

基幹研究

我が国におけるインクルーシブ教育システム 構築に関する総合的研究

—インクルーシブ教育システム構築の評価指標(試案)の作成—

(平成28年度～29年度)

研究成果報告書

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

はじめに

平成 18 年 12 月、国連総会において障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）が採択された。我が国は、平成 19 年 9 月に本条約に署名し、平成 26 年 1 月に批准した。

また、平成 19 年 4 月からは、特別支援教育の本格的実施（「特殊教育」から「特別支援教育」へ移行）することになった。

平成 23 年 8 月には、障害者権利条約に対応するため、障害者基本法が改正され、教育分野で、可能な限り共に教育を受けられるよう教育の内容及び方法の改善・充実、交流及び共同学習の積極的推進などが規定された。更に、平成 24 年 7 月には、『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』（中央教育審議会初等中等教育分科会報告）として、就学相談・就学先決定の在り方、合理的配慮、基礎的環境整備、多様な学びの場の整備などが示された。

一方、平成 25 年 6 月には、差別の禁止、合理的配慮提供の法的義務を定めた、障害者差別解消法が制定された。同年 9 月には、就学制度が改正（学校教育法施行令改正）され、本人・保護者の意向を可能な限り尊重することが示された。そして、平成 27 年 2 月には差別解消法に基づく政府としての基本方針が策定され、平成 28 年 4 月に障害者差別解消法が施行された。

以上のように、障害児・者に関する法整備が進み、「インクルーシブ教育システム」が教育の今日的な重要課題となっている。障害者権利条約第 24 条では、「インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な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」とされている。現在、各地域や学校現場においてインクルーシブ教育システム構築に向けた取組がなされている。そして、各地域や学校現場における取組について、その成果や課題を評価するための指標が必要であるが、現段階において、我が国における評価指標が明確に示されていない。

これらの状況を踏まえ、本研究では、5 年間の研究（平成 28～32 年度）を通して、国内外の、インクルーシブ教育システム構築の状況、その評価の取組に状況についての調査等によって、インクルーシブ教育システム構築の評価指標（試案）を作成することを目的とした。インクルーシブ教育システムは、今後も関係法令の改正・整備や各地域における取組の進捗状況により、変容が想定される。このように、インクルーシブ教育システムはプロセスであることを踏まえると、適宜、作成した評価指標の見直しが要せられる。

本報告書は、喫緊かつ重要な教育課題であることを踏まえ、試案として、我が国のインクルーシブ教育システムの評価指標の作成を試みたものである。今後、各関係機関における活用を期し、我が国のインクルーシブ教育システム構築に寄与することができれば幸いである。

研究代表者 インクルーシブ教育システム推進センター 上席総括研究員 原田公人

目次

はじめに

第1章 我が国のインクルーシブ教育システム構築に関する総合的研究

| | |
|-------------|---|
| 第1節 研究の背景 | 1 |
| 第2節 研究の目的 | 5 |
| 第3節 研究計画・方法 | 5 |

第2章 インクルーシブ教育システム構築に関する調査

| | |
|---------------------------------------|----|
| 第1節 国内外のインクルーシブ教育システム評価に関する 文献レビュー | 7 |
| 第2節 国内調査 | 18 |
| 第3節 海外調査 | |
| 1. イギリス | 27 |
| 2. イタリア | 38 |
| 3. アメリカ | 45 |
| 4. まとめ | 53 |

第3章 インクルーシブ教育システム構築評価指標（試案）

| | |
|---------------------------------------|----|
| 第1節 評価指標（試案）について | 55 |
| 第2節 評価指標（試案）の構造 | 55 |
| 第3節 評価指標（試案）の観点 | 56 |
| 第4節 評価指標項目 | 57 |
| 第5節 インクルーシブ教育システムに関する 国（文部科学省等）の施策 | 61 |
| 第6節 評価指標 | |
| 1. 評価指標1 体制 | 66 |
| 2. 評価指標2 研修 | 70 |
| 3. 評価指標3 施設・設備 | 73 |
| 4. 評価指標4 指導体制 | 77 |
| 5. 評価指標5 教育課程 | 80 |
| 6. 評価指標6 交流及び共同学習 | 82 |

| | | | |
|-----------|-------|-----------|----|
| 7. 評価指標 7 | 理解・啓発 | ・ ・ ・ ・ ・ | 85 |
| 8. 評価指標 8 | 機関間連携 | ・ ・ ・ ・ ・ | 87 |

| | | |
|----------|-----------|----|
| 第4章 総合考察 | ・ ・ ・ ・ ・ | 91 |
|----------|-----------|----|

資料

1. 障害者の権利に関する条約
2. 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）
3. 障害者基本計画
4. 公立小・中学校についての国、都道府県、市町村、学校・校長の役割分担
5. 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律

研究体制

おわりに

第1章 我が国におけるインクルーシブ教育システム構築に関する総合的研究

第1節 研究の背景

(1) 障害者の権利に関する条約におけるインクルーシブ教育システム

わが国のインクルーシブ教育システムは、2006年（平成18年）12月、障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）が国連総会において採択されて以来、整備が進められてきた。わが国は、2007年（平成19年）9月に本条約に署名、2008年（平成20年）5月条約発効、2014年（平成26年）1月20日、世界で141番目に批准（発効は2月19日）した。

障害者権利条約の教育の部分（第24条）には、「締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度（inclusive education system at all levels）及び生涯学習を確保する。」としている。本条約によれば、「インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な機能等を最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要である」と記されている。

また、UNESCOによると、「インクルージョンは、全ての子どもの参加と学び等を高め、教育のエクスクルージョン（排除や障壁）を減らすための終わりのないプロセス（過程）である。（Guidelines for Inclusion: Ensuring Access for All, 2005, p.13）」とし、性急にゴールを求めている。

(2) インクルーシブ教育システム構築に向けた取組

わが国のインクルーシブ教育システム構築に向けた取組についてみると、平成25年8月、学校教育法施行令の一部改正がなされ、一定程度の障害のある児童生徒の就学先決定について、特別支援学校への就学を原則とし、例外的に小中学校への就学を可能としていたこれまでの仕組みを改め、新たに、市町村教育委員会が、個々の障害の状態等を踏まえ、総合的な観点から就学先を決定する仕組みとし、その際、本人・保護者の意向を可能な限り尊重することとした。更に、障害の状態等の変化を踏まえた転学、視覚障害者等による区域外就学、保護者及び専門家からの意見聴取の機会の拡大等について規定が整備された。

また、特別支援教育関係予算については、インクルーシブ教育システム構築事業とし

て、幼稚園、小・中・高等学校に在籍する幼児児童生徒への合理的配慮の提供、地域の教育的資源を活用した合理的配慮の提供、交流及び共同学習における合理的配慮の提供などの実践研究、特別支援教育対応の教員加配、特別支援教育支援員などを充実するための予算措置がされてきた。

また、国の第3次障害者基本計画（2013）では、インクルーシブ教育システム構築の基本的考え方として、「障害の有無によって分け隔てられることなく、国民が相互に人格と個性を尊重し合う共生社会の実現に向け、障害のある児童生徒が、合理的配慮を含む必要な支援の下、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可能な限り障害のない児童生徒と共に受けることのできる仕組みを構築する（Ⅲ 分野別施策の基本的方向、3. 教育、文化芸術活動・スポーツ等）。」を示している。

（<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonkeikaku25.html#anc3-3>、アクセス日：2018.1.29）

このように、障害者の権利に関する条約に対応して、わが国では、インクルーシブ教育システムの構築に向けて取組がなされている。

（３）「合理的配慮」と「基礎的環境整備」

インクルーシブ教育システム構築を推進するに際しては、「合理的配慮」と「基礎的環境整備」が重要である。

「合理的配慮」は、障害者権利条約（第24条）において、個人に必要な合理的配慮が提供されることとされ、わが国の障害者基本法（第4条差別の禁止）においても、社会的障壁の除去を必要としている障害者が現実存在しているとし、障害者への差別の禁止が記されている。また、障害者差別解消法（障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律）第7条では、行政機関等における障害を理由とする差別の禁止として、「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・・・（中略）・・・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。」と記されている。このように、合理的配慮は法律用語として明記され、合理的配慮の提供は法的義務とされている。

国は、障害のある子供に対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」としている。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子供に対し、その状況に応じて、個別に必要となる「合理的配慮」を提供するものとされている。そして、「障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」、「障害のある子供に対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」、「学

校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」とし、個に対応した合理的配慮の必要性を示している。

（４）特別支援教育の理念

平成 19 年 4 月 1 日、文部科学省初等中等教育局長より、「特別支援教育の推進について」、の通知（19 文科初第 125 号）が出された。この中で、「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、わ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。」という内容で、「適切な指導及び必要な支援」、「全ての学校において実施」、「共生社会の形成の基礎」など、特別支援教育を推進する際の重要なキーワードが示された。

このように、インクルーシブ教育システム構築に際して、特別支援教育の充実が必要不可欠である。換言すれば、特別支援教育を発展・充実させることが、インクルーシブ教育システム構築に繋がり、引いては共生社会の形成に繋がるものである。

（５）我が国のインクルーシブ教育システム構築に係る評価指標の必要性

インクルーシブ教育システム構築に際しては、国や地方自治体、学校が単独で方針や事業を打ち出して取り組まれるものではなく、それぞれの機関が、連携・連動して、役割を担う必要がある。そこで、国や地方自治体、学校等の各機関の取組状況を把握し、見通しをもって推進していくための何らかの評価指標が必要となる。海外においてはインクルーシブ教育に関する評価指標を策定の試みがあるが、現在のところ、わが国においては、このような指標が示されていない。したがって、各機関が地域の特徴を踏まえ、相互に取組の状況を把握し、役割を明確にした評価指標が必要である。そして、この指標を活用することにより、わが国のインクルーシブ教育システム構築の推進・充実に繋がると考える。

インクルーシブ教育システム構築に係る評価指標を考える際に、インクルーシブ教育が目指しているものがどのようなものであるかを、共通理解する必要がある。例えば、上述した、障害者権利条約第 24 条に示された、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」については、闇雲に、全ての障害のある者と障害のない者が常に同じ空間・時間を共有するということではなく、「障害者が精神的及び身体的な機能等を最大限度ま

で発達」という視点を踏まえて、障害のある者にとっても障害のないものにとっても個々に「最大の教育効果」を生むためにどのようにすべきかを考えることである。

（６）我が国のインクルーシブ教育システムの基本的な考え方

我が国の教育システムは、例えば、学習指導要領のように、国の大綱（方針や施策）が示され、これに基づいて、学校は子供の実態や地域の特性を考慮して教育課程を編成・実施している。障害のある幼児児童生徒についても同様である。平成 19 年度の特殊教育から特別支援教育へ移行し、一人ひとりの可能性の最大限に伸長するという特別支援教育の理念のもと、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を受ける子供に加え、小・中学校等の通常の学級で学ぶ発達障害等の子供も対象となった。

ところで、中央教育審議会初等中等教育分科会（平成 24 年 7 月）は、「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」について報告した。報告では、インクルーシブ教育システム構築のために具体的に取り組むべき課題として、以下の 5 点挙げた。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、そのための特別支援教育の推進、②早期からの教育相談・支援、就学先決定、一貫した支援の仕組み、国・都道府県教育委員会の役割、③学校における「合理的配慮」の観点、「合理的配慮」の充実、④教職員確保、交流及び共同学習の推進、関係機関等の連携、⑤教職員の専門性確保、養成・研修制度、教職員への障害のある者の採用・人事配置等である。

インクルーシブ教育システムの構築は、特別支援教育の推進・充実が図られてこそ、実現されるものである。さらに、国・都道府県教育委員会の役割を明確にし、関係機関等の連携が大切である。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm、
アクセス日：2018.1.29)

これまで、特別支援教育の推進・充実のために、都道府県教育委員会は、所管する学校に在籍する子供等の状況や学校・地域の実態を十分に踏まえた上で基本的な行動計画を策定している。そして、策定した方針や施策をホームページや広報等で地域に公開してきた。また、市区町村教育委員会は、都道府県教育委員会における方針や施策を踏まえ、所管する幼稚園・学校等に計画を策定している。幼稚園・学校等においては、都道府県委員会・市区町村教育委員会といった教育機関のみならず、医療や保健、福祉、労働等の関係機関との連携を図りつつ、教育活動を展開している。

教育委員会や学校等の教育機関としては、特別支援教育に係わる研修会、保護者会、PTA 懇談会、学校公開、相談会、講演会等の活動を通して、障害のある子供が共に学ぶことの意義や意味の共通理解が深めていくこと、そして、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風土が育てていくこと、すなわち、インクルーシブ教育システム構築の理念を追求していくことに繋がると考える。

第2節 研究の目的

上記の状況を踏まえ、本研究は、以下の3点を目的とする。

1. 各地域、学校現場等のインクルーシブ教育システム構築の現状と課題、及び同システム構築についての評価の取組を明らかにする。
2. 海外（英、米、欧州）のインクルーシブ教育システム構築のための施策の動向、課題、評価の取組を明らかにする。
3. わが国におけるインクルーシブ教育システム構築の評価指標（試案）を作成する。

第3節 研究計画・方法

《1年次（平成28年度）》

「インクルーシブ教育システム評価指標（試案）」作成に際する基本情報を得るため、2グループ（国内班・海外班）による、国内外のインクルーシブ教育システム構築、及び評価関連の文献レビューを行った。

（1）研究協議会の開催（2回）

平成28日6月9日（木）、平成29年3月10日（金）

（2）国内調査

「インクルーシブ教育システム構築状況調査」実施 平成28年11月～12月

（3）海外調査

・イギリス（イングランド）におけるインクルーシブ教育システム評価の状況に関する実地調査 平成28年10月～12月

・イタリア（トレンティーノ・アルト・アディジェ州）におけるインクルーシブ教育システム評価の状況に関する実地調査 平成29年1月

《2年次（平成29年度）》

平成28年度に実施した、「インクルーシブ教育システム構築状況調査」について調査報告書を作成し、関係機関に配布した。また、1年次の研究を受け、「インクルーシブ教育システム評価指標（試案）」を作成した。

（1）研究協議会の開催（2回）

平成29日7月6日（木）、平成29年12月20日（水）

（2）調査報告書

「インクルーシブ教育システム構築状況調査」報告書発刊 平成29年12月

（3）海外調査

・アメリカ（イリノイ州）におけるインクルーシブ教育システム評価の状況に関する実地調査 平成29年4月

（4）評価指標（試案）

「わが国におけるインクルーシブ教育システム構築の評価指標（試案）」作成
平成 30 年 2 月

（5）研究成果普及に係る活動

- ・ 全国調査リーフレット発行（平成 29 年 12 月）
- ・ 日本特殊教育学会ポスター発表（愛知）（平成 29 年 9 月）
- ・ 平成 29 年度研究所セミナー分科会報告（国立オリンピック記念青少年総合センター）（平成 30 年 2 月 17 日）
- ・ 日本リハビリテーション連携科学学会（特総研）（平成 30 年 3 月）

（原田公人）

第2章 インクルーシブ教育システム構築に関する調査

第1節 国内外のインクルーシブ教育システム評価に関する文献レビュー

1. 海外での評価指標に関する研究

(1) Kiriazopoulou & Weber (2009) と Loreman et al (2014) の枠組み

Kiriazopoulou & Weber (2009) では、インクルーシブ教育の進展を評価する枠組みとして、Inputs, Processes, Outcomes の3つの要素、及び Macro, Meso, Micro, Person の4つのレベルが示されている。このうち、3つの要素について、Inputs は、教育システムにおいて前提として与えられるものであり政策・方針、財源やリソース等を含む。Processes は、Inputs を基にした実践の過程であり学校での実践や学級での実践等を含む。Outcomes は、結果であり児童生徒の教育への参加の状況や学業の達成状況等を含む。

4つのレベルについては、Macro は地方自治体や国のレベル、Meso は学校及びその周辺地域のレベル、Micro は学級のレベル、Person は教員や児童生徒のレベルである。

この Kiriazopoulou & Weber (2009) で示されているものは、European Agency for Development in Special Needs Education (欧州特別支援教育機構: 現 European Agency for Special Needs and Inclusive Education) が EU 諸国共通の評価指標を開発するための取り組みの一環として作成されたものである。

Loreman et al (2014) は、インクルーシブ教育の評価指標に関する、各国の最新の文献のレビューであるが、各文献に挙げられている評価指標の内容をもとに、各国、各地において評価指標を開発していくために有用な枠組みを提供することも目的とされている。

その枠組みとして、Loreman et al (2014) では、まず、前記の Kiriazopoulou & Weber (2009) で示されている4つのレベルについては Micro と Person の2つを統合して Micro として Macro, Meso, Micro の3つのレベルとしたうえで、Inputs, Processes, Outcomes の3つの要素と組み合わせた計9つの組み合わせを採用している。そして、その9つの中に、各国の評価指標に関する諸研究に基づき、評価指標の元となり得るいくつかの大項目が挙げられている。そして、その大項目の下に、さらに、より具体的な項目が示されている。

(2) Index for Inclusion の枠組み・指針・質問紙等

Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2002, 2011) は、イギリスで作成された、学校レベルでのインクルーシブ教育の進捗状況の評価するための指標 (index) である。また、この指標は、その使用によって、各学校でのインクルーシブ教育の進展を促すことも目的とされているものである。各国語への翻訳もなされており、第2版 (2002年) については、中村、河合、岡 (2005) の日本語訳がある。以下、第3版 (2011年) を取り上げ、原文の訳については、この訳も参考として訳出したものを示す。

この指標では、インクルーシブ教育の理念や学校においてどのようにインクルーシブ教育を推進していけばよいか等について、各種の文書も示されており、そのなかで具体的な評価の項目が示されている。この評価の項目のことは **indicator**（指針）と呼ばれている。

Index for Inclusion での評価の指針（**indicator**）について、その枠組みとしては、大きくは、次の表 2－1－1 のように、A、B、C の 3 つの次元が示されており、各次元が、それぞれ 2 つの項目に分けられている。

表 2－1－1 **Index for Inclusion** の次元

| |
|-----------------------|
| 次元A：インクルーシブな文化を創り出す |
| A1: コミュニティを形成する |
| A2: インクルーシブな価値を確立する |
| 次元B：インクルーシブな方針を生み出す |
| B1: 万人のための学校を開発する |
| B2: 多様性に対する支援を組織化する |
| 次元C：インクルーシブな実践を展開する |
| C1: 万人のためのカリキュラムを構成する |
| C2: 学習を組織化する |

そして、この枠組みのもとに、それぞれ、10 個前後の指針（**indicator**）が示されており、計 70 の指針が示されている。

なお、**Index for Inclusion** では、「質問紙」として、次の 4 種が示されている。

1. 上記の指針をすべて並べ、4 件法で評価させるもので、関係者共通の質問紙となっているが、主として教職員向けのものである。
2. 「私の子どもの学校」という表題で保護者用のものである。上記の指針の内容に対応して、保護者用に取捨・改変がされ、かつ、より具体的な内容で、保護者の視点で評価するものである。指針は 56 項目あり、3 件法で評価する。
3. 「私の学校」という表題で一般の児童生徒用のものである。保護者用のものと同様の趣旨による質問紙である。指針は 63 項目あり、3 件法で評価する。
4. 3 と同じ「私の学校」という表題で、低学年の児童用のものであり、同様の趣旨による質問紙である。指針は 24 項目あり、3 件法（笑顔、普通の顔、悲しい顔のマークとなっている）で評価する。

例えば、元の指針の A1.1「誰もが喜んで受け入れられる」に対応すると考えられるものは、保護者用のものでは「私の子どもはいつも学校に行くのを楽しみにしている」、一般の児童生徒用のものでは「私は学校に行くのを楽しみにしている」、低学年の児童用のものでは「私は学校が楽しい」となっている。

（３）DREM（教育における障害者の権利に基づくモデル）の枠組み・大項目

上記の他、障害者の権利という視点、及び障害者自身の意見を取り入れるという視点から、インクルーシブ教育の進展を評価する、DREM（Disability Right in Education Model：教育における障害者の権利に基づくモデル）という評価の枠組みが提案されている（Peters et al, 2005）。その作成に当たっては、障害者団体からの意見聴取も行われている。

このモデルでは、地域／コミュニティ・学校レベル（Local/community school level）、国のレベル（National level）、国際レベル（International level）の３つの各レベルでの、その評価の大項目が示され、また、各項目間の関係が線で結ばれて示されている。

各レベルの構成については、上記の Kiriazopoulou & Weber (2009)と同様に、Inputs、Processes(ここでは Educational Processes)、Outcomes として示されているものもあるが、Outcomes の部分の大項目の数が多いものとなっている。これは、障害者の権利や意見という点からは当然のことかもしれない。

例えば、地域／コミュニティ・学校レベルでの、Outcomes の大項目としては、満足、社会的／行動的スキル、身体的／精神的健康、自立／責任等が示されている。

（４）教員の態度や効力感の測定尺度に関する研究

海外では、教員のインクルーシブ教育に関する態度や意識、あるいは懸念や効力感が、その進展の成否に大きく影響するという考え方から、教員ないし教員志望者のインクルーシブ教育に対する態度、意識、感情を測定する質問紙や、インクルーシブ教育を実践するに際しての自己効力感を測定する質問紙がいくつか作られている。

以下、その例を挙げる。

①Moberg Attitude Scale（モバーグ態度尺度）

Moberg Attitude Scale（モバーグ態度尺度）は、そのような質問紙の１つであり、障害のある子どもを通常の学級で教育することについての教員の態度を測定する質問紙である（Moberg et al, 1997, Moberg, 2003）。

その内容としては、尺度Aとして教員のインクルーシブ教育に関する意識や態度をみる21項目が示されて、各項目に1～6の6段階で、その程度について答えるようになっている。また尺度Bとして、障害の程度を含めて16の障害の種類が示され、通常の学級への受け入れの可否について、それぞれ「どんな場合でも受け入れない」から「無条件で受け入れる」までの4段階での回答を求めるようになっている。

②SACIE-R Scale (改訂版 インクルーシブ教育についての感情、態度、懸念尺度)

SACIE-R Scale (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised : 改訂版 インクルーシブ教育についての感情、態度、懸念尺度) は、その名称が示すように、インクルーシブ教育に対する、感情、態度、懸念を測定するものである。なお、その対象は、教員志望者とされている。(Forlin et al, 2011)。上記の Moberg 態度尺度と比較すれば、態度の他に、感情や懸念についても測るものとなっている。

その内容としては、インクルーシブ教育に関する感情、態度、懸念として、それぞれいくつかの項目を取り上げ、全 15 の質問について、「とてもそうは思わない」「そう思わない」「そう思う」「非常にそう思う」の 4 段階で答えるものとなっている。

③TEIP Scale (インクルーシブ教育の実践に対する教師の効力感尺度)

TEIP Scale (Teacher Efficacy for Inclusive Practice : インクルーシブ教育の実践に対する教師の効力感尺度) (Sharma et al, 2012) は、SACIE-R Scale と同じ研究者達によって開発されたものであるが、インクルーシブ教育を実践する際の実践内容を取り上げ、各内容についての効力感(実践についての自信)に関して質問し、「とてもそうは思わない」「そう思わない」「そう思う」「非常にそう思う」の 4 段階で答えるものである。全 18 の質問からなっている。

2. 国内での評価指標に関する研究

(1) 国立特別支援教育総合研究所による研究

国立特別支援教育総合研究所では、これまでインクルーシブ教育システムに関する研究を実施しているが、特に、インクルーシブ教育システム構築に関する評価指標の作成に関連するものとしては、国立特別支援教育総合研究所(2015)と国立特別支援教育総合研究所(2016)がある。

前者では、インクルーシブ教育システム構築に向けた地域(市町村)の体制づくりの「グランドデザイン」が示されている。後者では、さらに、その学校における体制づくりの「ガイドライン」が示されている。

これらは、我が国のインクルーシブ教育システム構築に向けた政策動向を踏まえ、教育委員会、学校等の研究協力機関、特別支援教育の専門家等の意見や取組、及び実地調査をもとに、作成されたものである。

国立特別支援教育総合研究所(2015)ではインクルーシブ教育システム構築に向けた地域(市町村)における体制づくりに関する「グランドデザイン」として、その体制作りで重視すべき内容を示している。

このグランドデザインでは、次の表 2-1-2 のように 8 つの視点が示されている。

表 2－1－2 地域の体制づくりのグランドデザインでの 8 つの視点

| |
|--------------------------------------|
| 1. インクルーシブ教育システム構築に向けてのビジョン |
| 2. 行政の組織運営に関すること |
| 3. 乳幼児期からの早期支援体制に関すること |
| 4. 就学相談・就学先決定に関すること |
| 5. 各学校における合理的配慮、基礎的環境整備への支援の取組に関すること |
| 6. 地域資源の活用による教育の充実にに関すること |
| 7. 教育の専門性に関すること |
| 8. 社会基盤の形成に関すること |

そして、以上の各視点の下に、重視すべき項目としていくつかの項目が示され、全 34 項目が示されている。例えば、「1. インクルーシブ教育システム構築に向けてのビジョン」では、「地域の現状を把握した上でシステム構築に向けて目指しているものがある。」、「学校や地域社会にとって具体的で実現可能なものとなっている。」等が挙げられている。また、「2. 行政の組織運営に関すること」では、「医療、保健、福祉、教育、労働等の関係部局が連携した施策展開が図られている。」、「インクルーシブ教育システムや特別支援教育に関する検討会議等が設けられている。」等が挙げられている。

また、この研究では、グランドデザインを示すとともに、11 の自治体（市町村）について、グランドデザインでの 8 つの視点及びその下の各項目に対応する、取組の事例が示され、各自治体の取組についての課題も示されている。さらに、各自治体の事例では、小中学校におけるインクルーシブ教育システムに関する取組の事例も取り上げられており、各小中学校での課題も示されている。

国立特別支援教育総合研究所（2016）では、この研究も踏まえて、さらに学校における体制づくりに関するガイドラインを示している。このガイドラインでのなかでは、インクルーシブ教育システム構築に向けて、教育現場においてよく分からないと考えられること、課題となりそうなこと、今後重要と考えられること等が疑問として取り上げられ、Q & A 形式で、各疑問への答えが示されている。

この Q & A の部分では、次の表 2－1－3 のように 8 つの観点が表示されている。これらの観点は、順番は異なるが、先の地域の体制づくりでの 8 つの視点に対応し、かつ学校レベルでの観点を示している。

表 2－1－3 学校の体制づくりのガイドラインでの 8 つの観点

| |
|------------------------|
| 1. 体制づくりのビジョンに関すること |
| 2. 校内の組織運営に関すること |
| 3. 合理的配慮、基礎的環境整備に関すること |
| 4. 教育の専門性に関すること |
| 5. 地域資源の活用に関すること |
| 6. 就学相談・就学先決定に関すること |
| 7. 早期からの一貫した支援体制に関すること |
| 8. 社会基盤の形成に関すること |

これらの各観点のもとにいくつかの疑問が出されており、全 35 の疑問が出されている。そして、それらに対して答えが示されている。例えば、「1. 体制づくりのビジョンに関すること」では、「ビジョンの共有化のもとで、どのように体制づくりを進めればよいですか。」「インクルーシブ教育システムはこれまでの特別支援教育の体制づくりとどのような違いがありますか。」等の疑問が取り上げられている。また、「3. 合理的配慮、基礎的環境整備に関すること」では、「合理的配慮の評価、見直しはどのように行えばよいですか。」「本人及び保護者との合意形成を図る際に留意すべき点は何ですか。」等の疑問が取り上げられている。

