。このような活動を通じて養われた対人関係や社会性のスキルは、障がいのない児童・生徒との間で実施される「交流及び共同学習」の場において実践していくことも重要です。特別支援学級間における交流を、比較的取り組みやすいと思われる特別活動等における「交流及び共同学習」へと橋渡しをするなどして、特別支援学級の児童・生徒が成就感を得られる活動を展開します。
副籍制度の 推進 【指導室ほか】	特別支援学校に在籍する児童・生徒が区立小中学校に副次的な籍を置き、交流及び共同学習を実施する「副籍制度」に取り組みます。コロナ禍で直接対面での交流(直接交流)が難しくなる中、次善策として実施されたオンライン交流は、お互いの顔や名前を知る導入として適しているという発見もありました。また、学年が進むと、障がいによっては交流が難しくなる中、ポッチャなどのスポーツは、交流のハードルを下げ、障がい者理解を進める一助になるとの指摘もあります。これまでの取組で得られた知見を活かしつつ、特別支援学校の児童・生徒が地域に根付けよう、引き続き取り組んでいきます。
地域との連携 事例等の共有 【指導室、地域教育力推進課ほか】	副籍制度では、交流の実施に当たり、主任児童委員が同行することがあります。地域の相談役・橋渡し役である民生・児童委員と接点を持つことで、特別支援学校の児童・生徒が地域行事に参加したり、災害時の共助などにもつながる機会となります。また、あいキッズでも特別支援学校の児童を受け入れ、日常的に児童との交流が行われています。副籍制度に限らず、特別支援学校の児童・生徒が地域と接点を持つ機会を多く提供することで、共生社会の実現を図ります。

GIGA スクール推進支援員の活用

1 すべての特別支援学級に配置

令和 5 年度から、GIGA スクール推進支援員を板橋区内の全特別支援学級に配置し、ICT を活用して子どもの特性に合わせた個別最適な学びの支援を行っています。

2 主な業務

授業サポート、環境整備、資料・教材作成、校内研修会の企画立案、
ICT 機器の活用練習・操作支援 など

3 具体的支援例

中台小学校 国語科「ひらがな・カタカナの学習」

児童が作成した、「り」と「リ」等の似ているひらがなやカタカナを比べるクイズを、支援員がクイズ作成アプリに取り込み、クイズ大会を実施しました。文字への正しい理解と、学習への意欲を高めることができました。

高島第三中学校「思い出カレンダーを作ろう」

支援員が Google スライド⁴² でカレンダーのひな形を作り、それをもとに 9 年生全員が共同編集の機能で協力して 1 つのカレンダーを作成しました。画像の挿入、トリミング等支援を行いながら、レイアウトを統一した作品に仕上げることができました。

4 ICT 活用に関する取組を各学校に共有

板橋区内の教員のみ閲覧可能な「特別支援教育における ICT 活用情報サイト」を作成し、ICT 活用事例やアプリケーションの共有を図っています。

特別支援教育における I C T 活用情報サイト

活用事例

板橋区内の特別支援学級で ICT 活用事例を掲載します。

導入アプリ一覧

これまで導入したアプリケーションなどを掲載しています。

ICT 小ネタ集

ICT 活用時の便利な小ネタを掲載しています。

参考サイト

特別支援教育での ICT 活用の参考となる WEB サイトのリンクを掲載します。

サイトトップページ <https://sites.google.com/ita.ed.jp/tokushi>
※板橋区のアカウントでログインした端末でのみアクセス可能です。

【活用事例】
区内特別支援学級での ICT 活用事例を、小・中学校別に、概要版と詳細版で掲載

【導入アプリ一覧】
ふりがな付与アプリやタイピングアプリなど、これまでに導入したアプリケーションなどを掲載

【ICT 小ネタ集】
スリープ機能やハードリセットの方法など、ICT 活用時の便利な小ネタを掲載

【参考サイト】
特別支援教育での ICT 活用の参考となる WEB サイトのリンクを掲載

42. プレゼンテーションを作成、閲覧、編集することができる、オンライン上のアプリケーション。

障がい者理解促進事業 ―区立小中学校へのユニバーサルデザイン普及啓発―

板橋区では、障がい当事者を講師とした福祉体験学習などを通じて、障がいに対する区民の理解を深めつつ、交流の場を広げ、地域におけるノーマライゼーションの普及、促進を図るため、区内の小中学校において障がい者理解促進事業を実施しています。

1 障がい当事者による講演

車いす使用者や視覚障がいのある方などが講師となり、日々の生活やまちの中で感じる不便さなどをお話いただきます。講演を聞いた受講者は、まちで見かけた障がいのある方を手助けするヒントを得ることができます。

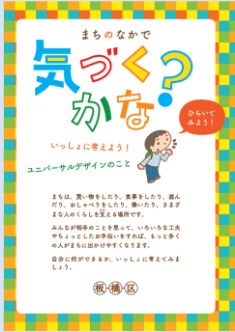
2 福祉体験

車いす体験や白杖体験などを通じて、多様な立場の方を理解する学びの機会を創出しています。

3 出前学校手話講座 ～手話は目で見る「ことば」です～

手話は、手、顔や体の動きで「ことば」をあらわすもうひとつの「にほんご」です。
聞こえない方から「手話」や聞こえないことについて学び、共生社会の実現と多様性を学ぶ
機会とします。

4 まちのなかで気づくかな？ 配布・活用



区内小中学校などで障がい者理解促進事業を実施する際は、ユニバーサルデザイン啓発パンフレット「まちなかで気づくかな？」を配布しています。このパンフレットは、まちなかにどんな困りごとがあるのか、どんな配慮や手助けができるのかについて、子どもからおとなまで気軽に楽しく学べるように作成されています。事業に参加した方が自宅でパンフレットを見返すことにより、家族や友人とユニバーサルデザインに関することを学習できます。



資料編

- 平成 19 年 4 月 1 日付け 19 文科初第 125 号文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について(通知)」
- 平成 24 年 7 月 23 日中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
付：同報告 別表(障がい種別の合理的配慮の観点)
同報告 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」
- アセスメントについて ―個別アセスメントと学級集団アセスメント―
- 学校における居場所推進事業について
- 障害者差別解消法ハンドブック（学校園教職員用）について
- 板橋区立学校園・あいキッズにおける医療的ケアについて
- 障害児通所支援について ―児童福祉法の取組―
- 地域における縦横連携について
- 通常の学級における特別支援教育

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 殿
各都道府県知事
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
錢谷 眞美
(印影省略)

特別支援教育の推進について（通知）⁴³

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・機関への周知にもご配慮願います。

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、

⁴³ 文部科学省ホームページ(https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf)の内容を転載

特別支援学級教員、養護教諭、対象の幼児児童生徒の学級担任、学年主任、その他必要と思われる者などで構成すること。

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

(2) 実態把握

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

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

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

(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「個別的教育支援計画」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「個別的教育支援計画」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、「個別的教育支援計画」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等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。

● 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）⁴⁴

平成 24 年 7 月 23 日
初等中等教育分科会

目次

はじめに

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
- (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
- (3) 共生社会の形成に向けた今後の進め方