このガイドラインは、前述のグランドデザインにおける事例等とともに、10 の自治体の（市町村）の教育委員会、及びその下の 13 の小中学校のインクルーシブ教育システム構築に向けた取組、及び課題を踏まえたものであり、小中学校の実際の状況を反映したものとなっている。

（２）IEAT（インクルーシブ教育評価尺度）及び調査研究

以上のような研究の他、国内で開発されたインクルーシブ教育についての評価指標として、IEAT（インクルーシブ教育評価尺度、IEAT : Inclusive Education Assessment Tool）がある（韓昌完ら、2015）。

IEAT では、「権利の保障」、「人的・物的環境整備」、「教育課程の改善」の 3 領域のもとに、それぞれ 3～4 個の評価指標が示されており、評価指標は全部で 11 である。各指標については、「非常に」から「ほとんどない」を 5～1 として、5 段階で評価するものとなっている。

各領域については、「権利の保障」は、「教科学習や自立活動、教科外活動を含む学校生活全般の諸活動における、教育を受ける権利の保障に関する領域」、「人的・物的環境整備」は、「教師の専門性や校内環境のバリアフリー化、多職種連携を含む、環境整備に関する領域」、「教育課程の改善」は、「自立や社会参加の目的達成に向けた具体的取り組みや障害理

解、リーダー育成の観点から、障害の有無によらず共に教育する上で必要となる教育課程の適当な変更及び調整に関する領域」とされている。

表 2－1－4 に、3つの領域とともに、IEAT の指標を示す。

表 2－1－4 IEAT（インクルーシブ教育評価尺度）の指標

| | | |
|-----------|----|--------------------------------------|
| 権利の保障 | 1 | 学習権を保障しているのか |
| | 2 | 教科外活動を保障しているのか |
| | 3 | 公平性の確保(機会の平等)がされているのか |
| 人的・物的環境整備 | 4 | 学習環境の改善を図っているのか |
| | 5 | 多職種(医療・保健・福祉・労働等)及び保護者との連携を密に行っているのか |
| | 6 | 共に学ぶ場が設定されているのか |
| | 7 | 教師の専門性の向上を図っているのか |
| 教育課程の改善 | 8 | 自立性の向上を図っているのか |
| | 9 | 地域社会への参加促進を図っているのか |
| | 10 | 障害理解の促進を図っているのか |
| | 11 | インクルーシブ社会構築のためのリーダー育成を図っているのか |

この IEAT は、学校単位、地域（各教員委員会単位）等、様々な組織の単位でインクルーシブ教育について評価することができるものであるとされている。

（３）教員の態度や効力感の測定尺度に関する研究

前述のように、教員のインクルーシブ教育に関する態度や意識、あるいは懸念や効力感が、その進展の成否に大きく影響するという考え方から、海外では、教員ないしは教員志望者のインクルーシブ教育に対する態度、意識、感情を測定する質問紙や、インクルーシブ教育を実践するに際しての自己効力感を測定する質問紙がいくつか作られている。

これらの質問紙を日本の教員や教員志望者に対して実施した研究がある。以下、そのような研究を取り上げる。

①Moberg Attitude Scale（モバーグ態度尺度）による研究

前述の Moberg Attitude Scale（モバーグ態度尺度）（Moberg, 1997、Moberg & Savolainen,2003）について、日本語版を作成し、日本の教員を対象として実施された調査がある（牟田ら、2016）。牟田ら（2016）では、この尺度（尺度 A と尺度 B からなる）の日本語版による回答を求めた他、インクルーシブ教育推進のために必要な条件として 12 項目が挙げられ、これらについて「全く必要ない」から「絶対必要」まで 4 段階での評価も求めている。

その結果として、尺度 A については、調査対象の教員の態度として、障害のある児童生徒が同じ教室で学んでいても障害のない児童生徒への教育の質を落とさずに指導できると考えている傾向があること、しかし、一方では、障害のある児童生徒への教育の質を保つことや、重い障害のある児童生徒への教育は通常の学級では適切ではないと考えている傾

向があること等が示されている。

また、尺度Bについては、障害のある児童生徒の通常級での受け入れの可否について、受け入れを可とする程度が、英才児、学習障害、言語障害は高い傾向、身体障害（肢体不自由、聴覚障害、視覚障害）は低い傾向がみられ、行動・情緒障害と知的障害はその中間であった。

著者達は、先行研究では身体障害は知的障害や情緒・行動障害よりも受け入れやすいと考えられる傾向があるとされている（Avramidis & Norwich, 2002）ことと比較して、この調査では、その逆の結果が出たとしている。

インクルーシブ教育推進のために必要な条件として、絶対に必要と回答された割合が高い項目としては、高い順で「学校全体で取り組んでいる」、「校長の理解があり推進している」、「保護者の理解がある」、「特別支援の専門性のある教員に相談できる」となっている。一方、「特別支援の専門性のある教員に相談できる」の割合は高いが、「特別支援の専門性のある教員が学級に入る」の割合は非常に低く、「校内に特別支援学級がある」の割合もかなり低く、「外部の専門機関の支援が得られる」の割合も「特別支援の専門性のある教員に相談できる」よりは低いという結果も示されている。

②SACIE-R Scale 及び TEIP Scale による研究

上記の他、前述の SACIE-R Scale（Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised：改訂版 インクルーシブ教育についての感情、態度、懸念尺度）（Forlin et al, 2011）と TEIP Scale（Teacher Efficacy for Inclusive Practice：インクルーシブ教育の実践に対する教師の効力感尺度）（Sharma et al, 2012）を、日本の教員志望者（小学校教員養成課程、及び、特別支援教育教員養成課程の学生）対象に実施した調査がある（Forlin et al, 2014, 2015）。この研究では、この2つの質問紙によるものと共に、インクルーシブ教育に関する知識や理解の程度、インクルーシブ教育を行う上で学校や保護者から期待し得る支援の程度等についても尋ねている。

その結果として、まず、インクルーシブ教育に関する知識や理解の程度に関しては、「（インクルーシブ教育に関する）法律や政策についての知識」、「特別な支援を必要とする児童生徒を教えることについての自信」、「英才児（gifted student）を教えることについての自信」、「インクルーシブ教育についての理解」の4項目について尋ねているが、各項目について、「非常に低い」か「低い」と答える割合が高かった。一方、インクルーシブ教育を実践する際に、学校や保護者から期待し得る支援の程度については、より肯定的な傾向がみられている。

なお、小学校教員養成課程の学生と特別支援教育教員養成課程の学生を比べると、後者は、インクルーシブ教育に関する知識や理解については前者よりもやや肯定的な回答を示しているとはいえ、平均値で「普通」よりもやや低い程度である。著者達は、このことを

取り上げ、やがて小学校の教員を支援する立場になる特別支援教育教員養成課程の学生のインクルーシブ教育についての知識や理解の低さと、支援を期待する小学校教員養成課程の学生の期待の高さのずれを指摘している。

次に、SACIE-R Scale に関する結果では、例えば、その懸念に関することでは、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒がクラスメイトに受けられるかについての懸念は低く、一方、インクルージョンによって仕事が増えるのではないかという懸念については比較的高いという結果が示されている。

TEIP Scale に関する結果では、例えば、児童生徒を学級の規律に従わせること、児童生徒の行動について予想できることには、比較的、自信の程度は高かったが、一方、児童生徒の破壊的行動への対処に関する自信の程度は低いという結果が示されている。

また、この研究においては、牟田ら（2016）と同様に、障害または特別な教育的ニーズの種類 10 項目を挙げて、各状況にある児童生徒の通常の学級へのインクルージョンの可否の程度について、6 段階での回答も求めている。その結果をみると、ここでも、牟田らの研究と同様に、点字や手話を必要とする場合の受け入れの程度が一番低いという結果となっている。

3. まとめと考察

我が国におけるインクルーシブ教育システム構築の評価指標を作成する場合、評価指標を整理するための枠組みや大項目のレベルが、海外の研究も参考となる。また、Loreman et al (2014) の小項目や、Index for Inclusion の評価の指針や質問項目の中にも、取り上げるべきものはある。

また、その作成上の観点として参考とすべきこともある。例えば、Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2002, 2011) では、評価用の質問紙として教職員用のものだけでなく、保護者用や子ども用のものも示されているが、保護者や子どもの視点による評価も重要な観点と言える。同様に、DREM (Disability Right in Education Model : 教育における障害者の権利に基づくモデル) (Peters et al, 2005) で強調されているように、障害児童生徒等の権利という観点も重要である。

ただし、我が国で使用するための評価指標を実際に作成するにあたっては、当然ながら、我が国の状況を踏まえて作成する必要がある。その際、国立特別支援教育総合研究所 (2015, 2016) で示されている、我が国のインクルーシブ教育システム構築に向けた地域や学校における体制づくりに関する観点や視点、その観点の下での重視すべき事項、IEAT (韓ら, 2015) で示されている項目等が参考となる。

本研究では、インクルーシブ教育システム構築の評価指標として、地域（県や市町村）レベルのものと学校レベルのものを作成する。このことについて、国立特別支援教育総合研究所 (2015) は地域（県や市町村）レベルの評価指標の作成、国立特別支援教育総合研究所 (2016) は学校レベルにおける評価指標の作成において取り上げるべき項目や内容を

含んでいると考えられる。特に、前者において重視すべき事項として示されている 34 項目については、「地域の現状を把握した上でシステム構築に向けて目指しているものがある。」、「医療、保健、福祉、教育、労働等の関係部局が連携した施策展開が図られている。」等、地域のレベルにおいて、そのまま評価指標になり得るものを含んでいると思われる。

また、日本の教員を対象として実施された Moberg Attitude Scale (モバーグ態度尺度) (Moberg, 1997, Moberg & Savolainen, 2003) (牟田ら, 2016)、SACIE-R Scale (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised : 改訂版 インクルーシブ教育についての感情、態度、懸念尺度) (Forlin et al, 2011)、TEIP Scale (Teacher Efficacy for Inclusive Practice : インクルーシブ教育の実践に対する教師の効力感尺度) (Sharma et al, 2012) を用いた調査 (Forlin et al, 2014, 2015) の結果も参考となる。

なお、これらでは、その尺度による質問紙調査の結果の他、これに付随して実施されたインクルーシブ教育推進のための条件についての調査等があり、評価指標の元とすべき内容や評価指標として取り上げるべき事項、及び評価指標の作成にあたって一般の教員の視点に立ったときに留意すべきこと等が読み取れる。

引用文献

- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 2, 129–147.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*; 2nd Revised. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*; 3rd Revised. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*; 4th Revised. Index for Inclusion Network Limited.
- Forlin, C., Earle, E., Loreman, T., Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 3, 50–65.
- Forlin, C., 川合紀宗, 落合俊郎, 蘆田智絵, 樋口聡 (2014). 日本におけるインクルーシブ教育システム構築にむけての今後の課題 : 大学に課せられた役割を考える. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 12, 25-37.
- Forlin, C., Kawai N., Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success?. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 3, 314-331.

- 韓昌完, 矢野夏樹, 米水桜子 (2015). インクルーシブ教育評価尺度(IEAT)の開発. 琉球大学教育学部紀要, 86, 119-128.
- Kiriazopoulou, M., Weber, H. (2009). Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2015). 平成 25～26 年度専門研究 A「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際研究 –モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて」. 研究成果報告書. 国立特別支援教育総合研究所.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2016). 平成 27 年度専門研究 A「インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究－体制づくりのガイドライン（試案）の作成－」研究成果報告書. 国立特別支援教育総合研究所.
- Loreman, T., Forlin, C., Sharma, U. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. in Forlin, C., Loreman, T. (ed.) Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 3) Emerald Group Publishing Limited, 165 – 187.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. Education and Training in Developmental Disabilities, 38, 4, 417-428.
- Moberg, S., Zumberg, M., Reinmaa, A. (1997). Inclusive Education as Perceived by Prospective Special Education Teachers in Estonia, Finland, and the United States. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 22, 1, 49-55.
- 牟田悦子, 安藤壽子, 是永かな子, 月森久江, 木下智子 (2016) 日本の教師におけるインクルーシブ教育への態度－ Moberg Attitude Scale による結果と関連要因－. 成蹊大学文学部紀要, 51, 53-66.
- 中村満紀男, 河合康, 岡典子 訳 (2005). インクルージョンの指標 (2002 年版) Index for Inclusion(2002 edition), トニー・ブース, メル・エインスコウ. Centre for Studies on Inclusive Education, 筑波大学心身障害学系.
- Peters, S., Johnstone, C., Ferguson, P. (2005). A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 9, 2, 139-160.
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 12, 1, 12-21.

(金子 健)

第2節 国内調査概要

1. 調査の目的及び方法

(1) 調査目的

各都道府県・市区町村教育委員会及び幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校におけるインクルーシブ教育システム構築の状況及びその評価の取組を明らかにし、「インクルーシブ教育システム評価指標(試案)」の検討材料とすることを目的として実施した。

(2) 調査項目の検討経緯

調査項目の検討に当たっては、インクルーシブ教育システム構築に係る本研究所の調査研究報告書、文部科学省「インクルーシブ教育システム構築事業」に係る各自治体及び各校報告書、国内外の文献などを参考に調査項目の原案を作成した。

この原案について、研究協力者を交えた研究協議会において協議・検討するとともに、以下の機関を訪問し、調査項目に従っての聞き取り調査を行った。

聞き取り調査を実施した機関は、(都道府県教育委員会：2委員会、市区町村教育委員会：2委員会、公立幼稚園：2園、公立小学校：2校、公立中学校：2校、公立高等学校：1校、公立特別支援学校：1校、計12機関)で、平成25年度～27年度の文部科学省「インクルーシブ教育システム構築モデル地域事業」に取り組んだ機関である。これら12機関における聞き取り調査及び研究協力者の助言を踏まえ、調査項目を決定した。

(3) 調査内容

① 調査期間

平成28年11月25日～平成28年12月22日

② 調査方法

調査の趣旨を明記した依頼文とともに、郵送にて「インクルーシブ教育システム構築の現状把握に関する調査票」を郵送し、返信用封筒にて返送を求めた。

③ 調査項目

調査項目は、以下の項目である。

a. 都道府県教育委員会・市区町村教育委員会

方針、体制、早期支援システム、就学支援システム、(市町村及び)学校への支援、研修、地域連携、インクルーシブ教育システム構築に向けての課題、評価指標

b. 幼稚園

概要、理念、体制、研修、個別の教育支援計画・指導計画、活動の環境、施設・設備、連携、保護者対応、インクルーシブ教育システム構築に向けての課題、評価指標

c. 小学校・中学校・高等学校

概要、理念、体制、研修、施設・設備、連携、理解・啓発、教育課程、指導体制、実態把握、指導上の配慮、個別の教育支援計画、個別の指導計画、交流及び共同学習、児童（生徒）・保護者対応、インクルーシブ教育システム構築に向けての課題、評価指標

d. 特別支援学校

概要、理念、方針、体制、研修、連携、交流及び共同学習、理解・啓発、インクルーシブ教育システム構築に向けての課題、評価指標

④ 調査対象数と回答数

調査対象数は、4,308 機関、2,375 (55.1%) の機関からの回答を得た（表 2-2-1）。

表 2-2-1 「インクルーシブ教育システム構築の現状に関する調査」対象機関・回答数

| 調査対象機関 | 対象数 | 回答数（回答率%） |
|----------------|-------|---------------|
| 都道府県教員委員会 | 47 | 45 (95.7%) |
| 政令指定都市教育委員会 | 20 | 16 (80.0%) |
| 市区町村教員委員会 | 484 | 233 (48.1%) |
| 公立幼稚園 | 706 | 296 (41.8%) |
| 公立小学校 | 756 | 370 (48.9%) |
| 公立中学校 | 736 | 375 (50.7%) |
| 公立高等学校（定時制を含む） | 697 | 364 (52.2%) |
| 特別支援学校（※） | 862 | 676 (78.4%) |
| 計 | 4,308 | 2,375 (55.1%) |

※視覚障害：62 校、聴覚障害：91 校、知的障害：331 校、肢体不自由：138 校、病弱：70 校、併置：170 校)

※項目によって、回答数に若干の違いがある。

2. 調査結果

（1）都道府県教育委員会（含む：政令指定都市教育委員会）、市区町村教育委員会

① 方針

「インクルーシブ教育システム構築に向けた方針の策定」については、都道府県教育委員会は約 80%と高い割合で方針を策定しているが、市区町村教育委員会は約半数は策定していない状況が示された。また、策定している方針をホームページや広報等の公開は 73%～100%と積極的に公開していた。

インクルーシブ教育システム構築の進捗状況を把握する評価項目は、都道府県教育委員会は 60%が作成、反対に、市区町村教育委員会は 60%程が未作成であった。

インクルーシブ教育システム構築に向けた実施事項及び課題の提示は、都道府県教育委

員会 85.4%、政令指定都市教育委員会 71.4%に比べ、市区町村教育委員会は 27.4%と低い状況であった。

② 体制

医療、保健、福祉、教育、労働等の関係部局が連携して施策をすすめる協議会等を設ける体制づくりは、都道府県教育委員会、政令指定都市教育委員会で、それぞれ 75%以上、市区町村教育委員会についてもほぼ半数で体制作りを進めようとする動きが見られた。

しかし、インクルーシブ教育システム構築の進捗管理システムの有無については、都道府県教育委員会及び政令指定都市教育委員会において約 40%、市区町村教育委員会においては、10%に満たない取組状況であった。

また、インクルーシブ教育システム構築に関する検討会議等の設置は、都道府県教育委員会 51.1%、政令指定都市 31.3%、市区町村教育委員会 11.6%にとどまった。

③ 早期支援システム

乳児期後から就学まで、各関係機関の相談支援体制のための協議会については、都道府県教育委員会、市区町村教育委員会のいずれも、設置率がほぼ 70%と高い割合を示した。また、保護者に対する子育て支援に関する情報提供も、それぞれ 70%程の高い割合を示した。さらに、具体的な支援については、90%以上の高い実施率であった。

④ 就学支援

市区町村教育委員会の担当者を対象とした就学相談や就学先決定に関する研修会や協議会等は、都道府県教育委員会では 100%、市区町村教育委員会でも 96.6%と高い実施率を示した。なお、都道府県教育委員会では、本人・保護者と市区町村教育委員会、学校等との意見が一致しない場合に、都道府県教育委員会教育委員会から第三者的な有識者を派遣すなどの支援を実施していると回答したのは、73.3%であった。

また、政令指定都市教育委員会、市区町村教育委員会ともに、就学時健診の目的・役割を明らかにし、それまでの相談体制の整備が進められている(90%以上)状況があり、就学指導支援シート等も 60%以上で活用が図られていた。さらに、保護者に対して、就学に関する早期からの教育相談、学校見学会など、地域に根ざした保護者支援の体制が整備していることが示された。

⑤ 市区町村及び学校等への支援

都道府県教育委員会教育委員会による市区町村教育委員会が支援を必要とする子どもを把握し、体制を整備するための支援の実施、また、市区町村教育委員会による各地域の支援を必要とする子供の把握及び関係機関と連携した支援体制の整備は、それぞれ 80%以上が体制整備に努めていた。

また、複数の市区町村からなる地域において、支援を必要とする幼児児童生徒を把握し、関係機関が連携して支援していく体制を都道府県教育委員会が整備している状況は 64.4%と課題であることもうかがえた。

合理的配慮の充実を図る基礎的環境整備の整備計画に関して、都道府県教育委員会 84.4%、政令指定都市教育委員会 50.0%、市区町村教育委員会 19.6%と、それぞれ取組状況に大きな差が認められた。

特別支援教育コーディネーター間の情報共有を促進するための連絡会議は 80～90%で設置されていた。個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成、活用の取組は、市区町村教育委員会で 81%であった。

特別支援学校のセンター的機能の充実を図るための施策については、都道府県教育委員会は 100%実施し、教員の加配を積極的に行っている状況（約 90%）が示された。専門職の配置については、政令指定都市教育で 100%、都道府県教育委員会と市区町村教育委員会においても 88～95%と、取組に努めている状況が示された。しかし、市区町村教育委員会の約 13%が、特別支援学級や通級指導担当教員に対する指導力向上の支援が十分できていないと回答した。

⑥ 研修

特別支援教育の理解啓発を促す研修の計画・実施については、都道府県教育委員会及び指定都市教育委員会が 100%であるのに比し、市区町村教育委員会は 74%であった。また、専門性向上のための教職員の研修体制の整備についても、市区町村教育委員会においては 67%にとどまった。

⑦ 地域連携

交流及び共同学習を組織的・計画的推進のための計画は、都道府県教育委員会 66.7%、政令指定都市教育委員会 56.3%、市区町村教育委員 43.4%という状況であった。また、地域にある教育資源の組合せによる教育の充実を図る仕組みについては、都道府県教育委員会が 64.4%、市区町村教育委員会においても 64.0%と、十分に機能しているとは言えない状況であった。

都道府県教育委員会では、地域における相談・支援の充実を図るための専門家チームが編成され（86.7%）、地域における相談・支援の充実が図られており、市区町村教育委員会においても 90%近い割合で体制の確立が図られていた。また、いずれの教育委員会においても、70%以上が特別支援学校のセンター的機能の効果的な活用を促進するための方策が講じられていた。ただ、市区町村教育委員会では、広域特別支援教育連携協議会等、複数市町村レベル等の広域での連携体制が十分整備されていなかった（57.7%）。

インクルーシブ教育システムに関して、広報誌や公開講座等で地域住民に対する理解啓発の取組については、都道府県教育委員会 60%、政令指定都市教育委員会 50%、市町村教

育委員会では、「検討中」を合わせても 40%に満たない結果であった。

また、就労支援については、都道府県教育委員会が高い割合（95.6%）で就労支援の仕組みがあるのに比して、政令指定都市教育委員会では「検討中」を併せて 75%、市区町村教育委員会については、就労支援の仕組みがないとの回答が半数以上という結果であった。

（２）幼稚園・小学校・中学校・高等学校

① 発達障害のある幼児児童生徒の在籍状況

a. 幼稚園

発達障害を含む障害のある幼児（医学的診断のある幼児）の在籍率は、75.9%であった。

また、障害のある幼児（医学的診断のある幼児）の他に、特別な支援を必要とする幼児の在籍率は、84%であった。その具体例としては、「行動面に困難さを有する幼児（93.9%）」、「生活面に困難さを有する幼児（58.7%）」、「家庭環境において配慮を必要とする幼児（45.3%）」であった。

b. 小学校

発達障害を含む障害のある児童（医学的診断のある児童）の在籍率は、93.2%であった。

また、障害のある幼児（医学的診断のある児童）の他に、特別な支援を必要とする児童の在籍率は、94%であった。その具体例としては、「学習面に困難さを有する児童（95.3%）」、「生活面に困難さを有する児童（73.8%）」であった。

c. 中学校

発達障害を含む障害のある生徒（医学的診断のある生徒）の在籍率は、91.7%であった。

また、障害のある幼児（医学的診断のある生徒）の他に、特別な支援を必要とする生徒の在籍率は、91.7%であった。その具体例としては、「学習面に困難さを有する生徒（93.5%）」、「不登校の生徒（77.5%）」、「行動面に困難さを有する生徒（71.3%）」、「家庭環境において配慮を必要とする生徒（62.1%）」、「生活面に困難さを有する生徒（58.3%）」であった。

d. 高等学校

発達障害を含む障害のある生徒（医学的診断のある生徒）の在籍率は、78.6%であった。

また、障害のある幼児（医学的診断のある生徒）の他に、特別な支援を必要とする生徒の在籍率は、78.7%であった。その具体例としては、「行動面に困難さを有する生徒（72.4%）」、「学習面に困難さを有する生徒（70.7%）」、「不登校の生徒（62.2%）」、「家庭環境において配慮を必要とする生徒（52.7%）」であった。

② 理念（幼稚園・小学校・中学校・高等学校）

教育方針（学校経営方針）に、インクルーシブ教育システムの理念が盛り込まれているとの回答は、高等学校で 38%であったが、幼稚園・小学校・中学校では 70～80%で盛り込まれていた。

③ 体制（幼稚園・小学校・中学校・高等学校）

校内に、特別支援教育の推進を担う部署（特別支援教育部等）の位置付けについては、高等学校で 53.8%であったが、小学校・中学校では 90%程が位置づけていた。なお、校内委員会は各校種ともに 90%以上で組織されており、開催回数は年 3～4 回という学校が多かった。また、各校種ともに、障害のある幼児児童生徒や特別な支援を必要とする幼児児童生徒に関する情報共有の場があるとの回答は 90%以上であった。

特別支援教育コーディネーター等の特別支援教育の専門性を有するスタッフの配置は、幼稚園が 55.7%であったが、小・中・高等学校では、それぞれ 97%以上と高い割合で配置されていた。反対に、支援員については、幼稚園と小学校は 70%程が配置されていたが、中学校では 55.9%、高等学校では、15.2%と低かった。

④ 研修（幼稚園・小学校・中学校・高等学校）

市区町村教育委員会等が主催する特別支援教育の専門性向上のための研修に対して、高等学校での参加の割合がやや低かった（83%）が、他は 94%以上の高い参加率であった。また、園内・校内におけるインクルーシブ教育システムに関する研修の機会設定については、高等学校で 48.8%、中学校 58.1%、小学校 64.9%、幼稚園 75.9%（幼稚園については情報共有の機会も含む）であった。

⑤ 施設・設備（幼稚園・小学校・中学校・高等学校）

障害のある幼児児童生徒のための施設・設備の整備状況は、幼稚園が 40%程、他の学校種でも 60～70%であった。具体的な整備としては「スロープ」と「バリアフリースイレ」などの回答が多かった。

⑥ 連携（幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校）

行政・医療・教育機関等と必要な時に相談できる体制整備については、高等学校が 67.2%、他の学校種では、80～97%と高い割合を示した。連携している機関としては、いずれの校種も行政機関が最も割合が高く、次いで教育機関が高かった。

小学校、中学校、高等学校が、特別支援学校との連携体制を整備しているかを尋ねたところ、小学校 75.6%、中学校 73.0%、高等学校 56.8%と若干の差がみられた。また、幼稚園では、就学支援シート等の活用（63.2%）、地域支援担当者による支援や巡回相談（88.3%）を受けている状況であった。

⑦ 理解・啓発（小学校・中学校・高等学校）

障害のある児童生徒の困難さに関して、周囲の児童生徒への理解・啓発については、小学校 57.1%、中学校 42.6%、高等学校 20.9%と学齢が上がるにつれ、割合が低くなった。また、保護者や地域に対する理解啓発についても、小学校 81.2%、中学校 75.5%、高等学校 41.5%と児童生徒への理解啓発と同じ状況が示された。

⑧ 教育課程（小学校・中学校・高等学校）

通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童のことを考慮しての教育課程編成については、小学校 59.4%、中学校 55.9%、高等学校 10.8%で、高等学校は、他の校種と比較して低い割合であった。小学校・中学校における特別支援学級の教育課程編成では、いずれも 85%程が配慮して編成していた。高等学校においては、生徒の実態等に応じた学校設定教科を 42%の高等学校で設定していた。

また、指導形態として、ティームティーチングや少人数指導等を、小学校 87.5%、中学校 73.2%、高等学校 36.2%で行っていた。

実態把握のための心理検査やチェックリスト等の活用については、小学校 79.2%、中学校 61.5%、高等学校 43.5%の活用状況で、小学校、中学校、高等学校の順に割合が減少していた。