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

- (1) 早期からの教育相談・支援
- (2) 就学先決定の仕組み
- (3) 一貫した支援の仕組み
- (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

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
- (2) 「基礎的環境整備」について
- (3) 学校における「合理的配慮」の観点
- (4) 「合理的配慮」の充実

4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進

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

5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等

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

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ふ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、手話に通じたりろう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

⁴⁴ 文部科学省ホームページ(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)のうち、一部の内容を転載

請があり、同分科会の下に、本特別委員会が設置された。本特別委員会においては、平成 20 年 8 月に文部科学省に設置された「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」及び「障がい者制度改革推進会議」における検討を議論の基礎として、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、同意見や本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って、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) :略)

○5 一方、本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、本特別委員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)(略)、参考資料3：general education system(教育制度一般)の解釈について(略))

○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(86 頁参照)）

○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(略)）

○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）(略)）

○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(略)）

(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(略)）

○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(略)）

○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 検討に当たって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：これまでの制度改革の状況（略）、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（略））

（＊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。

○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」とらえ直し、個別的教育支援計画（＊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

(＊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。

(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）や個別的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
- ・個別的教育支援計画、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

(＊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的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。

(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。

○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(略)）

○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、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(略)、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(略)）

○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。

○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的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)(略)）

○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出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(略)）

（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)(略)）

○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、個別的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）の助言を得ることと考えられる。

○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)(略)）

○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（略））

（3）一貫した支援の仕組み

○1 「相談支援ファイル」や個別的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、個人情報の利用について、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）（略））

○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。

○個別的教育支援計画、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、個別的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、個別的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られ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、本特別委員会における「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」、と定義した。なお、障害者の権利に関する条約において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに留意する必要がある。

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

○「合理的配慮」の決定に当たっては、障害者の権利に関する条約第 24 条第 1 項にある、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、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、その内容を個別的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、学校・教育委員会、本人・保護者の双方で情報が不足していると考えられる。そのため、早急に「合理的配慮」の充実に向けた調査研究事業を行い、それに基づく国としての「合理的配慮」のデータベースを整備し、各教育委員会の参考に供することが必要である。また、中長期的には、それらを踏まえて、「合理的配慮」、「基礎的環境整備」を充実させていくことが重要であり、必要に応じて、学校における「合理的配慮」の観点や代表的なものと考えられる例を見直していくことが考えられる。

○「合理的配慮」は、その障害のある子どもが十分な教育が受けられるために提供できているかという観点から評価することが重要であり、それについても研究していくことが重要である。例えば、個別的教育支援計画、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を図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)(略)）

○「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、本特別委員会において、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)(略)、参考資料 20：合理的配慮について(略)）

○2 本特別委員会における「合理的配慮」の定義

○上記の定義に照らし、本特別委員会における「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義した。なお、障害者の権利に関する条約において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに留意する必要がある。

○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 21：合理的配慮と基礎的環境整備の関係(略)）

○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、本特別委員会において「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、個別的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、その内容を個別的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的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。個別的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（略））

（＊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立・私立の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。

（＊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。

○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。

（＊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。

○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、特別的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、特別的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、多様かつ個性が高いものであることから、本特別委員会において、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(略)）

○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特別委員会において以下の「合理的配慮」の観点ごとに別表(78 頁参照)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、個別的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。

(4) 「合理的配慮」の充実

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

○「合理的配慮」は、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、個別的教育支援計画、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。

○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、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。

○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、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、特別的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、チーム・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づき、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に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。さらに、特別支援学校は都道府県教育委員会に設置義務があり、小・中学校は市町村教育委員会に設置義務があることから、両者の連携の円滑化を図るための仕組みを検討していく必要がある。なお、通学の利便性の向上のため、特別支援学校の分教室を設置するなど、特別支援教育の地域化を推進している都道府県もある。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 24：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(略)）

○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、居住地校交流に担任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(略)）

(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な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 OJT（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の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ことで、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 26：特別支援教育に係る教育職員免許状について(略)）

○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、国・私立学校関係者や保育所関係者も受講できるようにすることが望ましい。（参考資料 27：教員の特別支援教育に関する研修の受講状況(略)）

○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 28：特別支援教育体制整備の推進(略)）

○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ますと学生は手話を覚え、視覚障害の学生がいますと点字を覚え、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(略)）

○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、指文字、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いが、短期的に保有率を大幅に引き上げることは難しい。このため、同免許状取得を奨励しつつも、現在早急に必要とされているのは、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を担保することである。

○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(略)）

(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 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

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）の活用に関すること 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の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）

⁴⁵ 文部科学省ホームページ(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323312.htm)をもとに作成

知的障害	知的発達の遅れにより、全般的に学習内容の習得が困難な場合があることから、理解の程度に応じた学習内容の変更・調整を行う。(焦点化を図ること、基礎的・基本的な学習内容を重視すること、生活上必要な言葉等の意味を確実に理解できるようにすること等)
肢体不自由	上肢の不自由により時間がかかることや活動が困難な場合の学習内容の変更・調整を行う。(書く時間の延長、書いたり計算したりする量の軽減、体育等での運動の内容を変更等)
病弱	病気により実施が困難な学習内容等について、主治医からの指導・助言や学校生活管理指導表に基づいた変更・調整を行う。(習熟度に応じた教材の準備、実技を実施可能なものに変更、入院等による学習空白を考慮した学習内容に変更・調整、アレルギー等のために使用できない材料を別の材料に変更 等)
言語障害	発音のしにくさ等を考慮した学習内容の変更・調整を行う。(教科書の音読や音楽の合唱等における個別的な指導、書くことによる代替、構音指導を意識した教科指導 等)
自閉症・情緒障害	自閉症の特性により、数量や言葉等の理解が部分的であったり、偏っていたりする場合の学習内容の変更・調整を行う。(理解の程度を考慮した基礎的・基本的な内容の確実な習得、社会適応に必要な技術や態度を身に付けること 等)
学習障害	「読む」「書く」等特定の学習内容の習得が難しいので、基礎的な内容の習得を確実にすることを重視した学習内容の変更・調整を行う。(習熟のための時間を別に設定、軽重をつけた学習内容の配分 等)
注意欠陥多動性障害	注意の集中を持続することが苦手であることを考慮した学習内容の変更・調整を行う。(学習内容を分割して適切な量にする 等)

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

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、教科書の音読箇所の位置の明示、要点を視覚的な情報で提示、身振り、簡単な手話等の使用 等) また、聞こえにくさに応じた聴覚的な情報・環境の提供を図る。(座席の位置、話者の音量調整、机・椅子の足のノイズ軽減対策(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、気付にくい事柄や理解にくい事柄（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、現実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、現実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じた指導を行う。（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・関心を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じた指導を行う。
-----------	--

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）見えにくい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場合、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。

〇2 支援体制

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で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。（具体的に分かりやすい説明、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、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 施設・設備

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

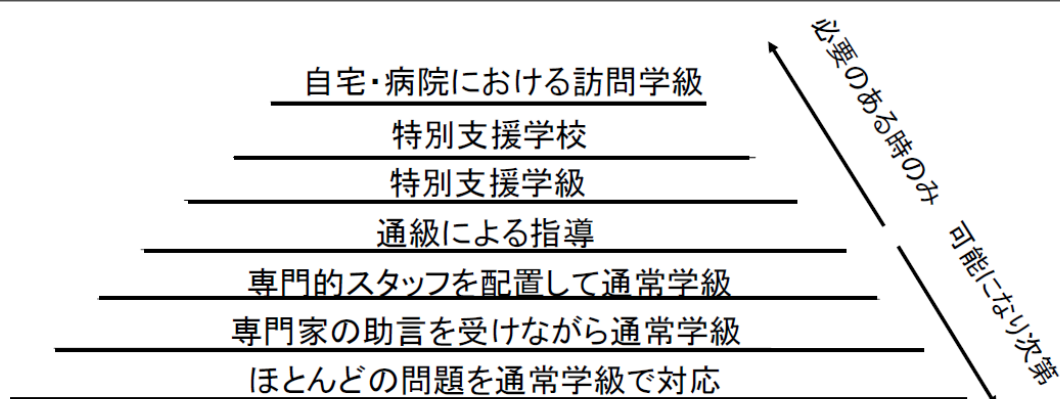
幼児児童生徒一人一人が障害の状態等に応じ、十分に学習に取り組めるよう、必要に応じて様々な教育機器等の導入や施設の整備を行う。また、一人一人の障害の状態、障害の特性、認知特性、体の動き、感覚等に応じて、その持てる能力を最大限活用して自主的、自発的に学習や生活ができるよう、各教室等の施設・設備について、分かりやすさ等に配慮を行うとともに、日照、室温、音の影響等に配慮する。さらに、心のケアを必要とする幼児児童生徒への配慮を行う。

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	危険性を予知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。

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。



⁴⁶ 文部科学省ホームページ(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/07/23/1321672_1.pdf)の内容を転載

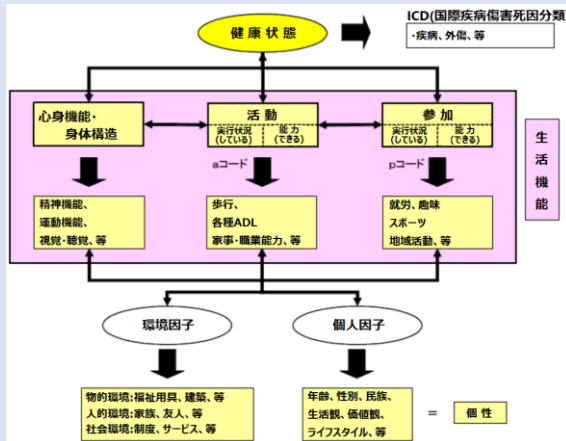
● アセスメントについて ―個別アセスメントと学級集団アセスメント―

通常の学級では、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童・生徒の割合が増加しており、**どの学級にも特別な支援を必要としている児童・生徒がいることを前提とした対応が必要**となっています⁴⁷。児童・生徒の教育的ニーズに即した支援を適切に実施するには、的確な実態把握が大切です。

1 個別アセスメント

個々の児童・生徒の発達特性の把握には、**田中ビネー知能検査、WISC、K-ABC、新版 K 式発達検査**などといった一般的な知能検査や発達検査が用いられます⁴⁸。

LD などの発達障がいでは、全般的な知的発達の遅れがないことを確認するだけでなく、必要に応じ、**上記の検査**



を含む心理検査も実施して、認知能力のアンバランスなどの特徴を把握します。また、教科の学習に関する到達度やつまづきの特徴を把握します。医学・心理等の専門家の相談を仰ぐことも有用です⁴⁹。

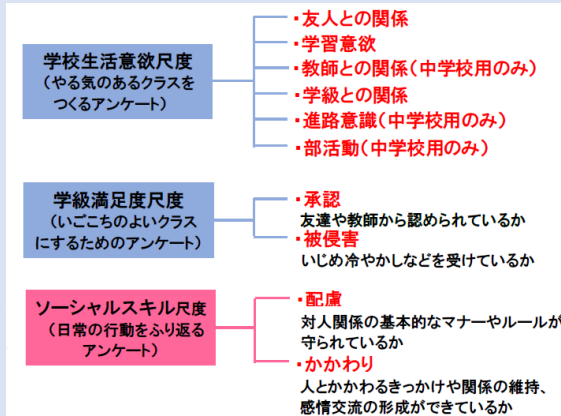
こうした実態把握のもと、支援内容を明確にし、焦点化した合理的配慮や指導を展開します。

この際、**障がいという心身機能面**にばかり着目するのではなく、例えば、読みの苦手な児童・生徒に対し、教科書読み上げ機能によって視覚情報を聴覚情報に置き換えるデジタル教材を提供するなど、**ICT の活用**によってその困難を軽減できないか（**活動面、環境因子の考慮**）など、多面的・総合的に検討していく必要があります（左図・ICF 分類⁵⁰）。

2 学級集団アセスメント

特別支援教育では**個別支援に着目するだけでなく、学級全体に対する指導も考える**必要があります⁵¹。

学級集団の状態把握には、**hyper-QU** などがあります。このアンケートからは、友達や教師から承認されていると感じているか（**承認得点**）、いじめや冷やかしを受けていると感じているか（**被侵害得点**）という「**学級満足度尺度**」を把握



できます（左図⁵²）。**特別な支援を要する子どもは、承認得点が有意に低く、被侵害得点が有意に高かった**という研究結果もあります⁵³。

特別な支援を必要とする子どもは、適切な支援がなければ、学級生活の満足度が低くなりがちで、**不適応傾向**を強く示す一方、これに対して周囲が**拒否や排斥の態度**を強めるとい**悪循環**が繰り返されると、結果として、**特別な支援を要する子どもだけでなく学級全体が学校生活を不満足と感じる**ことにもつながります。**個別支援を充実させるとともに、受容的な学級集団を育成**することが、通常の学級における特別支援教育を成立させるポイントになります⁵⁴。

⁴⁷ 令和5年3月13日 文部科学省「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」（4頁）

⁴⁸ 令和3年6月 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供の教育支援の手引」（248頁など）

⁴⁹ 平成16年1月 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」中、「第4部 専門家用」

⁵⁰ 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所ホームページ（<https://www.nise.go.jp/blog/2010/03/icficfycfaq.html>）から抜粋

⁵¹ 平成24年12月5日 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」（13頁）

⁵² 学びプラン 2025 から抜粋

⁵³ 河村茂雄・武藤由佳「通常学級における特別支援の必要な児童の学級生活満足感の実態―非対象児との比較を通して―」（学級経営心理学研究 6巻 1号 15頁）

⁵⁴ 河村茂雄編著『Q・U による特別支援教育を充実させる学級経営 さまざまなニーズの子供が共に育つ学級づくり』（図書文化社）31頁

● 学校における居場所推進事業について⁵⁵



近年の子どもたちは、学業成績・友人関係・家庭環境といった様々な要因から、不登校・いじめ・ヤングケアラー等の複雑かつ高度な問題を抱えています。そのような子どもたちに寄り添い、支援していくことが学校には求められています。