また、ICT の活用を含めた適切な教材・教具、教科書等の準備状況は、高等学校が 20.3%と他の校種と比較してかなり低い割合であった。さらに、高等学校では、情報を正確に把握し、コミュニケーションをとるための工夫は 52.5%、テスト等において文字の拡大等の配慮は 32.4%、学校行事や校外活動等における学習機会や体験を確保するための方法の工夫については 44.5%と、小学校、中学校に比べ、低い割合であった。

⑨ 個別の教育支援計画と個別の指導計画（小学校・中学校・高等学校）

障害のある児童生徒の個別の教育支援計画の作成については、小学校 86.7%、中学校 84.4%、高等学校 29.1%であった。そのうち、個別の教育支援計画に、合理的配慮の内容が具体的に記載されているとの回答は、小学校 68.3%、中学校 70.9%、高等学校 63.2%と校種による差異はほとんどなかった。

また、障害のある児童生徒の個別の指導計画の作成については、小学校 94.3%、中学校 87.6%、高等学校 36.4%であった。そのうち、個別の指導計画に、合理的配慮の内容が具体的に記載されているとの回答は、小学校 73.3%、中学校 71.5%、高等学校 68.1%であった。

個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成の有無と合理的配慮の記載については、ほぼ同様の割合と傾向を示した。

また、個別の教育支援計画の定期的な評価や改善については、小学校 62.1%、中学校 56.6%、高等学校 37.7%、個別の指導計画の定期的な評価や改善についても小学校 67.7%、

中学校 61.1%、高等学校 35.1%と同様の傾向が見られた。

⑩ 個別の教育支援計画と個別の指導計画（幼稚園）

幼稚園における「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成・活用は 82.5%と高い割合であった。そのうち、約 60%の園において、個別の教育支援計画に合理的配慮の内容を具体的に記載していた。

⑪ 交流及び共同学習（小学校・中学校・高等学校・特別支援学校）

特別支援学級の児童と通常の学級の児童との交流及び共同学習は、小学校 99.0%、中学校は 96.6%と、積極的に実施されていた。そして、小学校 98.3%、中学校 93.8%が「教科、領域」に位置づけて実施されていた。「給食や休み時間」で実施している小学校は 89.0%、中学校は 75.3%であり、その他、学校行事や学年行事で交流及び共同学習が行われていた。

また、特別支援学校と小学校・中学校・高等学校の交流及び共同学習については、小学校 47.5%、中学校 39.0%、高等学校 25.2%の実施率で、学齢が上がるに従って実施率が下がった。

交流及び共同学習の形態としては、学校間交流（小学校：21%、中学校：41%、高等学校：85%）、居住地交流（小学校：85%、中学校：59%、高等学校：2%）であった。小学校では、「居住地交流」が最も高く、高等学校では「学校間交流」が高かった。

⑫ 本人・保護者との合意形成（幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校）

幼稚園において、障害のある幼児について、保護者との意見交換・情報共有の方法としては、面談 98.9%、連絡帳 36.8%が挙げられた。

小学校・中学校・高等学校における障害のある児童生徒に対する合理的配慮については、小学校 60.1%、中学校 68.6%、高等学校 55.4%で、学校と児童生徒との間で合意形成のために相談・協議をする機会を設けていた。

同様に、障害のある幼児児童生徒に対する合理的配慮について、幼稚園 81.5%、小学校 79.5%、中学校 80.2%、高等学校 62.2%で、園・学校と保護者との間で合意形成のための機会を設定していた。

（３）課題と考えている事項

本調査において、各機関共通で、「インクルーシブ教育システム構築に向けての課題」として考えている事項を以下の 28 のキーワードから 5 つまで選択する設問を設けた。

【選択項目】

①理念 ②スタッフの配置 ③教員の専門性 ④教員の意識 ⑤教員研修 ⑥校内の体制整備 ⑦特別支援教育コーディネーター ⑧管理職のリーダーシップ ⑨実態把握 ⑩カリキュラム ⑪基礎的環境整備 ⑫合理的配慮 ⑬連続性のある多様な学び ⑭個別の教

育支援計画 ⑮個別の指導計画 ⑯教材・教具・教科書 ⑰ICTの活用 ⑱予算 ⑲施設設備 ⑳環境設定 ㉑交流及び共同学習 ㉒学校間連携 ㉓関係機関との連携 ㉔就学システム ㉕進路指導 ㉖幼児児童生徒の理解 ㉗保護者の理解 ㉘地域の理解

その結果、各機関において上位に選択された項目としては、共通して、教員の専門性、スタッフの配置、教員の意識、校内の体制整備、保護者の理解、といった人的な課題が多く挙げられた。

ただし、そのなかで、都道府県教育委員会においては、スタッフの配置、保護者の理解、について課題として挙げた割合は他機関と比較して低かった。

個々の割合は以下の通りである。

1) 教員の専門性：県教委(70.5%)、市教委(49.4%)、幼(56.7%)、小(44.9%)、中(46.3%)、高(59.8%)、特別支援学校(51.9%)

2) スタッフの配置：市教委(43.6%)、幼(65.5%)、小(60.8%)、中(55.0%)、高(53.7%)、特別支援学校(24.7%)、【県教委(11.4%)】

3) 教員の意識：県教委(40.9%)、市教委(35.8%)、幼(24.6%)、小(34.3%)、中(39.6%)、高(44.9%)、特別支援学校(42.1%)

4) 校内の体制整備：県教委(29.59%)、市教委(32.9%)、幼(23.2%)、小(32.7%)、中(38.5%)、高(44.6%)、特別支援学校(39.9%)

5) 保護者の理解：市教委(35.4%)、幼(43.3%)、小(40.3%)、中(33.4%)、高(29.1%)、特支(19.3%)、【県教委(11.4%)】

(4) インクルーシブ教育システム構築の評価指標についての意見

本研究の目的である「インクルーシブ教育システム評価指標(試案)」について、評価指標を作成する際に考慮すべきことに関して、自由記述により意見を求めた。

評価指標があることの利点として、客観的に現状の取組を見直し、今後の取組に活かすことができる、具体的な目標を立てやすくなる、各地域や各校の課題や課題解決方法が明確になる、評価指標によって課題を整理することで、各地域での推進につながるといった期待が寄せられた。

評価指標の活用については、課題解決を図るための指標、学校の継続的な取組を把握し、変化がわかる指標、通常の学校がインクルーシブ教育について理解し、展開できる評価指標、取組による一時的な変化だけでなく、継続的に成果を評価できる指標といったイメージが出された。

また、評価の項目や観点として、組織やシステムの整備状況の評価とともに、子供の成長、発達、本人と保護者の満足度といった事項も出された。

(星 祐子)

第3節 海外調査概要

1. イギリス（イングランド）

（1）特別な教育的ニーズや障害のある子供を取り巻く教育施策の動向

イギリスでは、ウォーノック報告書以後、インクルーシブ教育を実践していこうとする方針で取組が進められてきた。「1996年教育法」の316条では、通常の学校で、「特別な教育的ニーズを有する子供を教育する義務」が提唱され、翌年1997年に発表された緑書「Excellence for all children：全ての子供の教育の質の向上」では、公式的に「インクルージョン」という言葉が用いられた。

2001年に制定された「特別な教育的ニーズと障害法（Special Educational Needs and Disability Act 2001）」では、特別な教育的ニーズのある子供（以下、Special Educational Needs：SENと記す）を通常の学校で教育することが一層、強調された。また、同年には、教育技能省（現在の教育省）が「特別な教育的ニーズのある子供のためのインクルーシブな学校」を発表した。本書では、インクルージョンは「プロセス」であること、インクルーシブの精神やすべての子供のためのカリキュラム開発、学習や参加のバリアを早期に同定すること等が示され、インクルージョンの推進に拍車をかけた。その結果、イギリスでは、インクルーシブ教育を強力的に推進することで特別学校（special school）が廃校となり減少していった。しかし、保護者が専門的な教育を提供する特別学校の存続を訴え、必要以上に廃校しないことになった。

イギリスでは、高い専門性を有する学校として特別学校の存在意義が認められている。このため、SENのある子供は、通常の学校で教育を受けることを一義とせず、彼らが能力を確実に最大限に生かせるカリキュラムを提供し、最善の環境のもとで障害のない子供と共に活動するという考えに則って教育が展開されてきた。そして、通常の学校では、SEN実施規則（2001）でSENに対する具体的な方針の作成と特別な教育的ニーズコーディネーター（Special Educational Needs Coordinator：SENCO）の配置、SENの程度に応じた支援（就学前はEarly Years Action、Early Years Action Plus、学齢期はSchool Action、School Action Plus、そしてStatement）の導入が義務付けられた。

2010年に平等法（Equality Act 2010）が制定され、2011年に教育省は緑書（「Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability：支援と大望－特別な教育的ニーズと障害への新たなアプローチ」）を発表した。本書では、出生から成人（25歳）を通してSENや障害のある子供とその家族を支え、彼らの可能性を拓くという構想を達成するために5つの観点（①早期発見と早期支援、②保護者の権利の保障、③学びと成果、④成人期の準備、⑤家族への支援）に取り組むことを示した。これを受けて2014年には、子供・家族法（Children & Families Act 2014）が制定され、SENや障害のある子供に関する新たな制度が導入された。具体的には、教育・保健・社会福祉を一本化した計画（EHCプラン Education, Health and Care plan）が導入されたこと、関係諸機関の連携が義務付けられたこと、また、SENや障害のある本人と保護

者が計画の立案に参画しパートナーシップを確立すること等が定められた。そして、本法を受けて、SEN 実施規則（2011）が、「SEN と障害のある子供の実施規則：0～25 歳」に改訂された。

なお、教育省（2017）の統計調査によると、全ての学校に在籍する子供のうち SEN のある子供は 14.4%（8,559,540 人中 1,228,785 人）、判定書（Statement）または EHC プランを所持する子供は 2.8%（8,559,540 人中 236,805 人）である。また、公立初等学校では SEN のある子供は 13.4%（4,615,170 人中 619,095 人）で判定書または EHC プランを所持する子供は 1.3%（619,095 人中 60,445 人）、公立中等学校では SEN のある子供は 12.7%（3,193,420 人中 406,430 人）で判定書または EHC プランを所持する子供は 1.7%（3,193,420 人中 55,740 人）である。また、公立特別学校では、判定書または EHC プランを所持する子供は、96.4%（105,365 人中 101,530 人）である。

（２）イギリス（イングランド）実地調査

インクルーシブ教育の評価指標と新たな教育施策に基づく SEN や障害のある子供への指導・支援の実際について実地調査を行った。

①滞在期間

平成 28 年 10 月 30 日～12 月 24 日

②訪問先

リーズ大学を拠点として、資料収集と学校等の訪問による聞き取り調査を行った。訪問先は、ヨーク市役所（City of York Council）と表 2 に示した通常の学校（メインストリーム）と特別学校の 4 校であった（表 2-3-1-1）。

表 2-3-1-1 訪問先の学校種と地域

| 学校種 | | 学校名 | 地域 |
|-------|----------|--|---------------------------------|
| 通常の学校 | 公立・アカデミー | サウスクレイヴァン・スクール (South Craven School) | ノース・ヨークシャー (North Yorkshire) |
| 特別学校 | 公立 | フォレスト・スクール (Forest School) | |
| | | アップルフィールド・スクール (Applefield School) | ヨーク (York) |
| | 私立（寄宿舎制） | ウィルシックホール・スクール (Willsick Hall School) | サウス・ヨークシャー (South Yorkshire) |

注）アカデミーとは、地方自治体の管轄から独立した公立学校。中央政府から直接、運営資金が提供され、慈善団体などがスポンサーになることが可能である。アカデミーは、学校経営に自由裁量が与えられている。

③インクルーシブ教育の評価指標

a. インクルージョンのための指標（「Index for Inclusion」）

2000年にAinscow, Vaughan & Boothによって作成された「Index for Inclusion」が、2016年に第4版として改訂されていた。本書は、2001年に当時の教育省が発表した「特別な教育的ニーズのある子供のためのインクルーシブな学校」に関する文書で、学習や参加のバリアを同定し除去するための1つのツールとして提案されたものであった。

第4版の内容に大きな改訂はなかったが、サブタイトルが「学校での子供の学習と参加を発展させる（developing learning and participation in schools）」から「インクルーシブの価値によって学校を発展に導くためのガイド（a guide to school development led by inclusive values）」に変更された。この理由は、インクルージョンの対象が「SENのある子供」といった特定のグループだけでなく貧困や宗教、女性等といったように幅広いこと、また、子供と大人を含めた学校全体の発展と改善をめざすことをねらったからであった。

今回、訪問した各学校長に「Index for Inclusion」の使用の有無を尋ねたところ、いずれの学校も「使用していない」とのことであった。リーズ大学客員教授のスーザン・ピアソン博士によると、「当時の教育省が初版を全校に配布した後、各地域がこれに基づいて独自の評価指標を作成した」とのことであった。しかし、実地調査で訪問した学校に対して、評価指標の使用について尋ねたところ、いずれの学校も使用していないとのことだった。

b. 各地域で作成された評価指標

各地域の評価指標の収集を行った。リーズ大学教育学部のスーザン・ピアソン客員教授とポーラ・クラーク准教授の協力を得て、リーズ(Leeds)、バーミンガム(Birmingham)、カルダーデル(Calderdale)、スタッフォードシャー(Staffordshire)、ヨーク(York)で作成された評価指標を入手した。表2-3-1-2に、各地域の評価指標の特徴と盛り込まれている項目の概要を示した。

表2-3-1-2 各地域で作成されたインクルーシブ教育の評価指標とその内容

| 評価指標とその特徴 | 指標に盛り込まれている項目 |
|---|--|
| 「インクルージョン・チャートマーク：自己評価のための枠組み（Inclusion chartermark: Self review framework）」《リーズ》 ・4項目の下位項目について、「十分に行っている」、「一部行っている」、「行っていない」の3段階で評価 | ①理念：すべての子供の参加の受け入れ、職員・子供・保護者等のすべての人々を受容、保護者・養育者との連携・協力、コミュニケーションしやすい体制 ②カリキュラム：すべての子供を対象にしたカリキュラムの編成及び提供の義務、すべての子供がアクセスできる学習内容、すべての子供の個別指導と機会の提供、インクルージョンを推進する市民教育の実施 ③行動：すべての子供の成果を最大限にするための集団編 |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・評価結果を支持する根拠を記載 | <p>制、個別と集団の機会の提供、通常のカリキュラムに困難さがある子供への支援、様々なスタッフによって作成された行動方策、行動上の問題の対処への協力、全職員による挑戦行動への対処、すべての子供が最大限に参加できるための計画</p> <p>④資源：インクルーシブの理念を支援する学校財源、すべての子供に高い成果と成功を促す人材、すべての職員への継続的な専門性の向上、子供のニーズに合った質の高い資源や教材、学校のニーズを考慮した空間、地域資源へのアクセス</p> |
| <p>「全員が学校で成功するために：インクルーシブ教育を実践するための基準 (Success for everyone in schools: standards for inclusive educational practice)」《バーミンガム》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校を改善する7つのプロセスとインクルーシブ教育の実践に必要な27の規準で構成 ・各規準について「着手した」、「定着した」、「前進した」の3段階で評価 ・評価の時期と根拠を記載 ・評価結果を基に、7つのプロセスそれぞれについて行動計画を作成 | <p>①リーダーシップ：ビジョンの共有、現実在即したビジョンの転換</p> <p>②マネジメントと組織：SENの予算、方針、インクルージョンの説明責任、役割と責務、SENへの対応、平等法</p> <p>③環境づくり：すべての子供の学習を称賛する、受容的な環境、物理的環境へのアクセス、学校方針</p> <p>④指導と学習：インクルーシブなカリキュラムの編成、教材への肯定的なイメージ、指導方法、学習資源、子供同士の関わり、違いへの気づき、子供同士の学び、子供の参加、学習支援員、ICTの活用</p> <p>⑤職員研修：初任者研修、インクルージョンに関する研修</p> <p>⑥学習達成状況のモニタリング</p> <p>⑦保護者や地域の参画：地域活動、他機関や他校との活動</p> |
| <p>「全ての子供を大切にしたい実践ビジョン：インクルーシブな学びのための自己評価ツール (Vision into practice: ensuring every child matters. a self evaluation tool for inclusive learning)」《カルダーデル》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・障害のある子供、ヤングケアラー、移民等と対象が幅広い | <p>①子供の習得及び達成状況</p> <p>②子供の態度、価値観、個人特性</p> <p>③指導と学習</p> <p>④アセスメント</p> <p>⑤ニーズに応じたカリキュラム</p> <p>⑥学校での配慮や資源</p> <p>⑦介助や支援</p> <p>⑧保護者や他校、地域との協力・連携</p> <p>⑨リーダーシップ</p> |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 12 項目の効果を段階的に評価 ・ それぞれ 4 段階（「極めて優れている」、「優れている」、「満たしている」、「不十分」）で評価 ・ 評価結果に基づき、次のステップに向けた行動計画を作成 | <ul style="list-style-type: none"> ⑩マネジメント ⑪ナショナルカリキュラム ⑫インクルーシブな指導・支援の提供 |
| <p>「インクルージョンの質的評価（The inclusion quality mark）」 《スタッフオードシャー》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 10 の要素に下位項目を設定 ・ 「対象（学校水準、校長、子供、保護者、職員等）」、「方針」、「認識」、「実践」のどの段階に位置付いているのか ・ 実施状況（「完全実施」、「実施途上」、「未実施」）を評価 | <ul style="list-style-type: none"> ①子供の学習状況 ②子供の態度、精神、個々の発達 ③リーダーシップとマネジメント ④スタッフの体制と組織 ⑤学習環境 ⑥指導と学習 ⑦資源と ICT ⑧両親・養育者 ⑨学校長・外部のパートナー・地方自治体 ⑩地域 |
| <p>「自己評価の枠組み：学校評価と学校改善のための計画立案（Self review framework: supporting school self evaluation and planning for school improvement）」《ヨーク》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校改善のための自己評価 ・ 10 の要点と 25 の基準で構成 ・ 各基準は 4 段階で評価（「強化」、「定着」、「途上」、「重点化」）し、その根拠を記述する ・ 評価結果を踏まえて「自校の強み」や「熟知すべきこと」、「改善点」を記述 ・ 別途、教育におけるインクルージョンの実践を評価するフォーマットがある。 | <ul style="list-style-type: none"> ①学校の特性：学校理念 ②コンサルテーションと参加：子供、保護者・職員・自治体 ③達成水準：水準と進捗 ④個々の発達と福利：健康、安全性、出席状況、行動、入学や移行、市民権と経済状況 ⑤指導・支援の質：学習と指導、カリキュラム、学習評価、ガイダンスと支援 ⑥リーダーシップとマネジメント：リーダーシップ、マネジメント ⑦全体への効果 ⑧全職員の成長：専門性の向上、昇進 ⑨他機関との連携：他機関との連携 ⑩SEN のモニターと評価：予算、進捗と結果、アクセス |

④地域の行政機関における SEN と障害のある子供及び家族への支援体制

ヨーク市役所（City of York Council）の SEN 及び障害担当部長のジェシカ・ハスラム氏と面談する機会を得た。ハスラム氏には、担当部署の組織体制や SEN 及び障害のある子供とその家族への地域支援体制について尋ねた。

a. 組織体制

SEN 及び障害担当部署は、ハスラム氏を筆頭に「スペシャリストティーチングサービス・チームリーダー」と「SEN マネージャー」の2つの担当で構成されていた。「スペシャリストティーチングサービス・チームリーダー」には、「聴覚障害（7名）」、「視覚障害（2名）」、「自閉症（5名）」、「肢体不自由・健康面に関するニーズ（7名）」、「ディスレクシア（2名）」の専門の担当者が配置されていた。「SEN マネージャー」には、「SEN 企画担当」、「情報システム・財務コーディネーター」、「EHC プラン担当」、「アウトリーチ担当」、「ペアレントメンター担当」で構成されていた。このように、各障害種の専門性を有するスタッフと、SEN や障害のある子供及びその家族への支援を管理するスタッフとで構成されていたことが特徴的であった。さらに、当部署では、アセスメントを行う「教育心理士（9名）」と就学前担当の「教育心理士（2名）」と「就学前スペシャリストティーチャー（2名）」、「早期支援コーディネーター（1名）」などの専門スタッフと連携を図っていた。また、当部署は、社会福祉部と子供社会福祉部と同フロアに設置されており、福祉との連携も取りやすい環境となっていた。

b. 地域支援体制

ヨークでは、SEN 及び障害のある本人とその家族、養育・介護者に対して支援や相談、情報にアクセスできる体制を整備していた。特徴的だったのは、SEN や障害のある、または、その関係者である年長の子供や若者（例えば、きょうだいのようなヤングケアラー）が、保護者を通してではなく自身でサービスや情報にアクセスできるようにしていることであった。

イングランドの全地域では、SEN や障害のある本人とその家族等が、地域生活を送る上で活用可能な教育や医療、福祉、余暇に関わる支援資源について情報提供を行うこと（Local Offer）が義務づけられていた。また、ヨークでは、「Local Offer」、「EHC プラン・マイサポートプラン」、「ショート・ブレイク（家族のレスパイト、SEN や障害のある本人の余暇活動の充実）」、「成人期への移行」の各サービスが一本化され、協働して実施するシステムが整備されていた。

ヨークでは、SEN のある子供や若者への支援は、既存のアセスメント記録に基づき、教育心理等の専門職が適切な支援を行うために子供の困難さを査定し（Assess）、保護者参画のもと支援によって得られる成果や計画の見直し時期を検討し（Plan）、計画に基づいて学校や医療機関等で支援を実施し（Do）、支援の成果があったか、さらに必要な支援があるかを見直す（Review）の4段階で行われていた。②で述べた様々な支援を受け際には、「マイサポートプラン」を基に支援が提供されていた。本プランには、SEN

や障害のある本人とその家族にとって重要なことや最善の支援、ニーズや強み、合意された成果や取組等が記録されていた。本プランの作成は法的には規定されていないが、教育、保健、福祉に関わるニーズをアセスメントしたり、支援の見直しをしたりする場合には作成されていることが望ましいとのことであった。

⑤学校現場での SEN や障害のある子供への指導・支援の実際

a. 通常の学校（メインストリーム）での取組

サウスクレイヴエン・スクールには、11～18 歳の生徒約 1,800 人が在籍し、自閉症 47 名、ディスレクシア 80 名、肢体不自由 17 名、聴覚障害と視覚障害各 3 名が在籍していた。

当校では、SEN や障害についての理解啓発の一環として、全生徒が集うホールに彼らに馴染みのある障害のある著名人や有名人の写真を掲示していた。また、校内の学習環境としては、教室の座席配置はスクール形式ではなく、生徒の学習形態に応じる形で柔軟に配置されていた。さらに、全ての教室にネット環境が整備されており、教師用のパソコンと投影スクリーンが完備されていた（写真 2・3・1・1）。

学習支援体制としては、当校では、SEN や障害のある生徒の授業に同行して教科学習等を支援する「学習支援員」が 15 名配置されていた。当校では、専門性を有した熟練の学習支援員のチーフが配置されており、定期的に医療機関等の外部専門職を招聘して研修を行っていた。

障害のある生徒への配慮としては、肢体不自由のある生徒のために移動用エレベーター（写真 2・3・1・2）や多目的室（トイレや着替えに使用）が設備されていた。また、自閉症のある生徒に対しては、落ち着いて学習したり休憩したりできるように、別途、教室が設置されていた（写真 2・3・1・3）。自閉症のある生徒は、特に校内が賑やかになる昼食の時間帯にこの場所で過ごしていた。この際、彼らは予定表から好きな活動を選択して時間を過ごしていた。また、学習支援員が帯同した授業では、学習支援員は生徒のタブレット端末と連結された iPad を活用して学習支援に当たっていた。



写真 2-3-1-1 教室環境



写真 2-3-1-2 移動用エレベーター



写真 2-3-1-3 自閉症生徒
の教室

b. 特別学校での取組

フォレスト・スクールには3～16歳の幼児児童生徒約110名が在籍し、自閉症(38%)、中度または重度の学習困難(29%)、言語・コミュニケーション障害(17%)、肢体不自由(8%)、聴覚障害(3%)のある生徒が在籍していた。当校は、ヨーク市から委託を受けて、市内の通常の学校に在籍する自閉症のある子供の巡回相談を行っていた。当校では、コミュニケーション上の困難さを有する生徒の割合が高いことから、校内で一貫して「マカトン・サイン」を取り入れたコミュニケーション指導を行っていた。指導に際しては、子供からの発信を受け止める教師の姿勢を重視していた。また、当校には言語聴覚士が常駐しており、専門的な見地から指導を受けられる環境にあった。

自閉症のある子供への支援としては、彼らが不安定になった時のクールダウンのための部屋を設置していた。当校では、子供自身が落ち着くことや周囲の子供の安全を守ることに加えて、不安定になった子供が周囲の子供を叩いたりする等して自尊心を傷つけないようにするために、この部屋を使用していた。

アップルフィールド・スクールには、11～19歳の生徒約145名が在籍し、自閉症、重度の学習困難、肢体不自由のある生徒が在籍していた。当校には、異年齢・少人数制(7名)の自閉症学級が2学級(1つは知的障害の程度が軽度の生徒、もう1つは知的障害の程度が重度で行動上の問題を有する生徒が在籍)設置されていた。当校では、個々の生徒の学習の進捗や達成状況のアセスメントとして「エビセンス(evisense)」といったWebツールを活用し、保護者や教師間で子供の学習状況を共有していた。また、障害の程度が重度の生徒については、「自分で学習できているか」、「どの程度できているか」、「継続的にできているか」、「様々な場面(他者と)できているか」といった観点から継続的に記録をとって学習評価していた。さらに、当校では、教科ごとにその日の授業での子供の様子や学習の進捗について写真を貼付して分かり易く記録し、保護者と共有していた。

11～19歳の生徒31名が在籍し、自閉症や重度の学習困難、そして深刻な行動上の問題を有する生徒が在籍していたウィルシックホール・スクールでは、教師や支援者による行動上の問題を有する生徒の記録を専門家チームが分析し、その結果を支援計画の作成に活用するといった連携体制をとっていた。このように、客観的な記録と根拠に基づいて支援に当たっていた当校で印象的だったのは、学校長や教師の行動上の問題が深刻な生徒に対する態度であった。コミュニケーションに難しさのある生徒のために、学校長らは写真や絵カードを携帯していた。その中に、「生徒が今、何を感じ、何を必要としているのか」、「環境が彼らにどういった影響を及ぼしているのか」、「自分は彼らにどのように関わるべきか」を問うカードを一緒に携帯しており、生徒の状態を想像し、共感的な態度で接することを重視していた。

（３）小括

本稿では、５つの地域の評価指標を紹介した。ヨークの指標では、学校評価の一部としてインクルージョンの実践に関する評価が組み込まれており、その他の地域はインクルーシブ教育を評価する指標として作成されていた。指標の構成や様式は、非常に簡易なものから詳細を記述しなければいけないものと様々であった。各指標で評価の「要素」や「基準」として設定されていた項目には、多くの共通点が見られた。具体的には、「理念」、「カリキュラム」、「資源（人材、予算、教材等を含む）」、「リーダーシップ」、「マネジメント」、「指導と学習」、「子供の達成状況」、「保護者や地域等の参画、連携・協力」であった。これらは、インクルーシブ教育を進めていく上で特に重要な要素として位置付けられていると考えられる。一方、各地域での特徴も見られた。例えば、カルダーデルやスタッフォードシャー、ヨークの評価指標には、個々の子供の特性や発達に関する項目が設定されており、個々の子供の実態に着目した項目が設けられていた。また、リーズの評価指標では、「行動」が大項目に設定されており、バーミンガムの評価指標の下位項目には、子供同士の関わりや学びに関する内容が設定されていた。その地域の教育で重視あるいは課題に捉えている視点が、盛り込まれた構成になっているのではないかと考えられる。