板橋区は、いたばし学び支援プラン 2025 で、最重点の施策・事業の柱の一つとして、「誰一人取り残さないための居場所づくり」を掲げています。

学校教育において「居場所」は、自身の多様性が認められ、自己肯定感、自己有用感が育まれる場所として重要です。また、学校に来られない児童・生徒にとっても、学校や教室、家庭以外で社会とながれる「居場所」があることで、社会と関わりを持つ第一歩を踏み出すことができます。

そこで、板橋区では、教室に入れない生徒が学校内で安心して過ごせる居場所のさらなる充実を図っており、具体的には、学校内の別室で、地域の方や大学生等が、生徒に寄り添い、見守りや相談、学習支援を行っています。

● 障害者差別解消法ハンドブック（学校園教職員用）について

平成 28 年 4 月から「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)」が施行されています。

この法律は、合理的配慮や基礎的環境整備など、教育現場にも大きな影響を与える法律です。

この障害者差別解消法ハンドブックは、区立学校園の教職員を対象に、「障害者差別解消法」や「合理的配慮」を分かりやすく解説したものです。また、合理的配慮の学校での事例を掲載しています。

この事例を参考に、合理的配慮に関する実践を推進するとともに、教職員が自ら実践した経験を他の教職員でも共有されていくことが期待されています。



障害者差別解消法ハンドブックホームページ 二次元コード

⁵⁵ 令和 5 年度当初予算案プレス発表資料(<https://www.city.itabashi.tokyo.jp/mayor/kishakaiken/1044400.html>)をもとに作成

● 板橋区立学校園・あいキッズにおける医療的ケアについて 55

令和 3 年 6 月、「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」が制定、同年 9 月から施行されました。

同法では、学校に在籍する医療的ケア児が、保護者の付添がなくとも適切な医療的ケアその他の支援を受けられるようにするため、学校設置者は、看護師等の配置その他の必要な措置を講ずるものとされました(10条2項)。また、医療的ケア児が医療的ケアを必要としていることだけを理由に、又は医療的ケアに対応した環境や体制が整っていないことを理由に、画一的に学校への入学や転入学が拒否されることがないようにする必要があるとされました。

医療的ケア児は、人工呼吸器を必要とするような比較的重度の児童生徒から、活発に動き回ったりすることができる児童生徒まで、その実態は多様です。学校で医療的ケアを行う場合、こうした実態に合わせて教育委員会で看護師を確保し、各学校に適切な配置を行うこととされています。そして、配置された看護師が医療的ケアに当たるとともに、教職員がこれに協力・連携し、バックアップすることが想定されています。

以上を踏まえ、板橋区では、次の要領で医療的ケア支援を実施しています。

(1) 対象となる医療的ケア

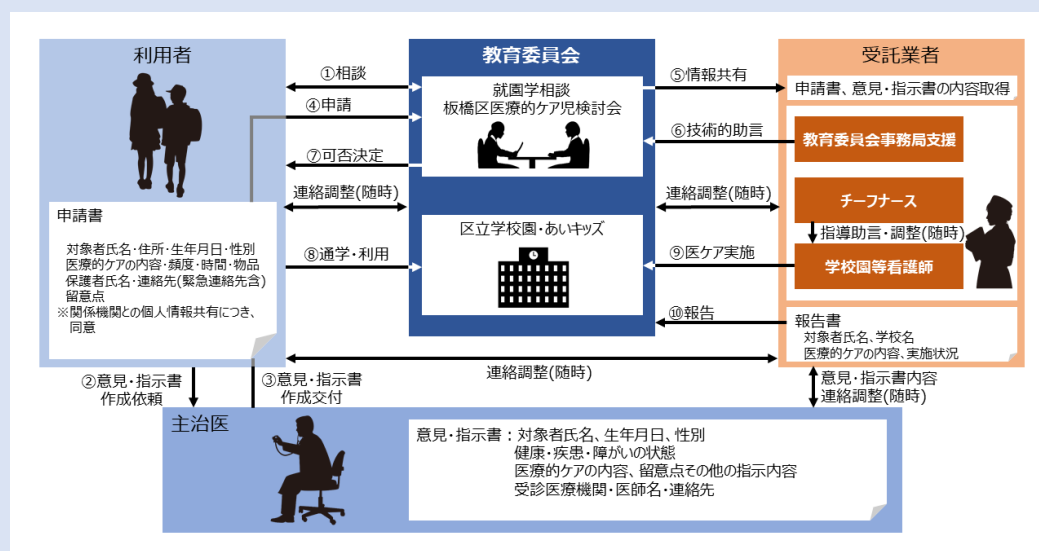
医療的ケア児を区立学校園・あいキッズで受け入れる上記の背景等を踏まえ、実施する医療的ケアの範囲は、次のとおりとします。

- ① 喀痰吸引
- ② 経管栄養
- ③ 導尿
- ④ 血糖値測定及びその後の処置(インスリン注射を含む)
- ⑤ 上記①～④のほか、教育委員会が承認した医療的ケア

(2) 医療的ケアの実施方法

医療的ケア児を受け入れ、医療的ケアを実施する区立学校園・あいキッズには、教育委員会から看護師を配置します(委託契約による看護師配置を想定)。

看護師はチームを編成し、**チーフナース**の総括の下、対象となる児童・生徒を**巡回**し、主治医の**指示書**に基づき**医療的ケア**に当たります。指示書は、医療的ケアの申請の際、教育委員会に提出され、指示内容が変わる都度、提出を要します。



● 障害児通所支援について ―児童福祉法の実現―

1 共生社会の実現に向けた教育分野の取組

これまで見てきたように、**共生社会**の実現に向けて構築をめざす**インクルーシブ教育システム**とは、大要、

- ① 障がいの有無にかかわらず、可能な限り**障がいのある者と障がいのない者が共に学べるよう追求**
- ② 個別の教育的ニーズに応えられるよう「**多様な学びの場**」を用意
- ③ 「学びの場」の決定には、**保護者・本人の意見を最大限尊重**し、決定後も柔軟に変更できるというものです(7～8 頁)。

2 共生社会の実現に向けた児童福祉分野の取組

―障害児通所支援について―

これに対し、児童福祉分野でも、共生社会の実現に向け、上記①～③に類似する次の取組があります。

- ① ‘障がいのある子どもが、障がいのない子どもとの集団生活に適応できるよう、学校などの集団生活を営む施設を訪問し、専門的な支援を実施(**保育所等訪問支援**)
- ② ‘個々の障がい児の状態・発達過程・特性等に応じた支援の提供(**児童発達支援・放課後等デイサービス**)
- ③ ‘**措置から契約へ**(障がい者が自らサービスを選択し、サービス提供者との契約により利用することを基本)

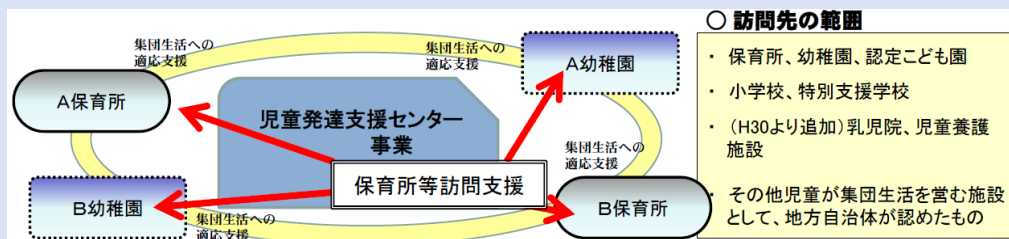
以下、各取組の概要を紹介します(各取組は平成 24(2012)年 4 月から開始)。