各項目の評価尺度は、３～４段階評価であった。尺度は、実施の有無を問うものと何らかの取組を進めていることを前提として、その進捗を問うものがあつた。実施の有無を問うことで自校の状況を把握することは１つの方法ではあるが、評価結果を次に活かすことを考えると、次のステップにつながる尺度設定が大切であると考えられる。

今回の訪問校では、評価指標は使用されていなかった。この理由には、次のことが関与していると推察される。イギリスには、学校の教育水準を査定する機関（オフステッド：OFSTED）があり、「リーダーシップとマネジメント」、「子供の様子と安全性」、「子供の学習の達成状況」、「教育の質」、「（学校種によっては）就学前や１６歳以降の指導・支援」の観点から学校評価が行われている。これらの観点は、本稿で紹介した評価指標に盛り込まれていた項目と共通していた。教育現場では、OFSTED の評価観点に基づいて自校の改善に努めているため、結果としてインクルーシブ教育に関わる内容を評価しているのではないかと推測される。

訪問校の教員が、「それぞれの学校の教師が、担当している子供にとっての、自校にとってのインクルーシブ教育とは何かということを考え続けることが大切である」と述べたことが、印象に残っている。このことは、子供の実態の多様性を踏まえると、教師一人一人がインクルーシブ教育に対する考えや意識をもつことの重要性を示唆している。教師がインクルーシブ教育に対する意義や理解を共有し、校内での意識高揚のために、評価指標の活用の意義があると考えられる。Nes（2009）は、「最小限の基本的な価値観を共有することなしに、インクルーシブな学校を開発することは難しい」と述べている。また、「インデックスのような指標を用いることで、学校が目指している価値を明確にし、

教師もそれを自覚できる」とも述べている。評価指標の意義を踏まえつつ、評価指標の使用が単なる評価で終始するのではなく、各校が目指すインクルーシブ教育の方向性を校内全体で共通理解し、発展的な取組へとつながるツールとして機能することが重要である。このことは、我が国の評価指標を作成する際に留意すべき点であると考えられる。

評価指標の内容、訪問した機関や学校の取組、教員の子供達への関わりの姿勢から、障害の有無に関係なく子供の多様性を尊重する視点と、障害のある子供に対する専門性に裏付けられた指導・支援の必要性を再認識した。地域の行政機関であるヨーク市役所の SEN や障害担当部署には、「スペシャリストティーチングサービス・チームリーダー」といった各障害種の専門家、教育心理士、幼児期の専門家が配置され、教育、心理、社会福祉等の担当者が連携しやすい環境にあった。こうした連携体制や専門性に裏付けられた職員による支援体制は、我が国においても参考にすべき取組である。

訪問校では、在籍する全ての子供の学びを保障する側面と在籍する障害のある子供に応じた支援が整備されていた。サウスクレイヴァン・スクールでは、学習支援員が帯同して教科学習の支援に当たっており、熟練した学習支援員のもとで定期的な研修が行われていた。学習支援員の役割は、付き添いではなく障害のある子供の教育の質を保障するものであった。質の高い指導を提供するために学習支援員を活用する、このことは、障害のある子供の学びにとっての支援員の役割は何かを問うものであった。

訪問校では、主に自閉症のある子供への指導・支援を見学した。彼らのニーズを踏まえた環境面の配慮は、我が国でも実践されているものが多々あった。しかし、フォレスト・スクールのクールダウンの部屋のように、何故この部屋を使用するのか、その目的についてあらためて気づかされることもあった。また、学習の進捗や行動面に関する客観的な記録を基に、学校長をはじめとする教師の子供の内面の理解に努めながら関わる姿からは、施設・設備の整備だけでは解消できない難しさがあることをあらためて実感した。

物理的、精神的にインクルードされているか、そこで何を学ぶことができたのか、こうした側面から障害のある子供のインクルーシブ教育とは何かを考えることが必要である。

引用・参考文献

- Bonathan, M., Edwards, G., & Leadbetter, J. (2000) Success for everyone in schools: standards for inclusive educational practice. Birmingham city council education service.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000) Index for inclusion: (first edition). Centre for Studies on inclusive education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016) Index for inclusion: a guide to school development led by

- inclusive values (fourth edition). Index for inclusion network.
- Calderdale Council (2006) Vision into practice: ensuring every child matters. a self evaluation tool for inclusive learning.
- Coles, C., & Hancock, R. (2002) The inclusion quality mark.
- City of York Council (2003) Self review framework: supporting school self evaluation and planning for school improvement.
- Department for Education and Skills (2001) Inclusive schooling: children with special educational needs.
- Department for Education (2011) Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability.
- Department for Education (2015) Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years.
- Department for Education (2017) National statistics. Special educational needs in England: January 2016. (<https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2016>) (アクセス日 : 2018 年 1 月 5 日) .
- Leeds Inclusion Project (2000) Inclusion chartermark. Self review framework. Training Materials.
- Nes, K. (2009) The role of the index for inclusion in supporting school development in Norway: a comparative perspective. Research in Comparative and International Education, 4(3), 305-319.

(柳澤 亜希子)

2. イタリア

(1) 特別支援教育に関する教育政策の動向

イタリアでは1970年代になって、障害のある児童生徒への教育に関する様々な法律が整備されるようになり、とりわけ影響力があったのは1977年に制定された障害のある児童の通常教育を受けることの義務化に関する法律(第517法)である。また、1992年に制定された障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法(第104法)は現在のイタリアにおける特別支援教育の基礎になっている。また、2009年5月に国連・障害者権利条約に批准し、積極的に障害児者施策を推進している。2010年には第170法において、学習における特異な障害の問題に関する規定が制定され、読字障害、書字障害、つづり障害等の特異的学習障害の定義、目的、診断、支援教員の配当など教育的対応について示され、学習障害を知的障害と区別して学校教育での支援が行われている。

(2) 障害のある児童生徒を支える支援体制

イタリアの特徴として挙げられるのが、障害のある児童生徒への組織化された支援である。具体的には、地域保健センターが中核となって、学校と保護者、教育委員会が連携を取れるように組織化されているところが特徴である。地域保健センターは、医師、心理学者、看護師、理学療法士等の様々な専門家によって運営され、障害のある児童生徒への支援に関し、学校や保護者の協力の下で、障害の認定、機能診断書を作成する。学校は、動態－機能プロフィールと個別教育計画を地域保健センターの支援と保護者の同意を得て作成し、支援を実行する。機能診断書では支援教師や支援員の配置の必要性が明記され、県教育委員会から担任の他、主に障害のある児童生徒への支援を行う支援教員と教員ではない支援員が加配される。小学校では、通常の学級の学級定員は25名であるが1学級に1人の重度の障害のある児童生徒または2人の障害のある児童生徒が在籍する場合には、学級定員は25名から20名に減り、支援教員が加配される。

イタリアの就学の手続きは、保護者から地域保健センターに障害の認定を求めることから始められる。地域保健センターは障害の程度やその状況等を記した機能診断書を作成し、保護者は機能診断書とともに入学申請を学校にする。学校ではその機能診断書について地域保健センターから説明を受け、校長、支援教員、担任、必要に応じて教育委員会の担当者等を構成員とする学級協議会で入学時の対応やその後の対応について検討が行われる。なお、学級協議会は年に3回招集され、情報共有が図られる。その後、学校によって動態－機能プロフィールと個別教育計画の策定・検証・更新が行われる。その内容は地域保健センター、保護者、学校の組織間で共有するために、上述の構成員の合意に基づいて障害児への総合的な支援を行うプログラムが策定され、組織間のプログラム協定が結ばれる。そして、こうしたプログラム協定に基づいて、インクルーシブ教育が推進されている。

（３）イタリアにおけるインクルーシブ教育システムに関する情報収集のための実地調査

①調査目的

インクルーシブ教育が充実しているイタリア北部の都市（トレンティーノ・アルト・アディジェ州ボルツァーノ県）に着目し、トレンティーノ・アルト・アディジェ州の自治権の下ボルツァーノ県のラ・フィアバ（La Fiaba）幼稚園やマンゾーニ（Manzoni）小学校、県教育委員会、県地域保健センターを実際に訪問し、「幼稚園及び小学校の支援教員による幼児児童への指導・支援の状況」、「県教育委員会及び県地域保健センターによるインクルーシブ教育システムを支える取組」について、聞き取り調査を実施した。なお、訪問期間は平成 29 年 1 月 31 日（火）～ 平成 29 年 2 月 3 日（金）であった。

表 2-3-2-1 訪問機関

| |
|---------------------|
| ラ・フィアバ（La Fiaba）幼稚園 |
| マンゾーニ（Manzoni）小学校 |
| ボルツァーノ県教育委員会 |
| ボルツァーノ県地域保健センター |

②幼稚園及び小学校の支援教員による幼児児童への指導・支援の状況

a. ラ・フィアバ幼稚園における支援教員による幼児への指導・支援の状況

ラ・フィアバ幼稚園では、籍を置くクラスとして、障害のない幼児の保護者に障害のある幼児が在籍しているクラスと在籍していないクラスのいずれかを選択できるようにしており、障害のある幼児が在籍するクラスを希望する障害のない幼児の保護者が多く、インクルーシブ教育への保護者と幼児の理解が進んでいる様子を聞き取ることができた。こうした聞き取り調査により、障害のある幼児への教育及び支援を適切に進めていくために、本園では正式な入園手続き前の段階（半年～１年前）から教育委員会や居住地域の保育園と連携し、保護者と障害のある幼児との面談を重ね、信頼関係を構築することに注力されていた。本園の設備に関して、園内を見学させてもらったところ、エレベータ、手すり等の設備は充実していた。園児の学ぶ様子について、障害のある幼児が在籍するクラスを僅かな時間ではあるが見学させてもらったところ、さりげなく障害のある幼児と関わる障害のない幼児の姿が多く見られた。障害のある幼児が在籍するクラスの障害のない幼児は、在籍しないクラスの障害のない幼児に比べて、傾向として他者を思いやる気持ちや自立心が育まれていると本園では言われており、その一端を幼稚園見学中にも垣間見ることができた。

幼児への対応で仮に問題が発生した場合には、教育委員会、地域保健センター、保護者と連携して対処し、幼稚園の担任や支援教員のみが悩むことがないように本園では配慮されており、教育委員会や外部機関との連携によって大きな課題は抱えていないことがわか

った。なお、本園ではインクルーシブ教育の評価指標について使用していないとの説明を受けた。

b. マンゾーニ小学校における支援教員による児童への指導・支援の状況

マンゾーニ小学校では、県下で支援教員コーディネーターを務めるマリーナ・フズミーニ氏（支援教員歴 39 年）を中心にして、充実したインクルーシブ教育の取組がなされている。ここでは、マリーナ・フズミーニ氏に面談し、支援教員による児童への指導・支援の状況の聞き取り調査を行った。障害のある児童の指導の具体的な例として、肢体不自由と知的障害を併せ有する小学校 1 年生の児童 1 名への指導は、担任 1 名、支援教員 1 名、支援員 1 名により行われている事例を見せてもらった。なお、この障害の入学前段階（半年～1 年前：入学手続きは毎年 2 月）から保護者と障害のある児童と校長、支援教員、支援員等が最低でも毎月 1 回の面談を実施し、学校と保護者及び障害のある児童とのコミュニケーションを十分に図り、信頼関係を築いた上で入学を迎えられるように配慮がなされていた。この点については、前述のラ・フィアバ幼稚園と同様に丁寧な配慮だといえる。なお、障害のある児童が孤独感を感じないように、できるだけ障害のある児童 1 人を取り出した指導は行わず、障害のある児童 2～3 名のグループによる学習ができるチームティーチングの指導体制が基本であり、個別教育計画に基づいてなされていた 4 年生の障害のある児童 3 名（自閉症 2 名、難聴 1 名）の音楽セラピーの様子も見せてもらうことができた。

小学校では障害のある児童の保護者に対して、障害のある児童が在籍するクラス、あるいは在籍しないクラスかを選択する希望は取っていないが、上述のようにインクルージョンへの保護者や児童の理解は進んでいる一方で、特別支援教育のニーズを有する児童への指導は年々増えてきており、支援教員を中心とした特別支援教育を推進する校内の分掌の担当者が中心となって、情報共有を徹底され、支援の内容を協議する校内委員会が少なくとも年 3 回は実施されていることがわかった。

学校、保護者、地域保健センター、教育委員会と連携して障害のある児童を支援するための学級協議会が設けられているが、学級協議会での協議を経て学校で作成される個別教育計画を着実に実行するためには、学級協議会では誰もが理解できるように各分野の専門家は専門用語をできるだけ使わないようにして協議を進めることを大切にされていた。これは、専門家間との円滑やコミュニケーションのみならず、特に専門用語に不慣れな保護者への配慮といえる。また、支援教員には専門家と連携するために専門外でも柔軟性をもって熱心に学ぶ姿勢、仕事への情熱、幼児児童への愛情が大切であり、根本には保護者や幼児児童が幼稚園や小学校に受け入れられていると感じてもらえるための日頃からの密なコミュニケーションが必要であるということであった。また、専門分野を超えて支援教員が特別支援教育や支援に必要なことを積極的に学ぶ姿勢が重要であることを 39 年の支援教員歴を有するマリーナ・フズミーニ氏から直接伺うことができた。

このように特別支援教育の中心的な役割を担っている教師（支援教員、担任）に対して、毎年、教科に関する研修の他に特別支援教育に関する研修を教育委員会が実施されている

こともわかった。とりわけ、発達障害の傾向のある児童への対応に関する研修のニーズも高まっているとの説明を受けた。

最後に、インクルーシブ教育の評価指標については、この学校では使用していないとの説明を受けた。一方で、障害のある児童に対する取組の評価は、個別教育計画に盛り込まれた内容への達成度を丁寧に評価していることがわかった。

c. トレンティーノ・アルト・アディジェ州ボルツァーノ県の教育委員会及び県地域保健センターによるインクルーシブ教育システムを支える取組とインクルーシブ教育の評価の状況

ア. 県教育委員会によるインクルーシブ教育システムを支える取組とインクルーシブ教育の評価の状況

県教育委員会においては、インクルーシブ教育の充実のために研修が大切であるとの考えから、インクルーシブ教育の研修が行われている。県下のボルツァーノ大学のダリオ・イアネス教授をはじめとする同大学教育学部と連携し、校長と管理職向けのインクルーシブ教育に関する研修に力を入れていることがわかった。また、次年度からの研修として担任向けの研修（6～8 時間）も企画中であることも明らかになった。

イタリアのインクルーシブ教育システムにおいて、重要な役割を担っている支援教員について、障害のある幼児児童生徒の在籍状況に応じた教員・支援員等を配置しており、学校からの毎年のレポートの内容に基づいてインクルージョンに係る人材派遣や配置を見直し、次年度の人材派遣計画を作成していることがわかった。なお、近年の新たな取組として、2016 年度から保育園にも支援教員に当たる職員の派遣を開始しているとの話を伺うことができた。

保護者と学校と地域保健センターが連携して障害のある幼児児童への支援内容を協議する学級協議会では、構成員が協力して取り組めるように、それぞれの立場を尊重し、互いが主体的に学び合い、それぞれが理解できる共通言語でコミュニケーションを図れるように分かりやすい言葉遣いで協議が進められるように支援教員や担任や地域保健センターの担当者等に教育委員会から求めていた。学級協議会で作成する個別支援計画については、電子データ化することにより、構成員との情報共有の促進が図られていた。

インクルーシブ教育に関する評価については、県教育委員会では評価指標を使用されてはいなかった。一方で、ボルツァーノ県内の小学校において、ボルツァーノ大学と協力して、保護者・児童・教員向けにインクルージョンに関するアンケートを実施し、次年度の取組に向けた課題を調べた小学校もあった。また、教育委員会では内部評価では見落とししてしまう課題もあるのではないかという考えの下、外部機関（民間財団）によるインクルージョンの評価の導入が議論されていることがわかった。

イ. 県地域保健センターによるインクルーシブ教育システムを支える取組とインクルーシブ教育の評価の状況

県地域保健センター地域心理部門のマリアントニエッタ・マッゾルディ氏（ディレクタ

一、臨床心理士）の協力を得て、地域保健センター心理部門によるインクルーシブ教育システムを支える取組とインクルーシブ教育の評価について、聞き取り調査を行った。

本地域保健センター地域心理部門では、子供・青年から成人までの心理的問題・障害への対応を行っており、ボルツァーノ県に通学する子供の心理的問題に対して、臨床心理士による対応の状況を今回の訪問により確認することができた。具体的には、幼稚園から高等学校までの各学校への支援について、小児科（家庭医）、小児精神科医、その他の専門医、社会福祉課からの連絡により、知的発達の状態のアセスメントや、障害のある幼児児童生徒や家族との面談に加え、担任、支援教員、支援員、介助員、小児科等の医師、リハビリセンター、社会福祉課等の担当者の協力した支援の一役割を担っていること等である。また、学級協議会にも参加し、個別教育計画の作成支援とその実行支援も行っている。保護者、兄弟への支援も必要に応じて行っている。そして、大切にしていることの一つとして、出産直後から支援が必要な保護者には支援（セラピー）がなされていることも挙げられた。また、障害のある幼児児童生徒への対応とは別に、保護者の家庭状況（失業や離婚・死別・家庭内暴力・依存症等）に基づく幼児児童生徒を取り巻く家庭環境への早期対応も社会福祉課と連携して行っていた。障害のある生徒の卒後の支援として就労支援にも関わっていた。つまり、一連の心理サービスは子供の誕生時から就労・老年に至るまで生活の質を高めることを目的に行われている。決して在学期間のみ学校と協力してサービスを行っているのではなく、在学期間中に学校との連携が一時的に図られるとあってよい。

インクルーシブ教育の支援に関わる評価については、地域保健センターによる支援を受けた幼児児童生徒の状況に関する学校へのアンケートにより、地域保健センターによる幼児児童生徒への支援の良い点とそうでない点が確認されていた。

（４）小括

イタリアでの実地調査により、支援教員が幼児児童の実態に合わせて、保護者や学校を支える関係者と連携して専門分野を超えて学ぶ姿勢を持ちながら指導することの大切さを支援教員から直接伺うことを確認することができた。そして、幼稚園や小学校における障害のある幼児児童生徒の受け入れにおいては、入園や入学前の段階から保護者や幼児児童と信頼関係を築くことに、支援教員が中心的な役割を果たしていることが明らかになった。また、イタリアの特徴である保護者、教育委員会、学校、地域保健センターが連携する支援体制をうまく機能させるためには、学級協議会での協議を経て作成する個別教育計画を着実に実行し、それぞれが対象となる子供が快い学校生活や社会生活を送れるようネットワークをつくってお互いが協力し合い、同じ目的を確認しながらそれに向かって尽力することを大切にしていることもわかった。

幼稚園や小学校、教育委員会におけるインクルーシブ教育の評価の状況について明らかにするために聞き取り調査では、視察した幼稚園や小学校ではインクルージョンの評価指標は使用していなかったが、その一方で障害のある児童への取組の評価を、小学校において個別教育計画に盛り込まれた内容への達成度を見ながら丁寧に行っていた。教育委員会

では、インクルージョンの評価に関して、外部評価を検討中であった。地域保健センターでは、インクルーシブ教育の支援の評価として、地域保健センターによる支援を受けた児童生徒の状況に関する学校へのアンケートを実施していた。

以上のようなことから、我が国のインクルーシブ教育システムにおいては、イタリアのように学校、保護者・児童生徒、医療機関、教育委員会が連携して取り組むことができる体制を整えることは学ぶべき点であると考えられる。また、教員が障害児の教育や支援に必要なことを積極的に学ぼうとされている姿勢は教育システムを超えて我が国のインクルーシブ教育システムを構築して運用していく上でのキーポイントになると考えられる。

参考文献

企画部調査・国際担当・国別調査班(2016): 諸外国における障害のある子どもの教育、国立特別支援教育総合研究所ジャーナル、5、96-112

外務省 Web ページ: 諸外国・地域の学校情報 (イタリア)、

(http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/05europe/infoC50700.html)

(アクセス日: 2016.12.7)

石川 政孝、笹本 健、大内 進、武田 鉄郎: イタリアのインクルーシブ教育における教員の資質と専門性に関する調査研究、[国立特殊教育総合研究所]教育支援研究部編 (特殊研、F-129) (科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書、平成14年度～平成16年度)、国立特殊教育総合研究所、2005.3

(https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F-129/F-129_02.pdf)

(アクセス日: 2016.12.7)

大内 進: 平成25年度 教育課題研修指導者海外派遣プログラム研修成果報告書「特別支援教育の充実」イタリア (I-1 団) 独立行政法人研修センター、2014.3

大内 進、藤原 紀子: イタリアにおけるインクルーシブ教育に対応した教員養成及び通常の学校の教員の役割、国立特別支援教育総合研究所研究紀要、第42巻、2015

(<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/10144/20150312-144559.pdf>)

(アクセス日: 2016.12.7)

黒田 学 (編): ヨーロッパのインクルーシブ教育と福祉の課題: ドイツ、イタリア、デンマーク、ポーランド、ロシア「世界の特別ニーズ教育と社会開発」シリーズ; 2、2016

萩原 愛一: イタリアの学習障害児教育法、国立国会図書館調査及び立法考査局、外国の立法247、2011.3

(<http://www.ndl.go.jp/jp/diet/publication/legis/pdf/02470005.pdf>)

(アクセス日: 2016.12.7)

佐久間 庸子、田部 絢子、高橋 智: 幼稚園における特別支援教育の現状—全国公立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題—、東京学芸大学紀要、総

合教育科学系、62(2)、153-173、2011.2

(<http://hdl.handle.net/2309/108113>)

(アクセス日：2016.12.7)

IBP、Italy education system and policy handbook、 Washington DC、 International
business publications、 USA、 2009.3

(土井幸輝)

3. アメリカ

(1) 特殊教育に関する教育施策の動向

障害のある児童生徒の教育に関する法律では、1990年に障害者教育法「Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)」により、教育水準に基づいた通常教育カリキュラムを提供するように義務付けられている。IDEAは、それ以前の全障害児教育法「Education for All Handicapped Children Act (EHA)」から置き換わった。

IDEAは4つのパートから構成されており、Part Aは用語の規定、Part Bは3～21歳までの障害のある子供の特殊教育(special education)サービスについて、Part Cは誕生～2歳の障害のある子供のための早期介入サービスについて、Part Dは高等教育機関における職員研修、新たな指導技術の開発、効果的な実践に関する研究の実施と連邦政府の役割について規定している。IDEAに基づき、各州や公的機関では障害のある子供たちに対して、どのように早期介入サービス、特殊教育サービス、関連サービスを提供するかを決めている。

IDEAの対象となるのは、知的障害、難聴、言語障害、視覚障害、情緒障害、肢体不自由、自閉症、外傷性脳損傷、その他の健康障害、特異的学習障害、特殊教育と関連サービスを必要とする者、発達の遅れがみられる障害についてである。

約600万人の子供が、特殊教育を受けており、特殊教育を受ける子供すべてに、個別教育計画(Individualized Education Program 通称 IEP)が作成される。この計画書をもとに教職員、専門家、医師達がチームとなって取組、計画書どおりの教育を完了した児童・生徒・学生は卒業資格を得ることができる。

IEPの作成にあたっては、IEPのチームのメンバーとして保護者が重要なメンバーとして位置づけられている。保護者以外にも、通常学級(regular class)に生徒が参加している場合は当該の子供の通常教育の教員(general education teacher)、特殊教育教員(special education teacher)、地域の教育機関の代表、適切であるならば障害のある子供本人等が関わって作成されている。

IEPの構成要素については、IDEAで規定されており、生徒の情報、ミーティングの出席者、予測できる範囲の個別学習目標(短期目標を含む)、現在の機能レベル及び成績、経過報告、学業成績評価、プログラム及びサービスの種類・期間・サービスの提供者などであり、通常16ページで、それよりも長い場合もあるという。IEPのデータは電子フォーマットで保管されており、複数の教員などがオンラインでアクセスできるため、正確な情報収集と報告が可能になっている。

IDEAでは、適切な限り、最も制約の少ない環境において他の障害のない子供と共に教育を受けることを原則としている。補助機器やサービスを使っても、通常学級では教育が満足のいく程度まで達成できない障害の性質や重度である場合のみ、特別学級、特別学校等を選ぶことができる。地域の通常学校の通常学級を第一の学びの場としていることから、インクルーシブ教育の取組が浸透していると考えられる。

障害があると診断されて特殊教育の対象となっている児童生徒の割合は、12～13%であるが、適切な限り、最も制約の少ない環境において他の障害のない子供と共に教育を受けることを原則としているため、通常学級に80%以上の時間過ごす児童生徒が62%と半数以上を占めている。そのため特殊学校（separate school）へ通う児童生徒は2.9%であった。

（２）アメリカにおける実地調査

①調査目的

アメリカにおける教育は、IDEAにより基本方針は決まっているものの州による裁量が大きく、同じ国内においても地域によって教育は異なると言われている。今回の調査では、インクルーシブ教育についてはアメリカ国内の平均よりもやや高い取組をしていると考えられるイリノイ州を候補地とした。イリノイ州を選んだ理由は、以下の点からである。

a. IDEA の評価

2016のIDEAの評価において、PartBはMeets the requirements and purposes（条件を満たす）であった。しかし、それ以前は、Needs assistance in implementing the requirements（要件を満たすために援助が必要）であり、州としてIDEAの評価を満たすための取り組みを行っていると考えた。

表 2-3-3-1 イリノイ州の IDEA の評価

| | 2016 | 2015 | 2014 | 2013 | 2012 |
|---|------|------|------|------|------|
| Meets the requirements and purposes | ○ | | | | |
| Needs assistance in implementing the requirements | | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Needs intervention in implementing the requirements | | | | | |
| Needs substantial intervention in implementing the requirements | | | | | |

b. 学力テスト参加者の割合

アメリカにおいては、生徒の評価を学力テストによっておこなっている。基本的には障害の有無にかかわらず、同じ学力テストを受けることになっているが、このテストを受ける割合が州全体の平均よりも高く、通常の学びの場で学ぶ機会が多いと考えた。

表 2-3-3-2 イリノイ州における学力テスト参加者の割合（数学）

Math assessment

| | Regular assessment | | | Alternate assessment | | |
|------------|--------------------|------|------|----------------------|-----|------|
| | G4 | G8 | HS | G4 | G8 | HS |
| All states | 78.8 | 79.2 | 76.7 | 8.8 | 9.1 | 8.9 |
| Illinois | 90.3 | 89.4 | 83.2 | 8.8 | 8.7 | 10.6 |

表 2-3-3-3 イリノイ州における学力テスト参加者の割合（読解）

Reading assessment

| | Regular assessment | | | Alternate assessment | | |
|------------|--------------------|------|------|----------------------|-----|------|
| | G4 | G8 | HS | G4 | G8 | HS |
| All states | 77.0 | 75.6 | 77.0 | 8.9 | 9.1 | 9.2 |
| Illinois | 90.3 | 89.5 | 83.0 | 8.8 | 8.8 | 10.6 |

c. 高校卒業者の割合

高校卒業の割合、中退の割合が州平均よりも低くなっていた。

表 2-3-3-4 イリノイ州における高校卒業者の割合

| | 2008-09 | | 2012-13 | |
|------------|----------|-------------|----------|-------------|
| | Graduate | Dropped out | Graduate | Dropped out |
| All states | 60.6 | 22.4 | 65.1 | 18.8 |
| Illinois | 77.9 | 19.1 | 79.6 | 16.1 |

d. 特殊教育に携わる専任教員の割合

生徒 100 人あたりに対する特殊教育に携わる専任教員の割合は、州平均よりも高かった。

表 2-3-3-5 イリノイ州における特殊教育に携わる専任教員の割合

| | All FTE special education teachers | FTE highly qualified special education teachers | FTE not highly qualified special education teachers |
|------------|--|--|--|
| All states | 6.1 | 5.8 | 0.3 |
| Illinois | 8.7 | 8.7 | |

出典：37th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2015

上記のような理由から、イリノイ州のインクルーシブ教育に関する実地調査を行った。小学校、中学校、高校、就労支援機関を訪問したところ、IDEA の中にはインクルーシブ教育に関わる評価指標が一部含まれているものの、今回実地調査で訪問した学区や学校では、インクルーシブ教育指標として直接活用されているものはなかった。しかし、障害のある児童生徒が必要な学力を担保するために児童や生徒の実態に応じた教育が柔軟に取り組まれていた。その一部について見ていく。なお、訪問期間は平成 29 年 4 月 2 日（日）～平成 29 年 4 月 10 日（月）、訪問した機関は、以下の通りである。

表 2-3-3-6 訪問機関

LaGrange District 102

Lyons Township High School

Lyons Area Department of Special Education (LADSE)

Niles Township District for Special Education (NTDSE)

Kipling Elementary School

②LaGrange District102 におけるインクルーシブ教育の取組

LaGrange District102 では、1 つの幼稚園/幼児センター、4 つの小学校、1 つの中学校から構成されていた。発達の遅れや他の障害状態が疑われる児童の早期介入を行なうため、3 歳から 5 歳までの子供に毎月の発達スクリーニングの機会が設けられていた。子供たちは、言語発達、精神的および身体的発達、概念発達、および視覚と聴覚における評価に基づいて、必要なプログラムが提供されていた。

特別な教育については個別の評価を受けた学生に対して行われており、学校教育の一日の中で追加の教育援助を受けられるように、特殊教育サービスを提供している。特殊教育は、特殊教育担当者や関連する職種のスタッフが関わり、特殊教育支援サービス、補助サポート、またはその他の特別プログラムを使用して変更された一般教育プログラムによって提供される指導および関連サービスを行っている。関連サービスには、作業療法、理学療法、心理プログラム、ソーシャルワークサービス、および言語に関するプログラムなどが含まれる。これらは生徒の IEP に基づいて、学生の学業的ニーズまたは行動的ニーズを満たすために必要なプログラムと時間が決定されていた。

学生が特殊教育サービスを受ける資格があるとわかった場合には、適格性を決定してから 30 日以内に IEP を策定することが定められていた。IEP を作成する際には、学生の強み、親、保護者の気になっている点、最近の評価に基づいたニーズ、および学生の特定の

ニーズに関連する要素を考慮する必要がある、すべてのサービスやプログラムは評価データに直接関連付けることが求められている。

IEP には、学生の現在のレベルの成績、共通基準に沿った年次目標や短期目標、特定の特殊教育と必要な関連サービスの説明、サービスやプログラム変更の必要性の説明、州および地区全体の評価に参加する学生の能力に関するステートメント、学生のための適切な配置の決定などの要素が記載されている。生徒の進捗状況とレビューは、年に 1 回は行われており、その他にいつでも学校のチームまたは親、保護者は、IEP ミーティングを開催して、学生の進捗状況と教育プログラムについて議論することができるようになっていた。

評価プロセスは、ミーティングや学校内の情報、保護者の面接、個人的な評価、または追加診断評価などから総合的に行われる。この評価が完了すると、保護者と保護者を含むチームにより、成績審査会議（Eligibility Determination Conference : EDC）が開かれ、結果を審査し、その学生が特殊教育の適格基準を満たしているかどうか判断される。

特殊教育に携わるスタッフは、特殊教育管理者、特殊教育教員、幼児教師、看護師、ソーシャルワーカー、心理士、言語聴覚士、作業療法士または理学療法士などの多様なスタッフが関わっている。特殊教育管理者は、学生の教育において重要で多面的な役割を果たしており、特殊教育プログラムの教育基準と目標を決定し、これらのプログラムが連邦、州、地方の法律に準拠していることの確認、そのプログラムを実施している特別な教師やスタッフの方針と手順を設定すること、保護者と学校のコミュニケーションを図るためミーティングを開催していた。

ヒアリングに協力くださった方

LaGrange District102 Superintendent Dr.Kyle Schumacher 氏

③Lyons Township High School におけるインクルーシブ教育の取組

9～12 年生が在籍する 4 年間の総合高校で、二つのキャンパスがある。約 4000 名の生徒が在籍しており、2013Bright A+ Award を受賞し、全国のトップ高校に位置する。この中で、障害のある生徒は、日本の交流及び共同学習のように音楽や調理などの実技が含まれる科目は、障害のある生徒とない生徒と一緒に学ぶ機会が設けられていた。また、障害の程度に応じて教科のクラスに入って学ぶこともある。継続的なサポートサービスを受けながら、就労に備えた個々の必要に応じたプログラムを受けていた。なお、学区内に特別学校はなく、特別学校は複数の学区をまたいで設置されている。

様々な生徒が在籍する中で、授業のカリキュラムは約 200 ページにわたるアカデミックプログラムガイドに基づき、15 のアカデミック部門ディレクトリから教科やレベルが選択できるようになっていた。特殊教育（Special education）もこの一つに位置づけられ、教科学習とともに学校からの移行プログラムとキャリアトレーニングやキャリア教育が実施されている。

特殊教育に携わっている教員は、障害のある生徒のケースマネージャーとしての役割が求められており、スクールカウンセラー、ソーシャルワーカー、通常クラスの教員、各種専門職等と特別なニーズがある学生をサポートするチームメンバーとして機能していた。

また、Lyons Township High School では、特殊教育協同組合（special education cooperative）である LADSE（Lyons Area Department of Special Education）と協同して障害のある学生のために高等学校卒業時に備えた準備を行っていた。個々の学生にとって成果を達成することを支援することに加え、地域社会の社会的および経済的基盤を強化するための緊密な協力体制がとられていた。例えば、学校以外の公共の場を用いた職業プログラムや訓練を実施したり、学校以外の専門職との連携、企業におけるトレーニングが行われていた。

このようなプログラムは、Lyons Township High School と LADSE が連携を行いながら実施されており、ライフスキルプログラム、キャリアトレーニングなどの移行プログラムでトレーニングしている学生は 100 人以上いる。学内には、移行支援コーディネーター（Transition Coordinator）や職業コーディネーター（Vocational Coordinator）が配置されていた。

ヒアリングに協力くださった方：

Lyons Township High School Special Education Division Chair Dr. Brian Mahoney 氏
Lyons Area Department of Special Education (LADSE) Executive Director Dr. Sheri Wernsing 氏

（３）小括

特殊教育が必要な児童生徒の教育は、アメリカでは法律として保証されており、IEP を作成するために、特殊教育に関わる教員に加えて、多くの専門職が関わって、必要に応じた教育が行われていた。今回実地調査で訪問したいずれの通常学校でも、IEP に基づいて、障害のある児童生徒のそれぞれの能力にあった授業を受けることや、個別性が大切にされていた。同じ内容の授業を行っている中でも、それぞれの子供の能力に合わせた教材が準備され、子供の能力にあった学びの環境を提供されていた。

また、特別な教育が必要とされる児童や生徒の実態に合わせた教育が学校のみならず、学区という地域で行われていることを感じた。LaGrange District102 では、1 つの幼稚園/幼児センター、4 つの小学校、1 つの中学校から構成されており、療育的なプログラムを行なうセンターと幼稚園や小学校が隣接されており、各種専門職の担当者が連携しやすくなっている。学びの連続性を検討する上で、このような情報共有しやすい環境を整えることが大切だと感じた。Lyons Township High School では、高校在学中から地域の就労支援機関と連携をとりながら、高校在学中から就職活動を支えている様子が見えた。

インクルーシブ教育に関する評価指標は用いられていなかったが、学区内には特別学校

はなく（複数の学区においては特別学校が存在する）障害のある児童生徒が地域の学校において学ぶ場が保証されており、通常の学校の中に障害のあるなしに関わらず、教育の場が保証されていた。

また、特殊教育に携わる教員、スタッフが特殊教育プログラムの教育基準と目標を決定し、これらのプログラムが連邦、州、地方の法律に準拠していることを確認しつつ、そのプログラムを実施している特殊教育を担う教員やスタッフの方針と手順を設定し、保護者と学校のコミュニケーションを図りながらすすめられていた。

日本においてインクルーシブ教育を行なう体制を整えていくためには、児童や生徒に必要な教育を見極め、それに応じた目標設定を行い、学校内外で連携を図るとともに、IEPを通して保護者との共通理解を図りながら、信頼や連携関係を築いていく必要があると考える。

参考文献

- Farling Alice M.、成田滋. アメリカにおける特殊教育の現状. 特別支援教育コーディネーター研究 (6)、 1-7、 2010.
- James McLeskey、Michael S.Rosenbeg、David L.Westling、Inclusion Effective Practices for All Students Second Edition、2013.
- 文部科学省. 諸外国の教育動向 2015 年度版. 赤石書店、2016.
- National Center for Education Atstistics. Students with disabilities(<https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>) (アクセス日 2018 年 1 月 5 日)
- 野口晃菜、米田宏樹. 米国における障害のある児童生徒への通常教育カリキュラムの修正範囲：用語の整理と分類から. 障害科学研究 36、 95-105、2012.
- 野口晃菜、米田宏樹. 米国スタンダード・ベース改革における知的障害のある児童生徒への通常カリキュラムの適用. 特殊教育学研究 49(5)、 445-455、 2012.
- 野口晃菜、米田宏樹. 特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題：米国イリノイ州第 15 学校区を中心に. 障害科学研究 38、 117-130、 2014.
- 落合俊郎. 障害児教育における総合免許制とアメリカの免許制度. 障害児教育実践センター研究紀要、1、P75-83、2003.
- 齊藤由美子、藤井茂樹. 米国における教育のシステムチェンジの試み：カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: SAM)」の実践. 世界の特別支援教育 23、 57-69、 2009.

齊藤 由美子. 通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上 : アメリカ合衆国における障害のある子供のカリキュラムについての概念の変遷と現在の取組. 世界の特別支援教育 24、 53-62、 2010.

U.S. Department of Education (2016) 38th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act、 2016.

(<http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2016/parts-b-c/38th-arc-for-idea.pdf>
アクセス日 2016 年 12 月 9 日)

吉利 宗久. アメリカ合衆国 : インクルーシブ教育政策の動向と改革. 発達障害研究 (2)、 173-180、 2010.

(松井優子)

4. まとめ

(1) 就学前から卒業後までの一貫した支援と機関連携

イギリスでは2014年に子ども・家族法（Children & Families Act 2014）が制定され、SEN（Special educational needs）や障害のある子どもに関する新たな制度が導入されている。その主眼は、SENや障害のある子どもについて、出生から25歳まで、一貫して支援することであり、そのために、教育、医療、保健、福祉の関係諸機関の連携が義務付けられた。また、そこでは、子ども本人と保護者が計画の立案に参画しパートナーシップを確立することも定められている。

イタリアでも、地域保健センターが中核となり、就学前から就労まで、障害のある子どもの支援を行うとともに、同センター、教育委員会、学校、社会福祉課等の連携の下でインクルーシブ教育が進められている。また、教育委員会の事例として、個別支援計画の電子データ化による、関連機関間での情報共有促進の取組がなされていた。

また、アメリカについても、本稿では、高等学校での就労移行支援の事例として、卒業後を見通し、学校以外の公共の場を用いた職業プログラムや訓練の実施、学校以外の専門職との連携、企業におけるトレーニングなど、学校が就労関連機関等と連携して実施されている事例が示されている。

インクルーシブ教育システムの構築においては、障害のある子どもについての就学前から卒業後までを通しての一貫した支援が必要であるが、そのためには、上記、各国における取組のように、教育機関間の連携の他、教育、医療、保健、福祉、就労等の関係諸機関の連携を進めることが必要である。

このような関係諸機関の連携ということは、我が国におけるインクルーシブ教育システム構築の評価指標としても、重要な項目であると言える。ただし、ただ単に連携しているということではなく、イタリアの教員委員会での個別支援計画の電子データ化による、関連機関間での情報共有促進の取組や、アメリカの高等学校での企業や学校外の専門職と連携した就労支援の実施のように、それを推進するための方策を取っているかや、その具体的な仕組みや手立てがあるかを評価することが重要と考えられる。

(2) Index for Inclusion に関するイギリスでの実際

イギリスでは、Index for Inclusion について、それに基づきながらも、各地域で独自の評価指標を作成し、使用していることが分かった。表2-3-1-2では、その各地域の例として、イングランドの、リーズ（Leeds）、バーミンガム（Birmingham）、カルダーデル（Calderdale）、スタッフォードシャー（Staffordshire）、ヨーク（York）の各地域で作成された評価指標の概略が示されている。

それら各地域の評価指標について、構成や様式は様々であるが、各指標で評価の「要素」や「基準」として設定されている項目では、共通のものとして、「理念」、「カリキュラム」、「資源（人材、予算、教材等を含む）」、「リーダーシップ」、「マネジメント」、「指導と学習」、

「子どもの達成状況」、「保護者や地域等の参画、連携・協力」がみられる。

これらは、インクルーシブ教育システム構築において基本的な要素であり、我が国においても評価項目として検討すべき項目であると考えられる。

（３）インクルーシブ教育実施についての評価の取組

イタリアでは、小学校の事例として、障害のある児童に関する指導の評価を、個別教育計画に記載された内容についての達成度を見ることで丁寧に行っている事例があった。また、地域保健センターでは、同センターによる支援を受けた児童生徒の状況に関する学校へのアンケートを実施していた。教育委員会においても、学校からの毎年のレポートの内容に基づいてインクルージョンに係る人材派遣や配置を見直す取組がなされていた。

アメリカでは、IDEA（障害者教育法：Individuals with Disabilities Education Act）に基づく IEP（個別教育計画：Individualized Education Program）の作成の実際と共に、この計画に基づいた指導における生徒の進捗状況を年１回は評価する場があること、さらに、学校や親の希望によって、随時、その進捗状況と計画について議論する場が設けられることが述べられている。

これらの取組は、インクルーシブ教育システム構築において、その実践の結果を評価して取組を見直し、より適切な取組を進めるということの具体的な仕組みを示している。

我が国においても、教育委員会や学校において、インクルーシブ教育システム構築についての実践を進めるうえで、その結果を評価し、そのフィードバックによって、さらに充実した取組を進める仕組みをもっているかどうかということも、評価指標として取り上げるべきものの１つと考えられる。

（金子 健）

第3章 インクルーシブ教育システム構築評価指標（試案）

第1節 評価指標（試案）について

我が国のインクルーシブ教育システム評価指標（試案）の作成に当たって、研究班では、これまで、インクルーシブ教育システム関連の文献レビュー、インクルーシブ教育システム構築状況調査の実施、海外調査（イギリス、イタリア、アメリカ）を実施した。そして、4回の研究協議会において、都道府県等における各地域、学校現場のインクルーシブ教育システム構築の現状や課題を把握した。

これを踏まえ、インクルーシブ教育システム評価に関する指標の作成を試みた。評価指標は、最終的には障害のある一人ひとりの子どもに還元されることが重要であり、そのために、関係各機関との協働が不可欠である。そのため、評価には様々な視点が必要とされる。

そこで、評価指標として、Kiriazopoulou & Weber（2009）を参考とした Loreman et al（2014）による枠組みに着目した。前述したが、Loreman et al（2014）は、インクルーシブ教育の進展を評価する枠組みとして、3要素（Inputs, Processes, Outcomes）、3レベル（Macro, Meso, Micro）を示している。3要素のうち、Inputsは「政策・方針、財源、リソース等」、Processesは「Inputsを基にした学校での実践や学級での実践等」、Outcomesは「児童生徒の教育への参加状況や学業の達成状況」としている。また、3レベルを「地方自治体や国のレベル（Macro）」、「学校及びその周辺地域のレベル（Meso）」、「学級や教員、児童生徒のレベル（Micro）」としている。

ところで、評価指標の作成に際しては、我が国と諸外国とでは、法制度（教育制度）や地域性など背景が異なることから、この枠組みを、我が国の教育現場にそのまま当てはめることは無理があると捉えた。そこで、Loreman et al（2014）で提示されている枠組みを参考にしつつも、我が国が、これまで取り組んできたインクルーシブ教育システムに関する法制度・通知等を重視し、適当と思われる評価指標を選定することにした。

第2節 評価指標（試案）の構造

図3-1に、インクルーシブ教育システム評価指標（試案）構造図を示した。

まず、インクルーシブ教育の進展を評価する枠組みとして、3要素（Inputs, Processes, Outcomes）がある。評価指標（試案）においては、Inputsを「施策・方針」、Processesを「実践の過程」、Outcomesを「幼児児童生徒の教育活動の参加状況や達成状況」とした。但し、Outcomesの「幼児児童生徒の教育活動の参加状況や達成状況」は、評価指標の本来の目的である、「全ての取組は子どもに還元されるべきものである」ということから、取り除くこととした。

また、3つのレベルのうち、Macroは「国」、Mesoは「都道府県教育委員会」及び「市区町村教育委員会」、Microは「幼稚園・学校・学級」とした。

なお、「国」については、インクルーシブ教育システムの構築するための特別支援教育の施策・通知等は、今後、変化・改定することが予想されることから、評価指標の枠組みに入れないことが適切であると考え、別途、示すこととした。但し、評価指標（試案）においては、国の施策動向を踏まえ、都道府県教育委員会、市区町村教育委員会、幼稚園・学校・学級に繋がっていることに留意する必要がある。

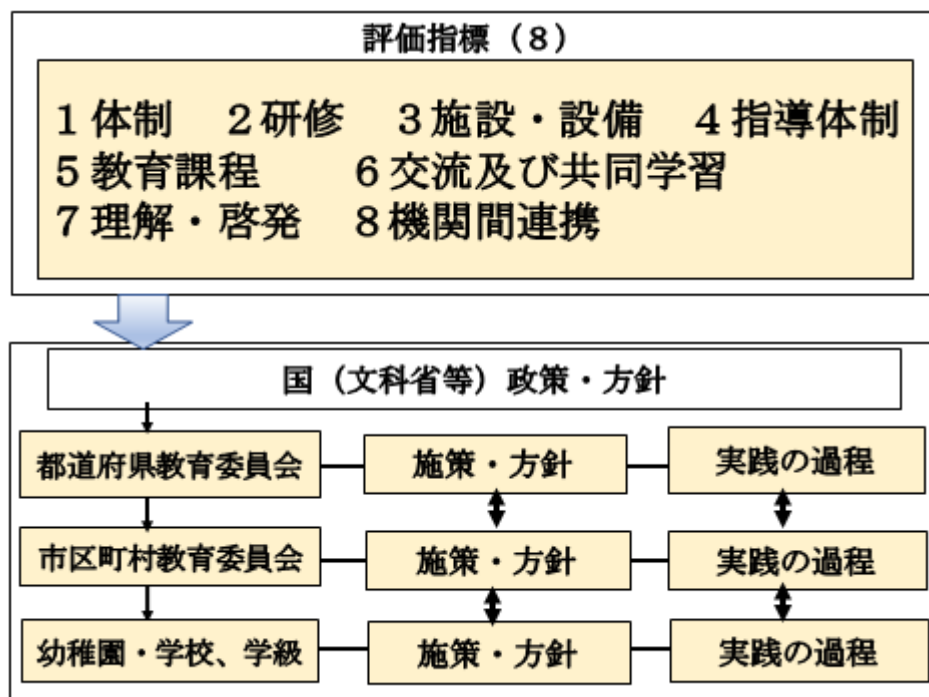


図3-1 インクルーシブ教育システム評価指標（試案）構造図

第3節 評価指標（試案）の観点

表3-1に、インクルーシブ教育システム評価指標（試案）の観点を示した。ここでは、評価指標（試案）の観点として、8観点（体制、研修、施設・設備、指導体制、教育課程、交流及び共同学習、理解・啓発、機関間連携（就学前・就学後）を挙げた（各観点の冒頭に、意図等について説明を付している）。

それぞれの観点について、教育機関（都道府県教育委員会、市区町村教育委員会、幼稚園・学校・学級）における「施策・方針」及び「実践の過程」での指標を示した。ここで留意すべきことは、各評価指標の観点が、相互に関連し合っているものであると捉えることが大切である。

また、取組の進捗の状況をチェックして評価する方法もあるが、本評価指標は、各観点を総合的にとらえ、今後の取組を重点化したり、集中化するために活用することが重要である。

更に、今後、国の施策動向により、各地域の取組に発展的な変更が予想される。このため、各地域により、取組に差異が生じることが考えられるが、適宜、地域の特性や独自性

等を踏まえて修正・改変する必要がある。このため、本評価指標は、「試案」の域を出ないと捉えたい。

表 3－1 インクルーシブ教育システム評価指標（試案）の観点

| 評価指標（８） | 評価指標の観点 |
|---------|----------------|
| 評価指標 1 | 体制 |
| 評価指標 2 | 研修 |
| 評価指標 3 | 施設・設備 |
| 評価指標 4 | 指導体制 |
| 評価指標 5 | 教育課程 |
| 評価指標 6 | 交流及び共同学習 |
| 評価指標 7 | 理解・啓発 |
| 評価指標 8 | 機関間連携（就学前・就学後） |

第 4 節 評価指標項目

表 3-2～表 3-9 に、インクルーシブ教育システム評価指標の各観点における小項目を示した。次節にて、それぞれの評価指標と項目を示す。

表 3－2 評価指標 1（体制）の小項目

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|--|
| （１）都道府県教育委員会 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・都道府県の体制づくり(1-1) ・市区町村の体制づくりの支援の枠組み(1-2) ・園・学校の体制づくりの支援の枠組み(1-3) | <ul style="list-style-type: none"> ・都道府県の体制の運用(1-4) ・市区町村の体制づくりの支援方法(1-5) ・園・学校の体制づくりの支援方法(1-6) |
| （２）市区町村教育委員会 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・市区町村の体制づくり(1-7) ・学校の体制づくりの支援の枠組み(1-8) | <ul style="list-style-type: none"> ・市区町村の体制の運用(1-9) ・学校の体制づくりの支援方法(1-10) |
| （３）幼稚園・学校・学級 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・学校の体制づくり(1-11) ・管理職のリーダーシップ(1-12) | <ul style="list-style-type: none"> ・学校の体制の運用(1-13) ・管理職のリーダーシップの方法(1-14) |

表 3－3 評価指標 2（研修）の小項目

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| （１） 都道府県教育委員会 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 特別支援教育に関する理解・専門性の向上(2-1) ・ インクルーシブ教育システム構築に関する理解(2-2) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 特別支援教育に関する研修の実施(2-3) ・ インクルーシブ教育システム構築に関する研修の実施(2-4) |
| （２） 市区町村教育委員会 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 特別支援教育に関する理解・専門性の向上(2-5) ・ インクルーシブ教育システム構築に関する理解(2-6) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 特別支援教育に関する研修の実施(2-7) ・ インクルーシブ教育システム構築に関する研修の実施(2-8) |
| （３） 幼稚園・学校・学級 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 専門性の向上(2-9) ・ 校外研修を活用した専門性の向上(2-10) ・ 校内研修による専門性の向上(2-11) ・ 小・中学校等に対する理解・啓発(2-12) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 専門性の向上(2-13) ・ 校外の研修への参加(2-14) ・ 校内における研修の実施(2-15) ・ 小・中学校等に対する研修の実施(2-16) |

表 3－4 評価指標 3（施設・設備）の小項目

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| （１） 都道府県教育委員会 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 施設設備の整備修繕(3-1) ・ バリアフリー施設設備の状況把握と整備修繕計画(3-2) ・ 合理的配慮の提供に関する施設設備状況の把握と修繕計画(3-3) ・ 教育支援機器等の整備計画(3-4) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 施設設備の整備修繕の計画的実施(3-5) ・ バリアフリー施設設備の整備修繕(3-6) ・ 合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕(3-7) ・ 教育支援機器等の整備(3-8) |
| （２） 市区町村教育委員会 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 施設設備の整備修繕(3-9) ・ バリアフリー施設設備の状況把握と整備修繕計画(3-10) ・ 合理的配慮の提供に関する施設設備状況の把握と修繕計画(3-11) ・ 教育支援機器等の整備計画(3-12) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 施設設備の整備修繕の計画的実施(3-13) ・ バリアフリー施設設備の整備修繕(3-14) ・ 合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕(3-15) ・ 教育支援機器等の整備(3-16) |

| (3) 幼稚園・学校・学級 | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・施設設備の整備修繕(3-17) ・バリアフリー施設設備の整備状況の把握と修繕計画(3-18) ・合理的配慮の提供に関する施設設備状況の把握と修繕計画(3-19) ・教育支援機器等の整備状況の把握と計画(3-20) ・教室配置及び既存諸室活用の計画(3-21) | <ul style="list-style-type: none"> ・経費の予算化に必要な情報の提供(3-22) ・バリアフリー施設設備の整備修繕(3-23) ・合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕(3-24) ・教育支援機器の整備(3-25) ・教室配置及び既存諸室の活用(3-26) |

表 3－5 評価指標 4（指導体制）の小項目

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| (1) 都道府県教育委員会 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・指導体制の整備(4-1) ・人材配置・育成の計画(4-2) ・関連機関の施策策定(4-3) | <ul style="list-style-type: none"> ・指導体制の状況把握と整備(4-4) ・人材配置・育成(4-5) ・関連機関の施策の実施(4-6) |
| (2) 市区町村教育委員会 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・指導体制の整備(4-7) ・人材配置・育成の計画(4-8) | <ul style="list-style-type: none"> ・指導体制の状況把握と整備(4-9) ・人材配置・育成(4-10) |
| (3) 幼稚園・学校・学級 | |
| ・指導体制の整備・充実(4-11) | ・指導体制整備・充実の具体化(4-12) |

表 3－6 評価指標 5（教育課程）の小項目

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| (1) 都道府県教育委員会 | |
| ・教育課程編成に係る周知及び管理(5-1) | ・研修会の開催及び指導・助言(5-2) |
| (2) 市区町村教育委員会 | |
| ・教育課程編成に係る周知及び管理(5-3) | ・研修会の開催及び指導・助言(5-4) |
| (3) 幼稚園・学校・学級 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・特別の教育課程の編成及び実施に係る校内体制の整備(5-5) ・カリキュラム・マネジメントに係る共通理解(5-6) | <ul style="list-style-type: none"> ・特別な教育課程の編成(5-7) ・カリキュラム・マネジメントの 3 つの側面を踏まえた教育課程の実施(5-8) |

表 3－7 評価指標 6（交流及び共同学習）の小項目

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--------------------------------------|---|
| （１）都道府県教育委員会 | |
| ・ 交流及び共同学習の推進 (6-1) ・ 相互理解 (6-2) | ・ 交流及び共同学習推進のための方策 (6-3) ・ 相互理解を図るための手だて (6-4) |
| （２）市区町村教育委員会 | |
| ・ 交流及び共同学習の推進 (6-5) ・ 相互理解 (6-6) | ・ 交流及び共同学習推進のための方策 (6-7) ・ 相互理解を図るための手だて (6-8) |
| （３）幼稚園・学校・学級 | |
| ・ 交流及び共同学習の推進 (6-9) ・ 相互理解 (6-10) | ・ 交流及び共同学習推進のための具体的な方策 (6-11) ・ 相互理解を図るための手だて (6-12) |