3 保育所等訪問支援

従来、障がいのある子どもが他の子どもとは「**別の場**」で支援を受ける場合も多かったのに対し、**障がいのある者となない者ができるだけ共に過ごせるようにしていくことは大切なこと**⁵⁶であることを踏まえ、保育所等での障がい児の受入れを促進し、障がい児が可能な限り多く保育所等に通えるようにすべく、「**保育所等訪問支援**」という仕組みがあります。

これは、**保護者からの依頼に基づくアウトリーチ型**の発達支援事業であり、保育所や幼稚園だけでなく、**学校や放課後児童クラブなど集団生活を営む施設を訪問し、障がいのない子どもとの集団生活への適応のために専門的な支援**を行うものです。具体的には、2 週間に 1 回程度の訪問を目安に、対象児に対する**直接支援**、訪問施設職員との情報共有といった**間接支援**などを行います⁵⁷(下図⁵⁸)。

児童発達支援センター(下記 4)が保育所等訪問支援を実施することで、同センターが**地域のインクルージョン推進の中核としての機能を担う**ことが期待されています⁵⁹。



⁵⁶ 平成 20 年 7 月 22 日厚生労働省「障害児支援の見直しに関する検討会報告書」(6 頁)

⁵⁷ 児童福祉法第 6 条の 2 の 2 第 6 項、同法施行規則第 1 条の 2 の 5、平成 29 年 3 月厚生労働省「保育所等訪問支援の効果的な実施を図るための手引書」(一般社団法人全国児童発達支援協議会作成)(6～7 頁、11 頁、41～42 頁)。なお、相手引書 60 頁以下では、公立小学校の通常の学級における保育所等訪問支援の活用事例が紹介されている。

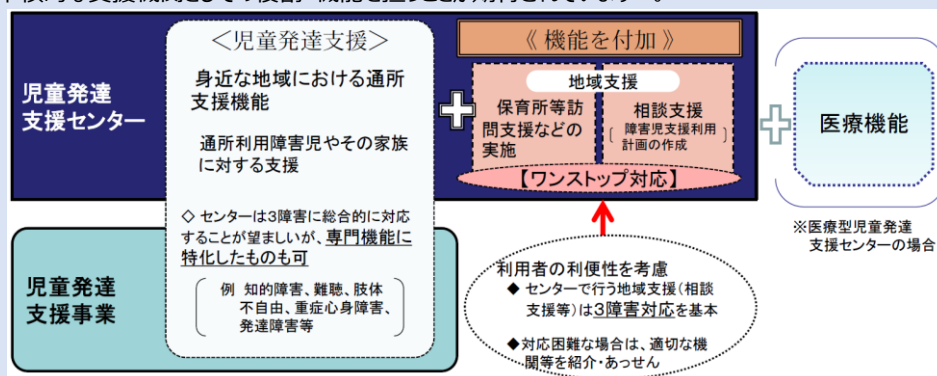
⁵⁸ 厚生労働省ホームページ(<https://www.mhlw.go.jp/content/12401000/000971594.pdf>)からその一部を転載

⁵⁹ 令和 3 年 10 月 20 日厚生労働省「障害児通所支援の在り方に関する検討会報告書」(5 頁)など

4 児童発達支援（未就学児が対象）

従来、都道府県が主体となり障がい種別に設置していた障害児通園施設(知的・難聴・肢体不自由)について、障がいの重複化に対応し、身近な地域で支援を受けられるようにすべく、**障がい種別による区分をなくし、市町村が主体**となって実施する「**児童発達支援**」という仕組みがあります。

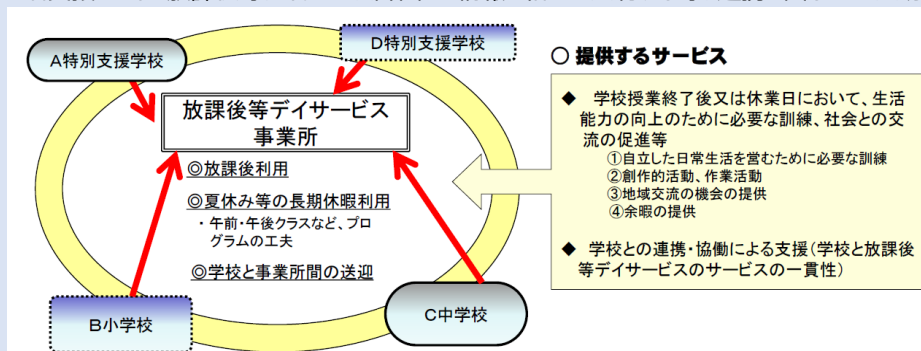
これは、通所による療育などの支援が必要であると認められた**未就学児**を対象として、**日常生活における基本的な動作の指導、知識技能の付与、集団生活への適応訓練**などを行うものです⁶⁰(下図⁶¹)。児童発達支援の担い手には、**児童発達支援センター**と、それ以外の事業所があり、このうち児童発達支援センターには、地域における中核的な支援機関としての役割・機能を担うことが期待されています⁶²。



5 放課後等デイサービス（就学後の児童・生徒が対象）

従来、障害者自立支援法で児童デイサービスという枠組みで実施されていた事業について、**学齢期における子どもの発達に必要な訓練や指導など、療育的な支援を実施**すべく⁶³、児童福祉法で「**放課後等デイサービス**」という新たな枠組みが取られています。

これは、就学中の障がい児を対象として、**放課後や夏休み等の長期休暇中において、生活能力向上のための訓練等を継続的に提供**することにより、**学校教育**と相まって障がい児の自立を促進するとともに、放課後等における支援を推進するものです⁶⁴(下図⁵⁸)。放課後等デイサービスでは、学校の取組と連動した支援の実施が重要です。学校生活支援シートと放課後等デイサービス計画との情報を相互に共有する等、連携を図ることも大切です⁶⁵。



6 措置から契約へ

児童発達支援・放課後等デイサービスなどのサービス提供者は、利用者自ら選択します。事業者一覧や子どもの発達に関する支援機関に関する情報は、右記二次元コードからご覧いただけます。



児童発達・放デイ事業者一覧



子どもの発達支援ガイドブック

⁶⁰ 児童福祉法第6条の2の2第2項。なお、肢体不自由児を対象とする医療型児童発達支援は同条第3項に規定

⁶¹ 厚生労働省ホームページ(<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihoukenfukushibu-Kikakuka/0000036483.pdf>)からその一部を転載

⁶² 前掲59の報告書(5頁)

⁶³ 前掲56の報告書(8～9頁)