表 3－8 評価指標 7（理解・啓発）の小項目

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| （１）都道府県教育委員会 | |
| ・ 幼児児童生徒及び保護者の理解 (7-1) ・ 地域への理解・啓発 (7-2) | ・ 幼児児童生徒及び保護者の理解推進 (7-3) ・ 地域への理解・啓発の具体化 (7-4) |
| （２）市区町村教育委員会 | |
| ・ 幼児児童生徒及び保護者の理解 (7-5) ・ 地域への理解・啓発 (7-6) | ・ 幼児児童生徒及び保護者の理解推進 (7-7) ・ 地域への理解・啓発の具体化 (7-8) |
| （３）幼稚園・学校・学級 | |
| ・ 幼児児童生徒及び保護者の理解推進 (7-9) ・ 地域への理解・啓発 (7-10) | ・ 幼児児童生徒及び保護者の理解推進 (7-11) ・ 地域への理解・啓発の具体化 (7-12) |

表 3－9 評価指標 8（機関間連携）の小項目

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|---|
| （１）都道府県教育委員会 | |
| ・ 地域の関係機関の連携づくり (8-1) ・ 早期支援システムづくり (8-2) ・ 就学支援システムづくり (8-3) ・ 就労支援システムづくり (8-4) | ・ 地域の関係機関の連携の取組 (8-5) ・ 機関間が連携した早期支援の取組 (8-6) ・ 総合的判断による就学先の決定 (8-7) ・ 就労支援の取組 (8-8) |
| （２）市区町村教育委員会 | |
| ・ 地域の関係機関の連携づくり (8-9) ・ 早期支援システムづくり (8-10) ・ 就学支援システムづくり (8-11) ・ 就労支援システムづくり (8-12) | ・ 地域の関係機関の連携の取組 (8-13) ・ 機関間が連携した早期支援の取組 (8-14) ・ 総合的判断による就学先の決定 (8-15) ・ 就労支援の取組 (8-16) |

| (3) 幼稚園・学校・学級 | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・地域の関係機関の連携づくり(8-17) ・就学支援システムづくり(8-18) ・就労支援システムづくり(8-19) | <ul style="list-style-type: none"> ・地域の関係機関の連携の取組(8-20) ・就学支援の取組(8-21) ・就労支援の取組(8-22) |

第5節 インクルーシブ教育システムに関する国（文部科学省等）の施策

インクルーシブ教育システム評価指標（試案）構造図（図 3-1）のように、国（文部科学省等）は、インクルーシブ教育システム構築のための様々な施策を実施している。本節では、評価指標（試案）で挙げた各観点の背景となる国の施策等を示す（表 3-10）。

表 3-10 評価指標に係るインクルーシブ教育システムに関する国の施策

| | |
|--------------|--|
| 評価指標 1 体制 | <p>○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）」（2012） 4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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が必要である。 ・特別支援教育により多様な幼児児童生徒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、障害のある幼児児童生徒への支援を充実させることが必要である。 |
| 評価指標 2 研修 | <p>○「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）」（2012） 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</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・「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。 ・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。 |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>○「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」 4. 改革の具体的な方向性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別支援学校教諭等免許状の所持率向上を図る。平成 32 年度までの間に、おおむね全ての特別支援学校の教員が免許状を所持することを目指す。 ・小中学校の特別支援学級担任の（特別支援学校教諭等免許状の）所持率も現状の 2 倍程度を目標として、特別支援学校教諭免許状の取得を進めることが期待される。 <p>○障害者の権利に関する条約 第二十四条 教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・締約国は、・（中略）・・手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育に従事する専門家及び職員（教育のいずれの段階において従事するかを問わない。）に対する研修を行うための適当な措置をとる。 |
| 評価指標 3 施設・設備 | <p>○第 3 次障害者基本計画（2013）（Ⅲ 分野別施策の基本的方向、3. 教育、文化芸術活動・スポーツ等、【基本的な考え方】、（2）教育環境の整備）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・災害発生時における利用等の観点も踏まえつつ、学校施設のバリアフリー化を推進する。 ・障害のある児童生徒の一人一人の教育的ニーズに応じた教科書を始めとする教材の提供を推進するとともに、情報通信技術（ICT）の発展等も踏まえつつ、教育的ニーズに応じた支援機器の充実に努める。 <p>http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonkeikaku25.html#anc3-3（アクセス日：2018.1.29）</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| <p>評価指標 4 指導体制</p> | <p>○中央教育審議会初等中等教育分科会「合理的配慮について」（2010）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・障害のある児童生徒等に対する教育を小・中学校等で行う場合には、「合理的配慮」として、教員、支援員等の確保、個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮が考えられる。 ・公立小・中学校についての国、都道府県、市町村、学校・校長等の役割分担を明確にする。 <p>○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）」（2012）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</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい。 <p>○同 1. 共生社会の形成に向けて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・合理的配慮を含む必要な支援を受けながら、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子どもに対して、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た指導を提供できるよう、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、特別支援学校という連続性のある「多様な学びの場」のそれぞれの充実を図る。 |
| <p>評価指標 5 教育課程</p> | <p>○学習指導要領等（第1章 総則）</p> <p>○新学習指導要領等（前文、第1章 総則）</p> |
| <p>評価指標 6 交流及び共同学習</p> | <p>○障害者基本法 第16条（2013）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国及び地方公共団体は、障害者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に配慮しつつ、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。 ・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。 ・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。 ・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 |

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>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を促進しなければならない。</p> <p>○障害者基本計画「３．教育、文化芸術活動・スポーツ等」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・障害の有無によって分け隔てられることなく、国民が相互に人格と個性を尊重し合う共生社会の実現に向け、障害のある児童生徒が、合理的配慮を含む支援の下、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可能な限り障害のない児童生徒と共に受けることのできる仕組みを構築する。また、障害者が円滑に文化芸術活動、スポーツ又はリクリエーションを行うことができるよう、環境の整備等を推進する。 <p>○ユニバーサルデザイン 2020 行動計画</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校教育における取組として、交流及び共同学習のさらなる推進のための取組を行い、障害のある人とともにある「心のバリアフリー」授業の全面展開を図る。 ・障害者の芸術活動への支援を推進するための懇談会中間とりまとめ（厚生労働省） <p>○新小・中学校学習指導要領解説総則編</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童が障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ。 <p>○発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン</p> |
| <p>評価指標 7 理解・啓発</p> | <p>○障害者の権利に関する条約 第八条 意識の向上</p> <ul style="list-style-type: none"> ・障害者の権利に対する理解を育てること。 ・障害者に対する肯定的認識及び一層の社会の啓発を促進すること。 ・障害者の技能、長所及び能力並びに職場及び労働市場に対する障害者の貢献についての認識を促進すること。 ・教育制度の全ての段階（幼年期からの全ての児童に対する教育制度を含む。）において、障害者の権利を尊重する態度を育成すること。 <p>○障害者基本法 第三条 地域社会における共生等（2013）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全て障害者は、社会を構成する一員として社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加する機会が確保されること。 ・全て障害者は、可能な限り、どこで誰と生活するかについての選択の機会が確保され、地域社会において他の人々と共生することを妨げられないこと。 |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>○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）（2012）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 <p>○文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針について（通知）</p> <p>○発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン</p> |
| 評価指標 8 機関間連携 | <p>○「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）」（2012） 4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 <p>○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）」 2. 就学相談・就学先決定の在り方について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 |

（原田公人）

第6節 評価指標

1. 評価指標1 体制

通常の園・学校における校内支援体制の確立は、担当教員だけではなく、都道府県、市区町村、幼稚園・学校・学級の各機関での取組による体制づくりが必要である。体制づくりでは、専門家チームを立ち上げるとともに、各教育委員会及び校長のリーダーシップが求められる。

(1) 都道府県教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| 都道府県の体制づくり(1-1) ○都道府県レベルでの連携体制を作る。 | 都道府県の体制の運用(1-4) ○都道府県レベルでの連携体制である、広域特別支援教育連絡協議会等を、地域の状況に応じて開催する。 |
| 市区町村の体制づくりの支援の枠組み(1-2) ○地域における相談・支援の充実を図るための体制づくりをする。 | 市区町村の体制づくりの支援方法(1-5) ○教育委員会の指導主事や特別支援学校の教員、心理学の専門家、医師等から構成する専門家チームをつくる。 ○専門家チームを地域の状況に応じて適切な頻度で市区町村に派遣して助言する仕組みをつくる。 |
| 学校の体制づくりの支援の枠組み(1-3) ○特別支援教育コーディネーター間の情報共有を促進する。 ○所管の園・学校の現状を把握した上で、支援体制の充実を図る。 | 学校の体制づくりの支援方法(1-6) ○特別支援教育コーディネーターに係る各種会議を、地域の状況に応じて適切な頻度で開催する。 ○所管の園・学校に対してインクルーシブ教育システム構築に向けて実施すべき事柄を示し、進捗管理をする。 ○必要に応じて、専門職員、特別支援教育支援員等の人材を配置する。 |
| ○特別支援学校のセンター的機能の充実を図る。 | ○所管の園・学校に対する特別支援学校のセンター的機能の活用を図るための支援をする。 |

(2) 市区町村教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| <p>市区町村の体制づくり(1-7) ○地域における相談・支援・連携の充実を図るための体制づくりをする。</p> | <p>市区町村の体制の運用(1-9) ○インクルーシブ教育システム構築に関する検討会議等を設置する。</p> <p>○検討会議等を開催する。</p> <p>○教育委員会の指導主事や特別支援学校の教員、心理学の専門家、医師等から構成する専門家チームを組織する。</p> <p>○専門家チームを、必要に応じて、所管の園・学校に派遣して必要な助言をする。</p> <p>○特別支援学校のセンター的機能の必要性について、所管の園・学校の長に対し啓発し、活用を促す。</p> <p>○所管の園・学校に関係している特別支援学校について、提供可能な教育資源を把握し、所管の園・学校の長に対し情報提供し、活用を促す。</p> |
| <p>学校の体制づくりの支援の枠組み(1-8) ○所管の園・学校の体制整備、充実を図るための方針・方策がある。</p> | <p>学校の体制づくりの支援方法(1-10) ○必要に応じて、専門職員、特別支援教育支援員等の人材を配置する。</p> <p>○所管の学校における特別支援学級、通級による指導の状況を把握し、必要に応じて訪問し、指導助言を行うなど、指導力の向上を図るための支援を行う。</p> <p>○「特別支援学校教諭等免許状」の教員免許をもった教員を特別支援学級、通級指導教室を設置した学校に配置する。</p> <p>○特別支援教育コーディネーターに係る各種会議を、地域の状況に応じて開催する。</p> <p>○支援を必要とする子供を把握するとともに、学校の体制を整備するため支援を行う。</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>○所管の園・学校の体制整備が適切であるか、地域の状況に応じて確認する。</p> <p>○所管の園・学校のインクルーシブ教育システム構築状況を進捗管理する。</p> <p>○専門家チームや巡回指導員等による相談支援や指導・助言を活用するための体制を整備する。</p> <p>○特別支援学校のセンター的機能を活用するための体制を整備する。</p> |
|--|--|

(3) 幼稚園・学校・学級

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| <p>学校の体制づくり(1-11)</p> <p>○学校としての特別支援教育の推進を担う部署を明確化する。</p> <p>○発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握及び支援の在り方等についての方針を明確化する。</p> <p>○機能的、組織的な校内体制の整備を図る。</p> <p>○特別支援学校と連携し、必要な時に相談できる体制を作る。</p> | <p>学校の体制の運用(1-13)</p> <p>○主として特別支援教育の推進を担う部署（特別支援教育部等）を校務分掌に位置付ける。</p> <p>○園・学校の内外の状況に応じて適切な頻度で校内委員会を開催する。</p> <p>○全教職員で、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒、特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に関する情報共有の場を設ける。</p> <p>○特別支援教育コーディネーターが、校内支援や機関間連携等について、調整を図る。</p> <p>○特別支援学級担任や通級指導教室担当教員等が、校内支援や特別支援教育の推進に関して、理解啓発や助言等を含む支援の役割を担う。</p> <p>○園・学校の状況に応じて相談を行う機会を作り、必要に応じて支援を受ける。</p> |

| | |
|--|--|
| <p>管理職のリーダーシップ(1-12)</p> <p>○特別支援教育コーディネーター等、校内の人事配置、体制を整備する。</p> | <p>管理職のリーダーシップの方法(1-14)</p> <p>○特別支援教育コーディネーターの指名については、複数名の指名、コーディネーターの業務に専念できるような配慮をする。</p> <p>○特別支援教育支援員等を適切に配置する。</p> <p>○特別支援学校教諭等免許状保有教員の配置、特別支援学級の担任への特別支援教諭等免許状保有教員の配置を行う。</p> |
|--|--|

2. 評価指標2 研修

インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援教育に関して、全ての教員が一定の知識・技能等を有していること、特別支援学校や特別支援学級の教員等の特別支援教育に関する専門性の向上を図ることが必要である。さらに、インクルーシブ教育システムとは何かについて、教員の理解を促していくことが重要である。

(1) 都道府県教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| <p>特別支援教育に関する理解・専門性の向上(2-1)</p> <p>○管下の全ての教職員が特別支援教育に関する一定の知識・技能を有するようにする。</p> <p>○特別支援教育の各担当者の専門性向上を図る。</p> | <p>特別支援教育に関する研修の実施(2-3)</p> <p>○教職員に対して、特別支援教育に関する理解を図るための研修を実施する。</p> <p>○特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の担当教員に対して、配慮が必要な幼児児童生徒の指導に関する専門性向上のための研修を実施する。</p> <p>○管理職のための研修を実施する。</p> <p>○特別支援教育コーディネーター、特別支援教育支援員等、各担当教職員のそれぞれに必要な専門性向上のための研修を実施する。</p> <p>○特別支援教育についての免許法認定講習を実施する。</p> |
| <p>インクルーシブ教育システム構築に関する理解(2-2)</p> <p>○市区町村教育委員会担当者に対して、インクルーシブ教育システム構築に関する理解を進める。</p> | <p>インクルーシブ教育システム構築に関する研修の実施(2-4)</p> <p>○市区町村教育委員会担当者に対して、インクルーシブ教育システム構築に関する理解のための研修を実施する。</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| ○教職員に対して、インクルーシブ教育システムに関する理解を促す。 | ○教職員に対して、障害の理解、合理的配慮の理解等、インクルーシブ教育システムに関する理解を促すための研修を実施する。 |
|----------------------------------|--|

(2) 市区町村教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| 特別支援教育に関する理解・専門性の向上(2-5) ○管下の全ての教員が特別支援教育に関する一定の知識・技能を有するようにする。 ○特別支援教育の各担当者の専門性向上を図る。 | 特別支援教育に関する研修の実施(2-7) ○都道府県教育委員会と連携して、教職員に対して、特別支援教育に関する理解を促すための研修を実施する。 ○特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の担当教員に対して、配慮が必要な幼児児童生徒の指導に関する専門性向上のための研修を実施する。 ○都道府県教育委員会と連携して、管理職のための研修を実施する。 ○特別支援教育コーディネーター、特別支援教育支援員等、各担当教職員のそれぞれに必要な専門性向上のための研修を実施する。 |
| インクルーシブ教育システム構築に関する理解(2-6) ○教職員に対して、インクルーシブ教育システムに関する理解を促す。 | インクルーシブ教育システム構築に関する研修の実施(2-8) ○教職員に対して、障害の理解、合理的配慮の理解等、インクルーシブ教育システムに関する理解を促すための研修を実施する。 |

(3) 幼稚園・学校・学級

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|---|
| 専門性の向上(2-9) ○学校の組織としての教育の専門性の向上を図る。 | 専門性の向上(2-13) ○通常の学級担当教員、特別支援学級担当教員、特別支援教育コーディネーター等、各担当者の専門性の状況、ニーズ等を把握する仕組みがある。 ○状況とニーズに応じて、専門性の向上を図るための取組がある。 |
| 校外研修を活用した専門性の向上(2-10) ○市区町村教育委員会等が主催する研修を活用して、特別支援教育の専門性向上やインクルーシブ教育に関する理解を進める。 | 校外の研修への参加(2-14) ○市区町村教育委員会等が主催する特別支援教育の専門性向上に関する研修に教員が参加する。 ○市区町村教育委員会等が主催するインクルーシブ教育に関する研修に教員が参加する。 ○研修した内容を教育実践に反映する。 ○研修した内容を他の教員へ伝達する。 |
| 校内研修による専門性の向上(2-11) ○校内での研修を活用して、特別支援教育の専門性向上やインクルーシブ教育に関する理解を進める。 | 校内における研修の実施(2-15) ○特別支援教育に関する研修を実施する。 ○校内においてインクルーシブ教育システムに関する研修を実施する。 ○研修した内容を教育実践に反映する。 |
| 小・中学校等に対する理解・啓発(2-12) ○小・中学校等に特別支援教育やインクルーシブ教育システムに関する理解・啓発を行う。(特別支援学校) | 小・中学校等に対する研修の実施(2-16) ○特別支援教育やインクルーシブ教育システムに関する公開講座の実施や小・中学校等に研修講師の派遣をする。(特別支援学校) |

3. 評価指標3 施設・設備

園・学校の教育環境として、バリアフリー施設設備や合理的配慮の提供に関する施設設備を整備修繕することと、教育支援機器等を可能な限り整備することが重要である。

(1) 都道府県教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| 施設設備の整備修繕(3-1) ○所管する学校内環境のバリアフリー施設設備や合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕を進める。 ○教育支援機器等の整備を進める。 | 施設設備の整備修繕の計画的実施(3-5) ○所管する学校の状況と要望に基づき、学校内環境のバリアフリー施設設備（多機能トイレ等）や合理的配慮の提供に関する施設設備（スロープ等）の整備修繕を計画的に実施する。 ○教育支援機器（タブレット型コンピュータ等）等の整備を計画的に行う。 ○必要な経費を国の事業も活用しながら予算化する。 ○施設設備の所管部署の担当者がインクルーシブ教育システム構築における施設設備の整備修繕や教育支援機器等の整備の必要性を理解・実感する機会（巡回の際の現場視察等）を設ける。 |
| バリアフリー施設設備の整備修繕(3-2) ○所管する学校の災害発生時における利用等の観点も踏まえつつ、学校内環境のバリアフリー施設設備の整備修繕の状況を学校の巡回等により把握し、施設設備の整備修繕を計画的に進める。 | バリアフリー施設設備の整備修繕(3-6) ○所管する学校内環境のバリアフリー施設設備（多機能トイレ等）の充実に向けて関係部署と連携して施設設備の整備修繕を計画的に行う。 ○災害発生時における学校施設の利用を想定した防災設備（医療機器充電等の充電用の非常用電源や簡易トイレ等）を優先的に整備する。 |

| | |
|---|---|
| <p>合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕(3-3)</p> <p>○所管する学校における合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕の状況を学校の巡回等により把握し、施設設備の整備修繕を計画的に進める。</p> <p>教育支援機器等の整備(3-4)</p> <p>○教材整備指針に基づき、所管する学校における教育支援機器等の充実のために整備状況を把握し、教育支援機器等を計画的に整備する。</p> | <p>合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕(3-7)</p> <p>○所管する学校における合理的配慮の提供に関する施設設備（スロープ等）の整備修繕を行う。具体的には、学校との合意形成を適宜図り、関係部署と連携して施設設備の整備修繕を計画的に行う。</p> <p>教育支援機器等の整備(3-8)</p> <p>○所管する学校と連携して必要な教育支援機器（タブレット型コンピュータ、電子黒板等）等を計画的に整備する。</p> |
|---|---|

（２）市区町村教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| <p>施設設備の整備修繕(3-9)</p> <p>○所管する学校内環境のバリアフリー施設設備や合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕を進める。</p> <p>○教育支援機器等の整備を進める。</p> <p>バリアフリー施設設備の整備修繕(3-10)</p> <p>○所管する学校の災害発生時における利用等の観点も踏まえつつ、学校内環境のバリアフリー施設設備の整備修繕の状況を学校の巡回等により把握し、施設設備の整備修繕を計画的に進める。</p> | <p>施設設備の整備修繕の計画的実施(3-13)</p> <p>○所管する学校の状況と要望に基づき、学校内環境のバリアフリー施設設備（多機能トイレ等）や合理的配慮の提供に関する施設設備（スロープ等）の整備修繕を計画的に実施する。</p> <p>○教育支援機器（タブレット型コンピュータ等）等の整備を計画的に行う。</p> <p>○必要な経費を国の事業も活用しながら予算化する。</p> <p>○施設設備の所管部署の担当者がインクルーシブ教育システム構築における施設設備の整備修繕や教育支援機器等の整備の必要性を理解・実感する機会（巡回の際の現場視察等）を設ける。</p> <p>バリアフリー施設設備の整備修繕(3-14)</p> <p>○所管する学校内環境のバリアフリー施設設備（多機能トイレ等）の充実に向けて関係部署と連携して施設設備の整備修繕を計画的に行う。</p> |

| | |
|---|---|
| <p>合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕(3-11)</p> <p>○所管する学校における合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕の状況を学校の巡回等により把握し、施設設備の整備修繕を計画的に進める。</p> <p>教育支援機器等の整備(3-12)</p> <p>○教材整備指針に基づき、所管する学校における教育支援機器等の充実のために整備状況を把握し、教育支援機器等を計画的に整備する。</p> | <p>○災害発生時における学校施設の利用を想定した防災設備（医療機器充電等の充電用の非常用電源や簡易トイレ等）を優先的に整備する。</p> <p>合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕(3-15)</p> <p>○所管する学校における合理的配慮の提供に関する施設設備（スロープ等）の整備修繕を行う。具体的には、学校との合意形成を適宜図り、関係部署と連携して施設設備の整備修繕を計画的に行う。</p> <p>教育支援機器等の整備(3-16)</p> <p>○所管する学校と連携して必要な教育支援機器（タブレット型コンピュータ、電子黒板等）等を計画的に整備する。</p> |
|---|---|

（３）幼稚園・学校・学級

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| <p>施設設備の整備修繕(3-17)</p> <p>○園・学校内環境のバリアフリー施設設備や合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕や教育支援機器等の整備を図る。</p> <p>バリアフリー施設設備の整備修繕(3-18)</p> <p>○災害発生時における利用等の観点も踏まえつつ、園・学校内環境のバリアフリー施設設備の整備修繕の状況を把握し、教育委員会等と連携してバリアフリー施設設備の整備修繕を計画的に進める。</p> | <p>経費の予算化に必要な情報の提供(3-22)</p> <p>○園・学校内環境のバリアフリー施設設備（多機能トイレ等）や合理的配慮の提供に関する施設設備（スロープ等）の整備修繕や教育支援機器（タブレット型コンピュータ等）等の整備に関する経費の予算化に必要な情報を適宜教育委員会に提供したり、要望を伝えたりする。</p> <p>バリアフリー施設設備の整備修繕(3-23)</p> <p>○園・学校内環境のバリアフリー施設設備の充実に向けてバリアフリー施設設備の整備修繕を計画的に行う。</p> <p>○園・学校の災害発生時における学校施設の地域における役割を意識し、多機能トイレや停電時でも医療用機器が利用できる防災設備（非常用電源等）を可能な限り確保する。</p> |

| | |
|--|--|
| <p>合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕(3-19)</p> <p>○合理的配慮の観点から特別な教育的配慮や障害のある子供が安全かつ円滑に園・学校生活を送ることができるように施設設備の整備修繕の状況を把握し、整備修繕を計画的に進める。</p> <p>教育支援機器の整備(3-20)</p> <p>○教材整備指針に基づき、園・学校における教育支援機器等の充実のために、整備状況を把握し、教育委員会等と連携して教育支援機器等を提供する。</p> <p>教室配置及び既存諸室の活用(3-21)</p> <p>○特別な配慮が必要な子供や障害のある子供に配慮した教室配置や、既存の諸室等の活用を図る。</p> | <p>合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕(3-24)</p> <p>○教育委員会等と連携して施設設備の整備修繕を行う。</p> <p>○園・学校における合理的配慮の提供に関する施設設備の整備修繕を行う。</p> <p>○保護者や特別な配慮や障害のある子供、園・学校との合意形成を適宜図りながら施設設備の整備修繕を計画的に行う。</p> <p>教育支援機器の整備(3-25)</p> <p>○園・学校で必要な教育支援機器（タブレット型コンピュータ等）等を計画的に整備し、提供する。</p> <p>○必要に応じて、特別支援学校のセンター的機能を利用して適切な助言を受けながら教育支援機器を整備する。</p> <p>教室配置及び既存諸室の活用(3-26)</p> <p>○特別な配慮が必要な子供や障害のある子供に配慮した教室の配置を工夫（学年進行に応じて普通教室と特別支援学級の教室配置を見直す等）する。</p> <p>○特別な配慮が必要な子供や障害のある子供に配慮した既存諸室等（小部屋や区切られた空間）を有効に活用する。</p> |
|--|--|

なお、園・学校内環境のバリアフリー施設設備としては、多機能トイレの他に視覚障害者誘導用ブロック、階段昇降機やエレベータ、車椅子用駐車場等が考えられ、合理的配慮の提供に関する施設設備として、スロープの他には、手すり、クールダウンスペース、雑音軽減のための緩衝材等も挙げられる。また、教育支援機器としては、タブレット型コンピュータの他には、電子黒板等が挙げられる。

4. 評価指標 4 指導体制

インクルーシブ教育システム構築を地域や学校で進めていくためには、指導体制や役割を明確にし、学校現場の体制を整備することが大切である。指導体制の状況把握を踏まえて方針を作成すること、特別支援教育コーディネーターや支援員等の役割の明確化とその活用、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と実施が求められる。

(1) 都道府県教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| 指導体制の整備(4-1) ○所管の学校における指導力向上を図る。 ○障害のある幼児児童生徒のライフステージに応じた関係部局連携による施策の展開、情報共有化を図る。 人材配置・育成の計画(4-2) ○実態やニーズに応じた人材配置の方針を示す。(例：特別支援学校の充実を図るために教員、専門職員、特別支援教育支援員の加配等) ○専門職員の確保や支援員の研修など人材育成、人事配置・異動の計画を策定する。 関連機関の施策策定(4-3) ○教育支援計画・個別の指導計画の活用を推進する。 | 指導体制の状況把握と整備(4-4) ○所管の学校における指導の状況を把握する。 ○必要に応じて訪問し、指導・助言を行うなど、指導力の向上を図るための支援を行なう。 ○障害のある幼児児童生徒のライフステージに応じた意見や情報の交換、相互理解に関する関係者の会議において、点在する情報を集め、共有化する。 人材配置・育成(4-5) ○実態やニーズに応じた人材配置を図る。(例：特別支援学校の充実を図るために教員、専門職員、特別支援教育支援員の加配等) ○実態やニーズに応じた専門職員や支援員の確保を図る。 ○支援員の研修など人材育成、人材の確保を図る。 ○適切な人事配置計画の下、指導体制の充実を図る。 関連機関の施策の実施(4-6) ○市区町村教育委員会や所管の学校における個別の教育支援計画・個別の指導計画の活用状況を把握し、推進のための課題を整理する。 |

| | |
|---|---|
| <p>○市区町村教育委員会や所管の学校の特別支援学校のセンター的機能の状況を把握し、充実を図る。</p> <p>○地域における相談・支援の充実を図る。</p> | <p>○市区町村教育委員会や所管の学校の特別支援学校のセンター的機能の活用状況を把握し、充実のための課題を整理する。</p> <p>○教育委員会の指導主事や特別支援学校の教員、心理学の専門家、医師等から成る専門家チームを編成する。</p> <p>○専門家チームを有効に活用する。</p> |
|---|---|

(2) 市区町村教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|---|
| <p>指導体制の整備(4-7)</p> <p>○所管の学校における指導力向上を図る。</p> <p>○障害のある幼児児童生徒のライフステージに応じた関係部局連携による施策の展開、情報共有化を図る。</p> <p>○所管の学校の情報共有を促進する。</p> <p>人材配置・育成の計画(4-8)</p> <p>○都道府県教育委員会と連携しながら、実態やニーズに応じた人材配置の方針を示す。(例：特別支援学校の充実を図るために教員、専門職員、特別支援教育支援員の加配等)</p> <p>○専門職員の確保や支援員の研修など人材育成、人事配置・異動の計画を策定する。</p> | <p>指導体制の状況把握と整備(4-9)</p> <p>○所管の学校における指導の状況を把握する。</p> <p>○必要に応じて訪問し、指導・助言を行うなど、指導力の向上を図るための支援を行なう。</p> <p>○障害のある幼児児童生徒のライフステージに応じた意見や情報の交換、相互理解に関する関係者の会議において、点在する情報を集め、共有化する。</p> <p>○情報共有を促進するための特別支援教育コーディネーター連絡会議等を開催する。</p> <p>人材配置・育成(4-10)</p> <p>○都道府県教育委員会と連携しながら、実態やニーズに応じた人材配置を図る。 (例：特別支援学校の充実を図るために教員、専門職員、特別支援教育支援員の加配等)</p> <p>○実態やニーズに応じた専門職員や支援員の確保を図る。</p> <p>○特別支援教育支援員等の研修を実施し、人材育成、人材の確保を図る。</p> |

(3) 幼稚園・学校・学級

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| <p>指導体制の整備・充実(4-11)</p> <p>○全教職員で、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒や特別な支援を必要とする幼児児童生徒に関する情報を共有するための体制を整備する。</p> <p>○障害のある児童生徒に対して、個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成し、指導の充実を図るための体制を整備する。</p> <p>○全教職員が特別支援教育を意識した指導体制を整備する。</p> | <p>指導体制整備・充実の具体化(4-12)</p> <p>○発達障害を含む障害のある幼児児童生徒や特別な支援を必要とする幼児児童生徒に関する情報共有をするための会議を定期的に設定、実施する。</p> <p>○専門職員、支援員等を含めた会議等を設定し、情報共有を図る。</p> <p>○障害のある児童生徒の保護者の意向を踏まえ、関係者との協働で、個別の教育支援計画及び、個別の指導計画を作成し、共有する。</p> <p>○「個別の教育支援計画」及び、「個別の指導計画」の作成・活用について、合理的配慮を含んだ内容にするとともに、質の向上を図る。</p> <p>○幼児児童生徒に合わせた教材や試験を検討し、実施する。</p> <p>○幼児児童生徒に合わせた指導形態を検討し、実施する。</p> <p>○特別支援教育の推進を担う部署（特別支援教育部、校内委員会等）を校務分掌に位置付ける。</p> |

5. 評価指標 5 教育課程

教育課程は学校の教育活動の中核をなすものである。障害のある幼児児童生徒に対する特別の教育課程の編成に加えて、カリキュラム・マネジメントの観点も考慮し、教育課程編成に当たる必要がある。

(1) 都道府県教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| 教育課程編成に係る周知及び管理(5-1) ○所管する特別支援学校・高等学校等の教育課程の編成について周知及び管理する。 | 研修会の開催及び指導・助言(5-2) ○特別の教育課程の編成の在り方に関する研修会を開催する。 ○学校訪問等で特別の教育課程の編成及び実施の状況について確認し、必要に応じて指導・助言を行う。 |

(2) 市区町村教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| 教育課程編成に係る周知及び管理(5-3) ○所管する幼稚園、小・中学校等の教育課程の編成・実施・評価について周知及び管理する。 | 研修会の開催及び指導・助言(5-4) ○特別の教育課程の編成の在り方に関する研修会を開催する。 ○学校訪問等で特別の教育課程の編成及び実施の状況について確認し、必要に応じて指導・助言を行う。 |

(3) 幼稚園・学校・学級

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|---|
| 特別の教育課程の編成及び実施に係る校内体制の整備(5-5) ○特別な配慮が必要な幼児児童生徒を含め、全ての幼児児童生徒が学校又は園の教育目標を達成できるように、全職員で共通理解する。 | 特別の教育課程の編成(5-7) ○小・中学校の特別支援学級に在籍している又は通級による指導を受けている障害のある児童生徒について、関係機関や専門家と連携しながら実態把握を的確に行う。 ○小・中学校の特別支援学級に在籍している又は通級による指導を受けている障害のある児童生徒について、実態把握を踏まえて、必要に応じて特別の教育課程を編成する。 |

| | |
|---|---|
| <p>○特別な配慮が必要な幼児児童生徒に配慮した教育課程の編成及び実施について、本人及び保護者の意見が反映されるようにする。</p> <p>カリキュラム・マネジメントに係る共通理解(5-6)</p> <p>○特別の教育課程も含めてカリキュラム・マネジメントに取り組むことについて全職員で共通理解する。</p> | <p>○高等学校においては、実態に応じて学校設定教科・科目を設けるなど、特別な配慮が必要な幼児児童生徒のことを配慮して教育課程を編成する。</p> <p>○小・中学校に特別支援学級がある場合は、交流及び共同学習の行いやすさなど、特別支援学級の週時程に配慮して、通常の学級の週時程を作成する。</p> <p>○特別な配慮が必要な本人及び保護者に対し十分な情報の提供を行う。</p> <p>○本人や保護者の意見を反映する機会を設定する。</p> <p>カリキュラム・マネジメントの3つの側面を踏まえた教育課程の実施(5-8)</p> <p>○障害のある幼児児童生徒及び特別な配慮が必要な幼児児童生徒が教育目標を達成できるように、教科横断的な視点に立って、各教科、領域等の内容を相互に関連付けながら教育課程を編成する。</p> <p>○障害のある幼児児童生徒及び特別な配慮が必要な幼児児童生徒の学びの質が、より一層高まるように、個別の教育支援計画等を活用しつつ、PDCAサイクルによる教育課程の評価・改善を行う。</p> <p>○校内のみならず校外の資源も積極的に活用しながら、より効果的な教育課程の実施に努める。</p> |
|---|---|

6. 評価指標6 交流及び共同学習

交流及び共同学習は、障害のある幼児児童生徒が地域に根差して豊かな生活を送り、社会参加するために重要な教育活動である。このため、周囲が、日々の授業や文化芸術活動等での交流を通して障害のある幼児児童生徒の特性や可能性を知ること、また、障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒の相互理解を図ることが大切である。

(1) 都道府県教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| <p>交流及び共同学習の推進(6-1)</p> <p>○可能な限り障害のある幼児児童生徒が障害のない幼児児童生徒と共に教育を受けられるように推進する。</p> <p>○障害のある幼児児童生徒並びにその保護者の意向を可能な限り尊重する。</p> <p>相互理解(6-2)</p> <p>○お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学べるようにする。</p> | <p>交流及び共同学習推進のための方策(6-3)</p> <p>○交流及び共同学習推進のためのガイドラインや手引きなどを作成する。</p> <p>○交流及び共同学習の機会を設け、各教科やスポーツ、文化・芸術活動等を教育課程に位置づけることを推進する。</p> <p>○交流及び共同学習支援員や合理的配慮協力員等を配置する。</p> <p>○居住地校に副次的な籍を置く。</p> <p>○障害のある幼児児童生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行う。</p> <p>相互理解を図るための手だて(6-4)</p> <p>○障害のある者となない者が相互に理解し合うための教育活動を推進する。</p> <p>○障害のある大人や地域における高齢者等の世代を超えた交流を計画する。</p> <p>○障害者スポーツ等の指導者やボランティア等の人材を養成する。</p> <p>○スポーツ関係団体等に対して、障害の理解啓発を行う。</p> <p>○障害のある子どもの文化芸術活動、スポーツ又はリクリエーションの機会を設ける。</p> |

(2) 市区町村教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| <p>交流及び共同学習の推進(6-5)</p> <p>○可能な限り障害のある幼児児童生徒が障害のない幼児児童生徒と共に教育を受けられるように推進する。</p> <p>○障害のある幼児児童生徒並びにその保護者の意向を可能な限り尊重する。</p> <p>相互理解(6-6)</p> <p>○お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学べるようにする。</p> | <p>交流及び共同学習推進のための方策(6-7)</p> <p>○交流及び共同学習推進のためのガイドラインや手引きなどを作成する。</p> <p>○交流及び共同学習の機会を設け、各教科やスポーツ、文化・芸術活動等を教育課程に位置づけることを推進する。</p> <p>○交流及び共同学習支援員や合理的配慮協力員等を配置する。</p> <p>○居住地校に副次的な籍を置く。</p> <p>○障害のある幼児児童生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行う。</p> <p>相互理解を図るための手だて(6-8)</p> <p>○障害のある者となない者が相互に理解し合うための教育活動を推進する。</p> <p>○障害のある大人や地域における高齢者等の世代を超えた交流を計画する。</p> <p>○障害者スポーツ等の指導者やボランティア等の人材を養成する。</p> <p>○スポーツ関係団体等に対して、障害の理解啓発を行う。</p> <p>○障害のある子どもの文化芸術活動、スポーツ又はリクリエーションの機会を設ける。</p> |

(3) 幼稚園・学校、学級

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| <p>交流及び共同学習の推進(6-9)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒が可能な限り共に学ぶ方針がある。 ○（特別支援学級を設置している学校においては）通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習を実施する。 ○通常の学級と特別支援学校との交流及び共同学習を実施する。 <p>相互理解(6-10)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学べるようにする。 | <p>交流及び共同学習推進のための具体的な方策(6-11)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○交流及び共同学習推進のための手引きなどを作成する。 ○各教科やスポーツ、文化・芸術活動等を教育課程に位置づける。 ○交流及び共同学習を推進するための部署を校務分掌に位置づける。 ○交流及び共同学習の年間計画や個別の指導計画を作成する。 ○交流及び共同学習のねらいを明確化し、学校間で役割分担を行い、連絡会を開催する。 ○障害のある幼児児童生徒の居住地校に靴箱、ロッカーなどの環境面での整備を行う。 ○居住地校に副次的な籍を置く。 ○居住地校交流先への幼児児童生徒の付き添いや時間割を調整する。 ○障害のある幼児児童生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行う。 <p>相互理解を図るための手だて(6-12)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○障害のある者となない者が相互に理解し合うための「心のバリアフリー」学習を実施する。 ○障害のある大人や地域における高齢者等の世代を超えた交流を行う。 ○障害のある子どものスポーツ大会や作品展示会等に参加する。 |

7. 評価指標7 理解・啓発

特別支援教育やインクルーシブ教育システムは、幼児児童生徒及び保護者、地域住民の理解が不可欠である。また学校が地域と連携した学校づくりを進めるに際しては、地域の理解や協力が必要である。

(1) 都道府県教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|---|
| 幼児児童生徒及び保護者の理解(7-1) ○幼児児童生徒及び保護者に対して、障害のある幼児児童生徒の教育に関する理解や、障害に関する理解を促す。 | 幼児児童生徒及び保護者の理解推進(7-3) ○障害のある幼児児童生徒とその保護者に対して、教育や支援に関する情報提供を行う。 ○障害のない幼児児童生徒やその保護者に対して、障害のある幼児児童生徒の理解を促す取組をする。 |
| 地域への理解・啓発(7-2) ○地域住民に対する障害のある児童生徒及びインクルーシブ教育システムに関する理解啓発を行う。 | 地域への理解・啓発の具体化(7-4) ○地域住民に対して、広報誌や県民講座、Web等で、障害のある幼児児童生徒に関する理解・啓発の取組を実施する。 ○地域住民に対して、広報誌や県民講座、Web等で、インクルーシブ教育システムに関する理解・啓発の取組を実施する。 |

(2) 市区町村教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|--|
| 幼児児童生徒及び保護者の理解((7-5) ○幼児児童生徒及び保護者に対して、障害のある幼児児童生徒の教育に関する理解や、障害に関する理解を促す。 | 幼児児童生徒及び保護者の理解推進(7-7) ○障害のある幼児児童生徒とその保護者に対して、教育や支援に関する情報提供を行う。 ○障害のない幼児児童生徒やその保護者に対して、障害のある幼児児童生徒の理解を促す取組をする。 |

| | |
|--|---|
| 地域への理解・啓発(7-6) ○地域住民に対する障害のある児童生徒及びインクルーシブ教育システムに関する理解啓発を行う。 | 地域への理解・啓発の具体化(7-8) ○地域住民に対して、広報誌や市民講座、Web等で、障害のある幼児児童生徒に関する理解・啓発の取組を実施する。 ○地域住民に対して、広報誌や市民講座、Web等で、インクルーシブ教育システムに関する理解・啓発の取組を実施する。 |
|--|---|

(3) 幼稚園・学校、学級

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|---|--|
| 幼児児童生徒及び保護者の理解推進(7-9) ○幼児児童生徒及び保護者に対して、障害のある幼児児童生徒の教育に関する理解や、障害に関する理解を促す。 | 幼児児童生徒及び保護者の理解推進(7-11) ○障害のある幼児児童生徒とその保護者に対して、教育や支援に関する情報提供を行う。 ○障害のある幼児児童生徒の合理的配慮について学校・園と本人及び保護者との間で合意形成のために相談・協議をする機会を設ける。 ○障害のない幼児児童生徒やその保護者に対して、障害のある幼児児童生徒が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理解・啓発を図る。 |
| 地域への理解・啓発(7-10) ○地域住民に対する障害のある児童生徒及びインクルーシブ教育システムに関する理解啓発を行う。 | 地域への理解・啓発の具体化(7-12) ○地域住民に対して、学校だより等で、障害のある幼児児童生徒及びインクルーシブ教育システムに関する理解・啓発の取組を実施する。 ○運動会や文化祭などの学校行事を地域住民に案内する。(特別支援学校) ○プール、体育館等の施設について地域開放を行う。(特別支援学校) |

8. 評価指標 8 機関間連携

家庭及び医療、福祉、保健等の関係機関と幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校が連携を図り、長期的な視点で支援が必要な子供への教育的支援を行う必要がある。

(1) 都道府県教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| 地域の関係機関の連携づくり(8-1) ○関係機関が連携して、教育の充実を図る。 | 地域の関係機関の連携の取組(8-5) ○複数の市区町村からなる地域において、特別な配慮を必要とする子供に対して、関係機関が連携して支援を行う。 ○学校間連携等、地域にある教育資源を組み合わせて教育実践を行う。 |
| 早期支援システムづくり(8-2) ○機関間が連携した乳児期から就学までの早期の支援システムをつくる。 | 機関間が連携した早期支援の取組(8-6) ○行政機関、保健機関、保育機関、教育機関等の関係機関が連携して早期からの相談支援を行う。 ○保護者が、相談支援ファイルなどを活用して積極的に子育て支援に関して関係機関等を利用する。 |
| 就学支援システムづくり(8-3) ○一人一人の子供の学びを実現するための就学支援システムをつくる。 | 総合的判断による就学先の決定(8-7) ○市区町村教育委員会の担当者を対象とした就学相談や就学先決定に関する研修会や協議会等を行い、障害のある子供の就学支援を行う。 ○本人・保護者と市区町村教育委員会、学校等との意見が一致しない場合に、都道府県教育委員会から派遣された有識者と協議し、総合的判断で子供の就学先を決定する。 ○就学後も定期的な見直しを行う。 |
| 就労支援システムづくり(8-4) ○障害のある生徒の自立と社会参加に向けた就労支援の体制をつくる。 | 就労支援の取組(8-8) ○学校と就労関係機関とのネットワーク等を活用し、障害のある生徒の希望や能力をいかした就労支援を行う。 |

(2) 市区町村教育委員会

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|---|
| 地域の関係機関の連携づくり(8-9) ○関係機関が連携して、教育の充実を図る。 | 地域の関係機関の連携の取組(8-13) ○複数の市区町村からなる地域において、特別な配慮を必要とする子供に対して、関係機関が連携して支援を行う。 ○学校間連携等、地域にある教育資源を組み合わせて教育実践を行う。 |
| 早期支援システムづくり(8-10) ○機関間が連携した乳児期後から就学までの早期の支援システムをつくる。 | 機関間が連携した早期支援の取組(8-14) ○行政機関、保健機関、保育機関、教育機関等の関係機関が連携して早期からの相談支援を行う。 ○保護者が、相談支援ファイルなどを活用して積極的に子育て支援に関して関係機関等を利用する。 |
| 就学支援システムづくり(8-11) ○一人一人の子供の学びを実現するための就学支援システムをつくる。 | 総合的判断による就学先の決定(8-15) ○市区町村教育委員会の担当者を対象とした就学相談や就学先決定に関する研修会や協議会等が行われ、障害のある子供の就学支援を行う。 ○本人・保護者と市区町村教育委員会、学校等との意見が一致しない場合に、都道府県教育委員会から派遣された有識者と協議し、総合的判断で子供の就学先を決定する。 ○就学後も定期的な見直しを行う。 |
| 就労支援システムづくり(8-12) ○障害のある生徒の自立と社会参加に向けた就労支援の体制がある。 | 就労支援の取組(8-16) ○学校と就労関係機関とのネットワーク等を活用し、障害のある生徒の希望や能力をいかした就労支援を行う。 |

(3) 幼稚園・学校・学級

| 施策・方針 | 実践の過程 |
|--|--|
| 地域の関係機関の連携づくり(8-17) ○行政、医療、療育・教育機関、特別支援学校等と連携し、必要な時に相談や指導を受ける体制をつくる。 | 地域の関係機関の連携の取組(8-20) ○必要に応じて、行政・医療・療育・教育機関・特別支援学校等と連携して、相談内容をいかした支援を行う。 ○通常の学級に在籍する支援が必要な子供の支援等について特別支援学校と相談する機会を設定する。 ○特別支援学校において、都道府県教育委員会、市区町村教育委員会、特別支援教育センター、教育事務所等と連携し、通常の学校へ適切な支援を行う。（特別支援学校） ○特別支援学校間で連携した支援を行う。（特別支援学校） |
| 就学支援システムづくり(8-18) ○障害の状態等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する。 | 就学支援の取組(8-21) ○障害のある幼児の支援を小学校へつなげる就学支援シートや相談支援ファイル等を活用して支援の引継ぎを行う。 ○保護者や専門家からの意見等を総合的に判断して就学先を決定する就学支援を行う。 |
| 就労支援システムづくり(8-19) ○障害のある生徒の自立と社会参加に向けた就労について相談できる機会をつくる。 | 就労支援の取組(8-22) ○学校と就労関係機関とのネットワーク等をいかした専門的な就労に対しての助言を受け、障害のある生徒の希望や能力を生かした就労支援を行う。 |

(原田公人、星祐子、金子健、生駒良雄、横山貢一、松井優子、土井幸輝、柳澤亜希子、滑川典宏)

第4章 総合考察

本研究は、主として、海外のインクルーシブ教育システム評価に関する研究動向、海外調査（イギリス、イタリア、アメリカ）、国内調査、我が国のインクルーシブ教育システム構築に関する法制度、施策動向の収集を元に我が国のインクルーシブ教育システム評価指標の作成を試みたものである。

本指標の作成において、その枠組みとしては、Loreman et al (2014) が Kiriazopoulou & Weber (2009) に基づいて示した枠組みを参考とした。なお、前者で示されている枠組みは、欧州特別支援教育機構（European Agency for Development in Special Needs Education、現：European Agency for Special Needs and Inclusive Education）が EU 諸国共通の評価指標を開発するための取組の一環として作成されたものである。

この他、参考としたものの中には、Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2002, 2011) や DREM (Disability Right in Education Model：教育における障害者の権利に基づくモデル) (Peters et al, 2005) がある。前者では学校レベルの評価指標（指針）が示されているが、評価者として、教職員の他、保護者や子どもを評価者とする評価用質問紙も示されている。後者は、障害者の権利という視点からの評価のモデルである。

なお、我が国において、特別支援教育の対象とされている障害種は、海外のものと同一ではない。将来的には、「特別な支援を必要とする子供」、「教育ニーズがある子供」、「配慮を必要とする子供」として、特別支援教育が対象とする子供の状態像が広がる可能性がある。評価指標には、様々な視点からの検討が求められるが、本研究においては、全ての評価指標は、実際に教育を受ける子供のためにあることを第一義として作成した。

また、インクルーシブ教育システムは、social inclusion の一側面を担うものと考え、
「医療、保健、福祉、教育、労働等の関係部局の連携」は、今後の展開（強化）が一層、期待される。このため、本研究においては、「教育」に焦点を置きつつ、評価指標に機関間連携を加えた。

本評価指標においては、最終的には、子供一人ひとりの教育活動の参加状況や達成状況を評価の視点として、8つの指標を掲げている。なお、インクルーシブ教育システムの構築は、特別支援教育の推進があつてこそ機能するものである。また、インクルーシブ教育システム構築は、地域性や独自性を踏まえることが重要である。

これらを踏まえ、以下、国・都道府県教育委員会から、市区町村教育委員会、幼稚園・学校・学級に至る施策・方針から実践の過程を経て、子供へどのように還元されるかについて検討する。各機関の特別支援教育の取組を俯瞰する視点を持ちつつ、具体的な取組を評価することが大切である。

1. 評価指標 1 体制

都道府県教育委員会は、広域特別支援教育連絡協議会等を開催し、地域の体制を評価す

る機会を作る他、専門家チームの設置、特別支援学校教諭等免許状の保有率向上の取組を行う。また、障害のある子供に対し、切れ目のない連続した支援や相談を受けることが可能になっているかについて、各種会議を開催したり、地域の連携体制を評価する。これには、第三者による評価を行う機会を作る。

市区町村教育委員会では、市区町村の地域の体制の評価として、インクルーシブ教育システム構築に関する検討会議の他、特別支援学校のその年度に提供可能な教育資源の把握、所管の学校・園の長への情報提供、所管の学校・園における特別支援学級、通級による指導、専門職員、特別支援教育支援員等の人材配置、特別支援学校教諭等免許状保有教員の配置、教育委員会による訪問による指導力向上を図るための指導助言、特別支援教育コーディネーターの情報共有と能力改善について、第三者による評価を行う。これを踏まえ、幼稚園、学校・学級では、以下の事項について評価することが期待される。

① 学校の体制

- ・校内委員会の協議結果を受けて、適切な支援が実施される。
- ・発達障害を含む障害のある幼児児童生徒、特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に関する情報共有の結果を受けて、適切な教育が実施される
- ・特別支援教育コーディネーターの指名・専任化、特別支援教育支援員等の配置、特別支援学校教諭等免許状保有教員の配置、特別支援学級の担任への特別支援教諭等免許状保有教員の配置によって、教育が適切に実施される。
- ・特別支援学校との相談から、実際の教育の効果が上がる。

②管理職のリーダーシップ

- ・インクルーシブ教育システムの理念（意義や考え方）が学校教育全体に広がる。
- ・教員の特別支援教育の専門性が向上する。

③特別支援教育コーディネーターによる調整

- ・特別支援教育コーディネーターの調整により、校内支援や機関間連携等が円滑に進む。

④特別支援学級担任による支援

- ・特別支援学級担任や通級指導教室担当教員等の支援により、特別支援教育の推進に関して、教員の理解が進み、教育の効果が上がる。

2. 評価指標 2 研修

都道府県教育委員会は、特別支援教育やインクルーシブ教育システムに関する研修を実施し、教員の特別支援教育に関する理解や特別支援教育についての専門性、特別支援学校及び特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状所持率の向上を図る。

市区町村教育委員会では、特別支援教育やインクルーシブ教育システムに関する研修の実施を通して、上記の他、特に特別支援教育の担当者の役割分担と協働を促す。これを踏まえ、幼稚園、学校・学級では、以下の事項について評価することが期待される。

- ・特別支援教育に関する専門性が向上する。

- ・教員の特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の障害や特性についての理解が進む。
- ・特別支援学級、通級指導教室における、特別な配慮を必要とする児童生徒の障害や特性に対応した教育の質が向上する。
- ・通常の学級における特別な配慮を必要とする児童生徒の障害や特性に対応した教育の質が向上する。

3. 評価指標 3 施設・設備

都道府県教育委員会は、市区町村教育委員会と協働し、所管する学校内環境のバリアフリー施設設備、合理的配慮の提供に関する施設設備、ICT 等の教育支援機器の充実を図る。これを踏まえ、幼稚園、学校・学級では、以下の事項について評価することが期待される。

- ・学校内における特別な配慮を必要とする幼児児童生徒や障害のある幼児児童生徒のアクセスを保障し、学習活動に参加できる。
- ・特別な配慮を必要とする幼児児童生徒や障害のある幼児児童生徒に配慮した教室の配置や環境（区切られた空間や小部屋等の場）の整備修繕により、幼児児童生徒が障害の状態や特性等に応じて、持てる力を最大限発揮して自主的、自発的に学習や生活ができる。

4. 評価指標 4 指導体制

都道府県教育委員会は、適宜、所轄の学校を訪問する。その際、特別支援学級、通級による指導の状況を把握し、指導・助言を行うなど、指導力の向上を図る。

また、特別支援学校の充実を図るために教員、専門職員、特別支援教育支援員の加配等、実態やニーズに応じた人材配置を検討する。

市区町村教育委員会では、都道府県教育委員会と同様に、学校を訪問し、指導・助言を行うなど、指導力の向上を図るための理解を深める。また、支援員の研修や専門職員の確保や人材育成を行ったり、特別支援教育コーディネーター間の情報共有を促進するための連絡会議を開催する。さらに、学校等における個別の教育支援計画・個別の指導計画の活用について検討・評価する。これを踏まえ、幼稚園、学校・学級では、以下の事項について評価することが期待される。

- ・専門職員、特別支援教育支援員の人材配置の調整・マネジメント担当が実際に活動して、適切な人材配置を行う。
- ・特別支援教育の推進を担う部署（特別支援教育部、校内委員会等）を生かした支援体制を構築する。
- ・全教職員で、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒や特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に関する情報を共有して、支援を行う。
- ・定期的に「個別の教育支援計画」及び、「個別の指導計画」の評価を行い、適宜、変更や修正を行う。

5. 評価指標5 教育課程

都道府県教育委員会は、市区町村教育委員会と協働し、所管する特別支援学校・高等学校等の教員が教育課程の編成について正しく理解し、必要に応じて特別の教育課程が適切に編成され、PDCAサイクルで教育課程の評価・改善を図る。これを踏まえ、園、学校・学級では、以下の事項について評価することが期待される。

- ・障害のある幼児児童生徒及び特別な配慮が必要な幼児児童生徒が主体的に学習に参加し、成就感や達成感を味わうことができている。

- ・障害のある幼児児童生徒及び特別な配慮が必要な幼児児童生徒が学校又は園の教育目標を達成する。

6. 評価指標6 交流及び共同学習

都道府県教育委員会は、市区町村教育委員会と協働し、ガイドライン等に示す交流及び共同学習の意義や今後の方向性等が学校現場に伝わっているか評価したり、スポーツ、文化芸術活動等を行うための物理的、人的な環境整備の状況を把握する。また、交流及び共同学習支援員や合理的配慮協力員等の配置や関係者等の障害に対する理解を図る。これを踏まえ、園、学校・学級では、以下の事項について評価することが期待される。