⁶⁴ 児童福祉法第6条の2の2第4項

⁶⁵ 前掲48の手引(44頁)、平成27年4月厚生労働省「放課後等デイサービスガイドライン」(4頁)、前掲59の報告書(18頁)など

● 地域における縦横連携について

「縦横連携」とは、障がい児支援に当たり、ライフステージに応じて切れ目のない支援と各段階に応じた関係者の連携を行うことです。すなわち、

- ① ライフステージに応じた切れ目のない支援(縦の連携)
 - ② 保健、医療、福祉、保育、教育、就労支援等とも連携した地域支援体制の確立(横の連携)
- のことをいいます。

入学や進学、卒業などによって、**子どものライフステージが変更する都度、その支援者も変更していく中で、障害児相談支援※が全体をつなぐ縦横連携の要**としての役割を担うとともに、**児童発達支援センター**(91 頁「4」参照)がその**専門性**を発揮し、**保育所等訪問支援**(90 頁「3」参照)などの**アウトリーチ型支援**を通じて支援者の**後方支援**の役割を担うことが期待されています(下図)⁶⁶。

また、支援者間の協働・連携を推進するための情報共有ツールが**サポートファイル**(30 頁参照)であり、その効果的活用が課題とされています⁶⁷。

板橋区でも、障がい者計画 2030 において、縦横連携の強化に取り組むものとされています⁶⁸。

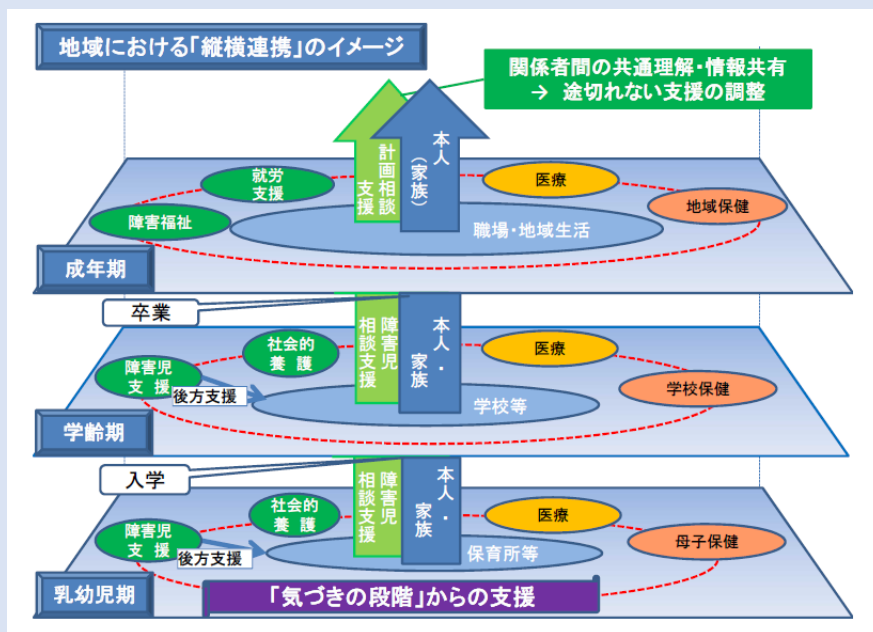
※**障害児相談支援**：障害児通所支援(90～91 頁参照)の申請に際し、子どもの状況や保護者の意向などを踏まえて、利用するサービスを組み合わせた計画(障害児支援利用計画)を作成したり、関係者との連絡調整を行ったりします(児童福祉法第 6 条の 2 の 2 第 7 項から第 9 項まで)。



板橋区ホームページ
(障害児相談支援)
二次元コード



板橋区ホームページ(障
害児支援利用計画)
二次元コード



⁶⁶ 平成 26 年 7 月 16 日障害児支援の在り方に関する検討会(厚生労働省)「今後の障害児支援の在り方について(報告書)～「発達支援」が必要な子どもの支援はどうあるべきか」。図は、同報告書 36 頁の抜粋

⁶⁷ 前掲 66 の報告書(19～20 頁)

⁶⁸ 障がい者計画 2030(33 頁、56 頁)

通常の学級における特別支援教育

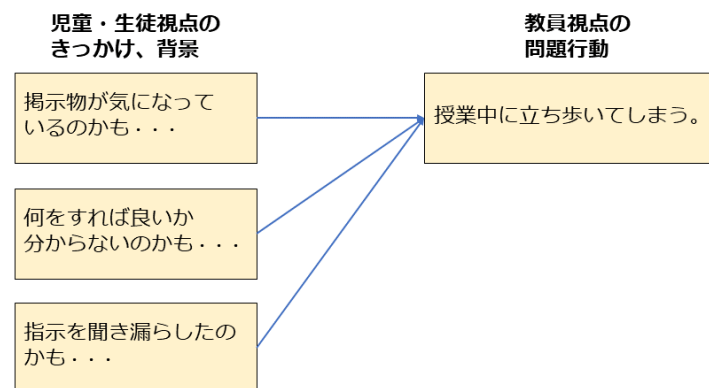
1 板橋区の現状と専門性の向上

ここまで示してきたように、特別な支援を必要とする児童・生徒は増加しており、通常の学級においても、学習面又は行動面で困難を示す児童・生徒の割合も増加しています。特別支援学校や特別支援学級だけでなく、通常の学級の教職員にも特別支援教育に関する一定の知識・技能が求められています。

2 特別支援教育の視点を取り入れた授業づくり・学級づくり

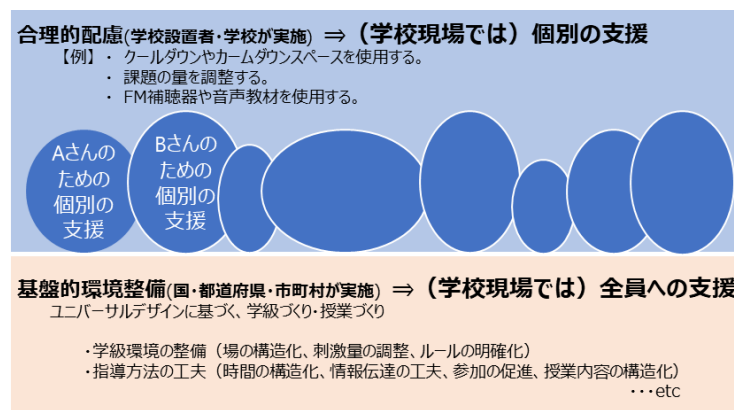
(1) 児童・生徒視点での支援

校内で発生する問題行動の背景には、児童・生徒自身の特性だけではなく、**児童・生徒が生活する環境が影響することもあります**。また、これまでの生活の中で適切な行動を学んでいなかったり、不適切な行動を学習してしまっていたりする場合もあります。このように、**児童・生徒自身が「困っているかも知れない」「望ましい行動を学んでいないかも知れない」という視点に立って支援を実施していくことが大切です**。



(2) すべての児童・生徒に役立つユニバーサルデザインの視点

発達障がいをはじめとする様々な困難のある児童・生徒の特性を踏まえ、個別に支援することは大切ですが、**教職員が全体指導の中で個別に支援を行っていくことには限界があります**。そこで、**一人ひとりの実態を把握するとともに、一斉指導の工夫や手立てを実施していくユニバーサルデザインの視点**が有用になります。この視点は、学習面又は行動面で困難を示す児童・生徒だけでなく、すべての児童・生徒にとっても有効とされています。



例えば、一斉指導を行う際、「指示を聞いていない」「指示は聞いているが、十分に理解できていない」児童・生徒がいるという場面がみられます。これは、耳から得た情報を処理する力や注意集中を継続する力に個人差のあることが要因と考えられます。**個人差に関わらず、教室内の多くの児童・生徒が理解できるように伝える工夫**が大切です。**一斉指導で理解できる児童・生徒が増えることにより、個別の指示を出す回数が減る**などの効果が期待できます。

個別の支援(合理的配慮)と全員への支援(基盤的環境整備)⁶⁹



今日は、5人でブドウの収穫をします。
2人はブドウに手が届きそうですが、残りの3人はこのままでは収穫ができそうにありません。

この場面で、「個別の支援」や「全員への支援」を行う場合、どのような手立てが考えられるでしょうか。



木箱(個別の支援)を提供して、全員がブドウの収穫をできるようにすることも考えられますが、各々に必要な木箱(個別の支援)を用意することは困難な場合もあります。



そこで、ブドウ棚を低くする(全員への支援)とともに、それでも木箱(個別の支援)が必要な場合には用意するといった手立ても考えられます。

全員への支援を実施することで、個別の支援が減りました(木箱が3個→1個)。

上記の例では、ブドウ棚に手が届かないことに対する支援を取り上げました。しかし、実際の校内で発生する問題行動には、様々な児童・生徒のきっかけや背景が隠されています。また、児童・生徒の問題行動も一様とは限りません。すべての児童・生徒の問題行動のきっかけや背景を把握することは困難ですが、これまで各校で実践されてきた手立てや工夫の中にユニバーサルデザインの視点でも有効と考えられる実践例が多くあります。

⁶⁹ 『障害者差別解消法ハンドブック(学校園教職員用)』(脚注 55 参照)中、「直感で分かる！合理的配慮と基盤的環境整備」(81 頁以下)をもとに作成

3 実践編

(1) ユニバーサルデザインを取り入れた学級環境づくり

ア 刺激量の調整

【児童・生徒の視点】

- ・床に落ちている物が気になってしまう。
- ・掲示物が剥がれて、風が吹くと舞うので気になってしまう。
- ・先生が話をしているが、手持ち無沙汰になり机上の鉛筆や消しゴムをいじってしまう。

【特別支援教育の視点】

刺激に敏感な児童・生徒や注意集中の持続が難しい児童・生徒がいます。このような児童・生徒は、**小さな刺激であっても気がそれてしまう**ことがあります。教室内外の音だけでなく、教室内の掲示物、教職員・児童・生徒の机上に置かれている物でも気を取られてしまう可能性があります。

この場合、例えば、黒板周りやロッカーなどの児童・生徒の視界に入ったり、手が届いたりする場所の**刺激を減らす**ことで、黒板や話をしている教職員**に対する注目を集めやすくすることができます。**

【ポイント】

- ・教室内の掲示物によって注意がそれないように配慮をする。
- ・教室前面の掲示物は最小限のものに絞る。
- ・教室の棚やロッカー等の目隠しなど、余計な刺激にならないように配慮する。

● 刺激量の調整例⁷⁰



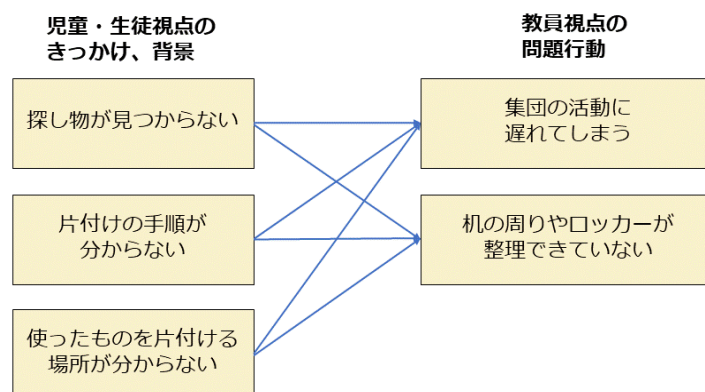
左上：掲示物の精選・統一
右上：スケジュールボードと目隠しのカーテン
左下：机・椅子の脚にテニスボール

⁷⁰ 国立教育政策研究所「インクルーシブ教育システム構築に向けた学校施設に関する基礎的調査研究」(平成 28(2016)年 3 月)
(<https://nier.repo.nii.ac.jp/record/1629/files/2016013.pdf>)から写真部分を抜粋(80、197 頁)

イ 場の構造化

【児童・生徒の視点】

- ・教室内の供用物品を探しても見つからず、気になってしまい次の活動に移ることができない。
- ・使用した物品をなかなか片付けられない、又はどうしたらよいかわからない。



【特別支援教育の視点】

クラスの中には**状況の変化に弱い特性をもつ児童・生徒もいます**。教室内の物品等が、見当たらず不安になったり、ストレスを感じたりする場合があります。この場合、例えば、「誰かが使っているから、普段置かれている場所がない」と納得できれば、余計なパニックを起こさず、学習や作業に集中することができます。

また、持ち物の置き場所や学習教材の整理の仕方が分からず、**机の周り物が散乱してしまったり、学習に必要な物の準備が苦手な児童・生徒もいます**。この場合、例えば、**整理整頓や片付け方を具体的に示すこと**で、個別に指示を出さずに**学習環境を自ら整備**することが期待できます。

【ポイント】

- ・教室内のものを置く場所を決める。
- ・教材や物品の場所や置き方が一目で分かるように整理する。
- ・写真、ラベルを子どもの目線に入る場所に貼る。

●場の構造化例⁷¹



ロッカー内の置き場所を写真で表示



スリッパの置き場所を枠で表示

⁷¹ 前掲 70 の調査研究から写真部分を抜粋(147、243 頁)

ウ ルールの明確化

【児童・生徒の視点】

- ・クラスのルールが設定されているが、具体的に何をしたらいいのかわからない。
- ・当番の仕事が回ってきたものの、他のクラスメイトのように役割を果たせなかった。

【特別支援教育の視点】

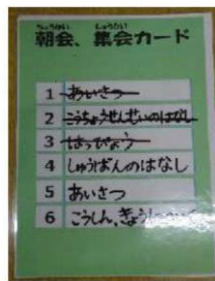
児童・生徒の中には、**目に見える具体的なものは理解できても、抽象的なものについて想像力を働かせて理解することが困難な児童・生徒もいます**。クラスの「暗黙の了解」が理解できないなどです。この場合、例えば、「**礼儀正しくしよう**」と**抽象的なルールを設定する**よりも、「**相手の目を見て、お辞儀をしよう**」と**具体的なルールを設定する**方が、児童・生徒も実行しやすくなります。ルールが守られているかについても確認が容易です。

また、係や当番活動などの**役割を割り当てられても「いつ、どこで、どのような仕事をすればよいか」を理解しにくい児童・生徒もいます**。クラスメイトから注意されたり、言われるがままに行動をしたりしていることもあります。この場合、例えば、**仕事の内容や手順をいつでも確認できるようにしておくこと**で、自発的に役割を果たしたり、児童・生徒自身がクラスの一人であるといった帰属意識をもてたりといった効果が期待できます。

【ポイント】

- ・クラス内のルールは、シンプルで誰もが実行できる具体的な言動を設定する。
- ・クラスの役割（当番、係等）の行動の手順・仕方をリスト化し、いつでも確認できるように示す。

●ルールの明確化例⁷²



朝会・集会の手順をカードで明示



声の大きさ・時間の視覚化

⁷² 脚注 69 のハンドブック(40 頁)、脚注 70 の調査研究(303 頁)から写真部分を抜粋

(2) 授業のユニバーサルデザインを意識した一斉指導の工夫

ア 時間の構造化

【児童・生徒の視点】

- ・授業中に、何をすればよいのか分からなくなってしまう。
- ・この後の流れや先の状況が読めず、不安を感じる。
- ・今取り組んでいる作業をいつまで続けるのか（続けてよいのか）分からない。

【特別支援教育の視点】

「次に何が起こるのだろうか？」という不安や「何か嫌なことが起こるのではないかなど、**先の見通しが立たない**ことで、**イライラの高まりにつながる児童・生徒もいます**。この場合、**全体のスケジュールを提示**することで、そのような不安やイライラの高まりを予防したり、**活動の予測が立つことで安心につながる**場合があります。

また、授業中に、指示の聞き逃しや作業に集中していたために、「今、何をすればよいのか分からない」「クラスメイトが何をしていたのか分からない」といった状況に陥ることもあります。この場合、例えば、黒板等に活動の内容が明記をされていれば、**児童・生徒自身が状況を理解**して、活動に取り組むことができます。

【ポイント】

- ・授業の流れの中で、何が行われているかが分かる工夫をする。
- ・授業の始めに、授業の流れとめあてを示す。
- ・開始と終了の時間を書く、タイマーを用いるなど作業時間の区切りが分かる工夫を行う。

●時間の構造化例

授業の流れ

めあて
わり算の計算の仕方を考えて、友達に説明しよう

令和〇年△月□日

日直

1 めあての確認

2 教科書 ○ページ 例題

 3 教科書 △ページ 練習問題
～ 10 : 15

4 まとめ

黒板に活動内容と今取り組んでいる内容を明示

イ 情報伝達の工夫

【児童・生徒の視点】

- ・先生の指示があったが、意図が掴めず行動に移せない。
- ・先生が話を始めるタイミングを聞き逃してしまって、内容が分からない。
- ・先生からいくつか指示が出ていたが、忘れてしまった。

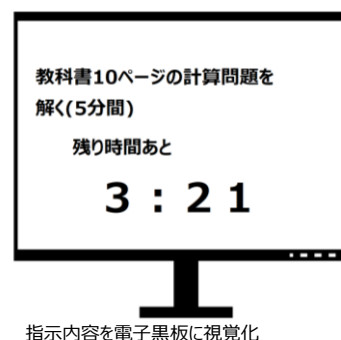
【特別支援教育の視点】

教室全体に指示を出しても、「指示は聞いているが、十分に理解できていない」と思われる児童・生徒がみられることがあります。これは、抽象的な事柄の理解が苦手といったことが原因の一つと考えられます。このような児童・生徒にとっては、**言葉の裏を読むこと・曖昧な指示から意図を掴むことが困難**な場合があります。具体的な指示で、教職員の意図を多くの児童・生徒に伝える工夫が大切です。

また、耳から入ってくる**情報を処理する能力や情報を保持しておく能力**には個人差があります。この個人差により、教職員から発せられる指示の「聞き漏らし」や「聞き逃し」が発生している場合があります。この場合、例えば、**指示の聞き漏らし等が発生した場合でも、目からの情報で補完できるようにしておくこと**で、児童・生徒自身が確認して活動に取り組むことができます。

【ポイント】

- ・抽象的な表現を避け、具体的な表現を使う。
- ・指示や伝達事項は言葉だけでなく、黒板に書いておく・見本を前に書いておくなど視覚的に掲示する。
- ・一つの指示で一つの行動。複数の指示を出す際には、視覚化する。



ウ 参加の促進

【児童・生徒の視点】

- ・指示された作業が終わったものの、次に何をすればいいか分からない。
- ・話を聞き続けることが難しい。

【特別支援教育の視点】

注意・集中の持続が困難で、**何もしないで待っていることが苦手な児童・生徒もいます**。授業中に何もしない時間があると徐々に授業から気持ちが離れてしまい、目についたものが気になってしまったり、クラスメイトと授業に関係ない話をし始めたりする可能性があります。同じ作業でもかかる時間に差が出てしまうので、早く作業が終わっても、**授業や活動に気持ちをつなぎとめる工夫**が必要です。

また、話を聞き続けるのは、大人でも辛く感じるものです。例えば、問題を解く、ペアで話し合う・クラス発表の時間を設けるなど、活動内容に変化をつけることで**児童・生徒が飽きないような工夫**が必要です。

【ポイント】

- ・取り組んでいる作業が終わったら、次にやるべきことを示す。
- ・話を聞くだけでなく、多様な活動を組み合わせる。



エ 授業内容の構造化

【児童・生徒の視点】

- ・発表や作文等の課題が出ているが、どのように進めてよいかわからない。
- ・新しい単元が始まり、授業の流れが掴めなかった。

【特別支援教育の視点】

授業では、様々な情報が提示され、児童・生徒はこれらの情報を整理するとともに問題解決を図ることが求められる場合がありますが、こうした**情報の整理が苦手な児童・生徒もいます**。この場合、例えば、**問題解決のプロセスを示す**ことで、情報処理・整理や抽象的な思考が苦手な児童・生徒にとっても安心して課題に取り組むことができます。

また、単元の内容が変わると、授業の見通しをもてなくなることもあります。この場合、例えば、単元の内容以外の部分である**板書の仕方**や**授業の流れをパターン化**することで、児童・生徒自身が、今日のめあてが分からなくなることや授業の見通しが分からず不安になることを防ぐことができます。

【ポイント】

- ・板書やワークシート等を活用して、作業手順や学習方法の枠組みを示す。
- ・授業の流れ、板書やノートの取り方をパターン化する。
- ・具体例や見本を提示し、発表の仕方を示す。

●授業内容の構造化例

作文を書き始める前に、要点をまとめよう

年 組 名前： _____

1 作文のテーマを書く。
(思いつかない場合には、選択肢から選ぶ)

(1) ○○について
(2) △△について
(3) □□について

2 テーマについて自分の意見を書く。

私は _____ について、 (賛成 ・ 反対) です

3 賛成 または 反対 の理由を書く

なぜなら、 _____ だからです。

4 先生に提出 ← 今日の目標

5 OKが出たら、作文用紙に書き始める

作業手順の枠組みを明示

板橋区特別支援教育推進指針

編集 板橋区教育委員会事務局指導室
〒173-8501 板橋区板橋二丁目 66 番 1 号
TEL 03-3579-2612 FAX 03-3579-2649
ky-suishin@city.itabashi.tokyo.jp
令和 6 年 3 月発行

刊行物番号 R05-96