- ・交流及び共同学習について、通常の学級の教員の障害に対する理解
- ・障害のない幼児児童生徒の障害に対する理解
- ・交流及び共同学習実施に関わる連絡会の実施頻度
- ・交流及び共同学習や障害者理解のための活動の実施頻度
- ・各学校の学校教育目標との整合性
- ・幼児児童生徒の実態に即した指導計画の作成
- ・交流及び共同学習のねらいの達成状況（どのような力が身についたか）
- ・障害のある幼児児童生徒の個々の目標の達成度
- ・保護者や本人の満足度
- ・地域住民の障害のある幼児児童生徒との交流頻度
- ・地域住民の障害のある幼児児童生徒や特別支援学校に対する理解

7. 評価指標7 理解・啓発

都道府県教育委員会は、障害のある幼児児童生徒や特別な配慮を必要とする幼児児童生徒が、早期から適切な指導や必要な支援を受けることができ、園や学校での学習及び生活に適応するために、地域におけるインクルーシブ教育システムや特別支援教育に関する理解を図る。市区町村教育委員会では、このため本人や保護者に対して、早期からの相談・支援の充実を図り、保護者、学校、教育委員会が連携しながら就学に向けた準備を行う。これを踏まえ、幼稚園、学校・学級では、以下の事項について評価することが期待される。

- ・学校と本人及び保護者の合意形成のもと、障害のある幼児児童生徒が円滑に教育を受け

ることができている。

- ・障害のある幼児児童生徒や特別な配慮を必要とする幼児児童生徒が、学校・園と本人及び保護者間で合意形成された配慮を受けることにより、他の幼児児童生徒と同様に教育を受ける権利を享受できている。
- ・すべての保護者の障害に対する理解が図られ、保護者などを取り巻く社会的障壁の解消が図られている。

8. 評価指標 8 機関間連携

都道府県教育委員会は、インクルーシブ教育システム構築のためにリーダーシップを発揮し、地域支援体制を充実させる関係機関の連携を図る。特に、就学前、就学後の支援について、協議会や就学・就労支援システム研修等を開催し、情報交換を活発に行う。

市区町村教育委員会では、乳児期から就学・就労まで、行政機関、保健機関、保育機関、教育機関等協議会等において、情報交換や支援を行う。また、相談支援ファイル等を活用して、関係機関等と情報を共有化し、切れ目のない支援をする。

この他、保護者に対しては、就学（就労）に関する十分な情報を提供し、特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対して総合的な判断によって就学先（就労先）を決定する。これを踏まえ、幼稚園、学校・学級では、以下の事項について評価することが期待される。

① 校長のリーダーシップ

- ・特別な配慮を必要とする幼児児童生徒が安心して学べる学校になるため、教職員にインクルーシブ教育システムに対する理解を進める。

② 地域の関係機関の連携

- ・特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対して、各関係機関と連携する。
- ・相談支援ファイルを活用して、関係機関等と情報の共有化を図る。

③ 就学・就労支援システム

- ・保護者や特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対して十分な就学に関する情報提供がなされ、適切な就学が図られる。
- ・障害のある生徒や保護者の十分な同意した上で適切な就労が実現し、就労及び職業定着が向上する。

以上、8つの評価指標を用いた評価の結果（output：成果、達成状況）として、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に関する障害のある子供への教育活動の達成状況を評価する視点を挙げた。繰り返すが、各評価指標はそれぞれ単独で評価・活用するものではなく、相互に関連付けて評価・活用をすることが重要である。

今後は、実際に教育現場での使用を通して、修正・加筆（新たな評価指標の作成も含めて）が必要となる。教育は、国内外の社会動静にも多大な影響を受けるものであることか

ら、特に、教育・保健・福祉政策の動向に注視していくことが大切である。

(原田公人)

資料

1. 障害者の権利に関する条約
2. 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)
3. 障害者基本計画
4. 公立小・中学校についての国、都道府県、市町村、学校・校長の役割分担
5. 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律

障害者の権利に関する条約

前文

この条約の締約国は、

- (a) 国際連合憲章において宣明された原則が、人類社会の全ての構成員の固有の尊厳及び価値並びに平等のかつ奪い得ない権利が世界における自由、正義及び平和の基礎を成すものであると認めていることを想起し、
- (b) 国際連合が、世界人権宣言及び人権に関する国際規約において、全ての人はいかなる差別もなしに同宣言及びこれらの規約に掲げる全ての権利及び自由を享有することができることを宣明し、及び合意したことを認め、
- (c) 全ての人権及び基本的自由が普遍的であり、不可分のものであり、相互に依存し、かつ、相互に関連を有すること並びに障害者が全ての人権及び基本的自由を差別なしに完全に享有することを保障することが必要であることを再確認し、

1

- (d) 経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約、市民的及び政治的権利に関する国際規約、あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際条約、女子に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約、拷問及び他の残虐な、非人道的な又は品位を傷つける取扱い又は刑罰に関する条約、児童の権利に関する条約及び全ての移住労働者及びその家族の構成員の権利の保護に関する国際条約を想起し、
- (e) 障害が発展する概念であることを認め、また、障害が、機能障害を有する者とこれらの者に対する態度及び環境による障壁との間の相互作用であつて、これらの者が他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げるものによつて生ずることを認め、
- (f) 障害者に関する世界行動計画及び障害者の機会均等化に関する標準規則に定める原則及び政策上の指針が、障害者の機会均等を更に促進するための国内的、地域的及び国際的な政策、計画及び行動の促進、作成及び評価に影響を及ぼす上で重要であることを認め、
- (g) 持続可能な開発に関連する戦略の不可分の一部として障害に関する問題を主流に組み入れることが重要であることを強調し、
- (h) また、いかなる者に対する障害に基づく差別も、人間の固有の尊厳及び価値を侵害するものであること

2

とを認め、

- (i) さらに、障害者の多様性を認め、
- (j) 全ての障害者（より多くの支援を必要とする障害者を含む。）の人権を促進し、及び保護することが必要であることを認め、
- (k) これらの種々の文書及び約束にもかかわらず、障害者が、世界の全ての地域において、社会の平等な構成員としての参加を妨げる障壁及び人権侵害に依然として直面していることを憂慮し、
- (l) あらゆる国（特に開発途上国）における障害者の生活条件を改善するための国際協力が重要であることを認め、
- (m) 障害者が地域社会における全般的な福祉及び多様性に対して既に貴重な貢献をしており、又は貴重な貢献をし得ることを認め、また、障害者による人権及び基本的自由の完全な享有並びに完全な参加を促進することにより、その帰属意識が高められること並びに社会の人的、社会的及び経済的開発並びに貧困の撲滅に大きな前進がもたらされることを認め、
- (n) 障害者にとって、個人の自律及び自立（自ら選択する自由を含む。）が重要であることを認め、

3

- (o) 障害者が、政策及び計画（障害者に直接関連する政策及び計画を含む。）に係る意思決定の過程に積極的に関与する機会を有すべきであることを考慮し、
- (p) 人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的な、種族的な、先住民族としての若しくは社会的な出身、財産、出生、年齢又は他の地位に基づく複合的又は加重的な形態の差別を受けている障害者が直面する困難な状況を憂慮し、
- (q) 障害のある女子が、家庭の内外で暴力、傷害若しくは虐待、放擲若しくは怠慢な取扱い、不当な取扱い又は擄取を受ける一層大きな危険にしばしばさらされていることを認め、
- (r) 障害のある児童が、他の児童との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を完全に享有すべきであることを認め、また、このため、児童の権利に関する条約の締約国が負う義務を想起し、
- (s) 障害者による人権及び基本的自由の完全な享有を促進するためのあらゆる努力に性別の視点を組み込む必要があることを強調し、
- (t) 障害者の大多数が貧困の状況下で生活している事実を強調し、また、この点に関し、貧困が障害者に及ぼす悪影響に対処することが真に必要なことを認め、

4

- (u) 国際連合憲章に定める目的及び原則の十分な尊重並びに人権に関する適用可能な文書の遵守に基づく平和で安全な状況が、特に武力紛争及び外国による占領の期間中における障害者の十分な保護に不可欠であることに留意し、
- (v) 障害者が全ての人権及び基本的自由を完全に享有することを可能とするに当たっては、物理的、社会的、経済的及び文化的な環境並びに健康及び教育を享受しやすいようにし、並びに情報及び通信を利用しやすいようにすることが重要であることを認め、
- (w) 個人が、他人に対し及びその属する地域社会に対して義務を負うこと並びに国際人権章典において認められる権利の増進及び擁護のために努力する責任を有することを認識し、
- (x) 家族が、社会の自然かつ基礎的な単位であること並びに社会及び国家による保護を受ける権利を有することを確信し、また、障害者及びその家族の構成員が、障害者の権利の完全かつ平等な享有に向けて家族が貢献することを可能とするために必要な保護及び支援を受けるべきであることを確信し、
- (y) 障害者の権利及び尊厳を促進し、及び保護するための包括的かつ総合的な国際条約が、開発途上国及び先進国において、障害者の社会的に著しく不利な立場を是正することに重要な貢献を行うこと並びに

5

障害者が市民的、政治的、経済的、社会的及び文化的分野に均等な機会により参加することを促進することを確信して、

次のとおり協定した。

第一条 目的

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

障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な機能障害であつて、様々な障壁との相互作用により他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げ得るものを有する者を含む。

第二条 定義

この条約の適用上、

「意思疎通」とは、言語、文字の表示、点字、触覚を使った意思疎通、拡大文字、利用しやすいマルチメディア並びに筆記、音声、平易な言葉、朗読その他の補助的及び代替的な意思疎通の形態、手段及び様式（利用しやすい情報通信機器を含む。）をいう。

6

「言語」とは、音声言語及び手話その他の形態の非音声言語をいう。

「障害に基づく差別」とは、障害に基づくあらゆる区別、排除又は制限であつて、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、他の者との平等を基礎として全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。障害に基づく差別には、あらゆる形態の差別（合理的配慮の否定を含む。）を含む。

「合理的配慮」とは、障害者が他の者との平等を基礎として全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つて、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

「ユニバーサルデザイン」とは、調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全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補装具が必要な場合には、これを排除するものではない。

第三条 一般原則

この条約の原則は、次のとおりとする。

7

- (a) 固有の尊厳、個人の自律（自ら選択する自由を含む。）及び個人の自立の尊重
- (b) 無差別
- (c) 社会への完全かつ効果的な参加及び包容
- (d) 差異の尊重並びに人間の多様性の一部及び人類の一員としての障害者の受入れ
- (e) 機会の均等
- (f) 施設及びサービス等の利用の容易さ
- (g) 男女の平等
- (h) 障害のある児童の発達しつつある能力の尊重及び障害のある児童がその同一性を保持する権利の尊重

第四条 一般的義務

1 締約国は、障害に基づくいかなる差別もなしに、全ての障害者のあらゆる人権及び基本的自由を完全実現することを確保し、及び促進することを約束する。このため、締約国は、次のことを約束する。

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

8

- (b) 障害者に対する差別となる既存の法律、規則、慣習及び慣行を修正し、又は廃止するための全ての適当な措置（立法を含む。）をとること。
- (c) 全ての政策及び計画において障害者の人権の保護及び促進を考慮に入れること。
- (d) この条約と両立しないいかなる行為又は慣行も差し控えること。また、公の当局及び機関がこの条約に従って行動することを確保すること。
- (e) いかなる個人、団体又は民間企業による障害に基づく差別も撤廃するための全ての適当な措置をとること。
- (f) 第二条に規定するユニバーサルデザインの製品、サービス、設備及び施設であつて、障害者に特有のニーズを満たすために必要な調整が可能な限り最小限であり、かつ、当該ニーズを満たすために必要な費用が最小限であるべきものについての研究及び開発を実施し、又は促進すること。また、当該ユニバーサルデザインの製品、サービス、設備及び施設の利用可能性及び使用を促進すること。さらに、基準及び指針を作成するに当たっては、ユニバーサルデザインが当該基準及び指針に含まれることを促進すること。

9

- (g) 障害者に適した新たな機器（情報通信機器、移動補助具、補装具及び支援機器を含む。）についての研究及び開発を実施し、又は促進し、並びに当該新たな機器の利用可能性及び使用を促進すること。この場合において、締約国は、負担しやすい費用の機器を優先させる。
 - (h) 移動補助具、補装具及び支援機器（新たな機器を含む。）並びに他の形態の援助、支援サービス及び施設に関する情報であつて、障害者にとって利用しやすいものを提供すること。
 - (i) この条約において認められる権利によって保障される支援及びサービスをより良く提供するため、障害者と共に行動する専門家及び職員に対する当該権利に関する研修を促進すること。
- 2 各締約国は、経済的、社会的及び文化的権利に関しては、これらの権利の完全な実現を漸進的に達成するため、自国における利用可能な手段を最大限に用いることにより、また、必要な場合には国際協力の枠内で、措置をとることを約束する。ただし、この条約に定める義務であつて、国際法に従つて直ちに適用されるものに影響を及ぼすものではない。
- 3 締約国は、この条約を実施するための法令及び政策の作成及び実施において、並びに障害者に関する問題についての他の意思決定過程において、障害者（障害のある児童を含む。以下この3において同じ。）

10

を代表する団体を通じ、障害者と緊密に協議し、及び障害者を積極的に関与させる。

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

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

第五条 平等及び無差別

- 1 締約国は、全ての者が、法律の前に又は法律に基づいて平等であり、並びにいかなる差別もなしに法律による平等の保護及び利益を受ける権利を有することを認める。
- 2 締約国は、障害に基づくあらゆる差別を禁止するものとし、いかなる理由による差別に対しても平等かつ効果的な法的保護を障害者に保障する。
- 3 締約国は、平等を促進し、及び差別を撤廃することを目的として、合理的配慮が提供されることを確保

11

するための全ての適当な措置をとる。

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

第六条 障害のある女子

- 1 締約国は、障害のある女子が複合的な差別を受けていることを認識するものとし、この点に関し、障害のある女子が全ての人権及び基本的自由を完全かつ平等に享有することを確保するための措置をとる。
- 2 締約国は、女子に対してこの条約に定める人権及び基本的自由を行使し、及び享有することを保障することを目的として、女子の完全な能力開発、向上及び自律的な力の育成を確保するための全ての適当な措置をとる。

第七条 障害のある児童

- 1 締約国は、障害のある児童が他の児童との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を完全に享有することを確保するための全ての必要な措置をとる。
- 2 障害のある児童に関する全ての措置をとるに当たっては、児童の最善の利益が主として考慮されるもの

12

とする。

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

第八条 意識の向上

- 1 締約国は、次のことのための即時の、効果的なかつ適当な措置をとることを約束する。
 - (a) 障害者に関する社会全体（各家庭を含む。）の意識を向上させ、並びに障害者の権利及び尊厳に対する尊重を育成すること。
 - (b) あらゆる活動分野における障害者に関する定型化された観念、偏見及び有害な慣行（性及び年齢に基づくものを含む。）と戦うこと。
 - (c) 障害者の能力及び貢献に関する意識を向上させること。
- 2 このため、1の措置には、次のことを含む。

13

- (a) 次のことのための効果的な公衆の意識の啓発活動を開始し、及び維持すること。
 - (i) 障害者の権利に対する理解を育てること。
 - (ii) 障害者に対する肯定的認識及び一層の社会の啓発を促進すること。
 - (iii) 障害者の技能、長所及び能力並びに職場及び労働市場に対する障害者の貢献についての認識を促進すること。
- (b) 教育制度の全ての段階（幼年期からの全ての児童に対する教育制度を含む。）において、障害者の権利を尊重する態度を育成すること。
- (c) 全ての報道機関が、この条約の目的に適合するように障害者を描写するよう奨励すること。
- (d) 障害者及びその権利に関する啓発のための研修計画を促進すること。

第九条 施設及びサービス等の利用の容易さ

- 1 締約国は、障害者が自立して生活し、及び生活のあらゆる側面に完全に参加することを可能にすることを目的として、障害者が、他の者との平等を基礎として、都市及び農村の双方において、物理的環境、輸送機関、情報通信（情報通信機器及び情報通信システムを含む。）並びに公衆に開放され、又は提供され

14

る他の施設及びサービスを利用する機会を有することを確保するための適当な措置をとる。この措置は、施設及びサービス等の利用の容易さに対する妨げ及び障壁を特定し、及び撤廃することを含むものとし、特に次の事項について適用する。

- (a) 建物、道路、輸送機関その他の屋内及び屋外の施設（学校、住居、医療施設及び職場を含む。）
- (b) 情報、通信その他のサービス（電子サービス及び緊急事態に係るサービスを含む。）

2 締約国は、また、次のことのための適当な措置をとる。

- (a) 公衆に開放され、又は提供される施設及びサービスの利用の容易さに関する最低基準及び指針を作成し、及び公表し、並びに当該最低基準及び指針の実施を監視すること。
- (b) 公衆に開放され、又は提供される施設及びサービスを提供する民間の団体が、当該施設及びサービスの障害者にとっての利用の容易さについてあらゆる側面を考慮することを確保すること。
- (c) 施設及びサービス等の利用の容易さに関して障害者が直面する問題についての研修を関係者に提供すること。
- (d) 公衆に開放される建物その他の施設において、点字の表示及び読みやすく、かつ、理解しやすい形式

15

の表示を提供すること。

- (e) 公衆に開放される建物その他の施設の利用の容易さを促進するため、人又は動物による支援及び仲介する者（案内者、朗読者及び専門の手話通訳を含む。）を提供すること。
- (f) 障害者が情報を利用する機会を有することを確保するため、障害者に対する他の適当な形態の援助及び支援を促進すること。
- (g) 障害者が新たな情報通信機器及び情報通信システム（インターネットを含む。）を利用する機会を有することを促進すること。
- (h) 情報通信機器及び情報通信システムを最小限の費用で利用しやすいものとするため、早い段階で、利用しやすい情報通信機器及び情報通信システムの設計、開発、生産及び流通を促進すること。

16

第十条 生命に対する権利

締約国は、全ての人間が生命に対する固有の権利を有することを再確認するものとし、障害者が他の者との平等を基礎としてその権利を効果的に享有することを確保するための全ての必要な措置をとる。

第十一条 危険な状況及び人道上の緊急事態

締約国は、国際法（国際人道法及び国際人権法を含む。）に基づく自国の義務に従い、危険な状況（武力紛争、人道上の緊急事態及び自然災害の発生を含む。）において障害者の保護及び安全を確保するための全ての必要な措置をとる。

第十二条 法律の前にひとしく認められる権利

- 1 締約国は、障害者が全ての場所において法律の前に人として認められる権利を有することを再確認する。
- 2 締約国は、障害者が生活のあらゆる側面において他の者との平等を基礎として法的能力を享有することを認める。
- 3 締約国は、障害者がその法的能力の行使に当たって必要とする支援を利用する機会を提供するための適当な措置をとる。
- 4 締約国は、法的能力の行使に関連する全ての措置において、濫用を防止するための適当かつ効果的な保障を国際人権法に従って定めることを確保する。当該保障は、法的能力の行使に関連する措置が、障害者の権利、意思及び選好を尊重すること、利益相反を生じさせず、及び不当な影響を及ぼさないこと、障害

17

者の状況に応じ、かつ、適合すること、可能な限り短い期間に適用されること並びに権限のある、独立の、かつ、公平な当局又は司法機関による定期的な審査の対象となることを確保するものとする。当該保障は、当該措置が障害者の権利及び利益に及ぼす影響の程度に応じたものとする。

- 5 締約国は、この条の規定に従うことを条件として、障害者が財産を所有し、又は相続し、自己の会計を管理し、及び銀行貸付け、抵当その他の形態の金融上の信用を利用する均等な機会を有することについての平等の権利を確保するための全ての適当かつ効果的な措置をとるものとし、障害者がその財産を恣意的に奪われないことを確保する。

第十三条 司法手続の利用の機会

- 1 締約国は、障害者が全ての法的手続（捜査段階その他予備的な段階を含む。）において直接及び間接の参加者（証人を含む。）として効果的な役割を果たすことを容易にするため、手続上の配慮及び年齢に適した配慮が提供されること等により、障害者が他の者との平等を基礎として司法手続を利用する効果的な機会を有することを確保する。
- 2 締約国は、障害者が司法手続を利用する効果的な機会を有することを確保することに役立てるため、司

18

法に係る分野に携わる者（警察官及び刑務官を含む。）に対する適当な研修を促進する。

第十四条 身体 の自由及び安全

- 1 締約国は、障害者に対し、他の者との平等を基礎として、次のことを確保する。
 - (a) 身体 の自由及び安全についての権利を享有すること。
 - (b) 不法に又は恣意的に自由を奪われないこと、いかなる自由の剝奪も法律に従って行われること及びいかなる場合においても自由の剝奪が障害の存在によって正当化されないこと。
- 2 締約国は、障害者がいずれの手段を通じて自由を奪われた場合であっても、当該障害者が、他の者との平等を基礎として国際人権法による保障を受ける権利を有すること並びにこの条約の目的及び原則に従って取り扱われること（合理的配慮の提供によるものを含む。）を確保する。

第十五条 拷問又は残虐な、非人道的な若しくは品位を傷つける取扱い若しくは刑罰からの自由

- 1 いかなる者も、拷問又は残虐な、非人道的な若しくは品位を傷つける取扱い若しくは刑罰を受けない。特に、いかなる者も、その自由な同意なしに医学的又は科学的実験を受けない。
- 2 締約国は、障害者が、他の者との平等を基礎として、拷問又は残虐な、非人道的な若しくは品位を傷つ

19

ける取扱い若しくは刑罰を受けることがないようにするため、全ての効果的な立法上、行政上、司法上その他の措置をとる。

第十六条 搾取、暴力及び虐待からの自由

- 1 締約国は、家庭の内外におけるあらゆる形態の搾取、暴力及び虐待（性別に基づくものを含む。）から障害者を保護するための全ての適当な立法上、行政上、社会上、教育上その他の措置をとる。
- 2 また、締約国は、特に、障害者並びにその家族及び介護者に対する適当な形態の性別及び年齢に配慮した援助及び支援（搾取、暴力及び虐待の事案を防止し、認識し、及び報告する方法に関する情報及び教育を提供することによるものを含む。）を確保することにより、あらゆる形態の搾取、暴力及び虐待を防止するための全ての適当な措置をとる。締約国は、保護事業が年齢、性別及び障害に配慮したものであることを確保する。
- 3 締約国は、あらゆる形態の搾取、暴力及び虐待の発生を防止するため、障害者に役立つことを意図した全ての施設及び計画が独立した当局により効果的に監視されることを確保する。
- 4 締約国は、あらゆる形態の搾取、暴力又は虐待の被害者となる障害者の身体的、認知的及び心理的な回

20

復、リハビリテーション並びに社会復帰を促進するための全ての適当な措置（保護事業の提供によるものを含む。）をとる。このような回復及び復帰は、障害者の健康、福祉、自尊心、尊厳及び自律を育成する環境において行われるものとし、性別及び年齢に応じたニーズを考慮に入れる。

- 5 締約国は、障害者に対する搾取、暴力及び虐待の事案が特定され、捜査され、及び適当な場合には訴追されることを確保するための効果的な法令及び政策（女子及び児童に重点を置いた法令及び政策を含む。）を策定する。

第十七条 個人をそのままの状態で保護すること

全ての障害者は、他の者との平等を基礎として、その心身がそのままの状態尊重される権利を有する。

第十八条 移動の自由及び国籍についての権利

- 1 締約国は、障害者に対して次のことを確保すること等により、障害者が他の者との平等を基礎として移動の自由、居住の自由及び国籍についての権利を有することを認める。
- (a) 国籍を取得し、及び変更する権利を有すること並びにその国籍を恣意的に又は障害に基づいて奪われないこと。

- (b) 国籍に係る文書若しくは身元に係る他の文書を入手し、所有し、及び利用すること又は移動の自由についての権利の行使を容易にするために必要とされる関連手続（例えば、出入国の手続）を利用することとを、障害に基づいて奪われないこと。

- (c) いずれの国（自国を含む。）からも自由に離れることができること。

- (d) 自国に戻る権利を恣意的に又は障害に基づいて奪われないこと。

- 2 障害のある児童は、出生の後直ちに登録される。障害のある児童は、出生の時から氏名を有する権利及び国籍を取得する権利を有するものとし、また、できる限りその父母を知り、かつ、その父母によって養育される権利を有する。

第十九条 自立した生活及び地域社会への包容

この条約の締約国は、全ての障害者が他の者と平等の選択の機会をもつて地域社会で生活する平等の権利を有することを認めるものとし、障害者が、この権利を完全に享受し、並びに地域社会に完全に包容され、及び参加することを容易にするための効果的かつ適当な措置をとる。この措置には、次のことを確保することによるものを含む。

- (a) 障害者が、他の者との平等を基礎として、居住地を選択し、及びどこで誰と生活するかを選択する機会を有すること並びに特定の生活施設で生活する義務を負わないこと。
- (b) 地域社会における生活及び地域社会への包容を支援し、並びに地域社会からの孤立及び隔離を防止するために必要な在宅サービス、居住サービスその他の地域社会支援サービス（個別の支援を含む。）を障害者が利用する機会を有すること。
- (c) 一般住民向けの地域社会サービス及び施設が、障害者にとって他の者との平等を基礎として利用可能であり、かつ、障害者のニーズに対応していること。

23

第二十条 個人の移動を容易にすること

締約国は、障害者自身がができる限り自立して移動することを容易にすることを確保するための効果的な措置をとる。この措置には、次のことによるものを含む。

- (a) 障害者自身が、自ら選択する方法で、自ら選択する時に、かつ、負担しやすい費用で移動することを容易にすること。
- (b) 障害者が質の高い移動補助具、補装具、支援機器、人又は動物による支援及び仲介する者を利用する

機会を得やすくすること（これらを負担しやすい費用で利用可能なものとするを含む。）。

- (c) 障害者及び障害者と共に行動する専門職員に対し、移動のための技能に関する研修を提供すること。
- (d) 移動補助具、補装具及び支援機器を生産する事業者に対し、障害者の移動のあらゆる側面を考慮するよう奨励すること。

第二十一条 表現及び意見の自由並びに情報の利用の機会

締約国は、障害者が、第二条に定めるあらゆる形態の意思疎通であつて自ら選択するものにより、表現及び意見の自由（他の者との平等を基礎として情報及び考えを求め、受け、及び伝える自由を含む。）についての権利を行使することができることを確保するための全ての適当な措置をとる。この措置には、次のことによるものを含む。

- (a) 障害者に対し、様々な種類の障害に相応した利用しやすい様式及び機器により、適時に、かつ、追加の費用を伴わず、一般公衆向けの情報を提供すること。
- (b) 公的な活動において、手話、点字、補助的及び代替的な意思疎通並びに障害者が自ら選択する他の全ての利用しやすい意思疎通の手段、形態及び様式を用いることを受け入れ、及び容易にすること。

24

- (c) 一般公衆に対してサービス（インターネットによるものを含む。）を提供する民間の団体が情報及びサービスを障害者にとって利用しやすい又は使用可能な様式で提供しよう要請すること。
- (d) マスメディア（インターネットを通じて情報を提供する者を含む。）がそのサービスを障害者にとって利用しやすいものとするよう奨励すること。
- (e) 手話の使用を認め、及び促進すること。

第二十二条 プライバシーの尊重

- 1 いかなる障害者も、居住地又は生活施設のいかなる間わず、そのプライバシー、家族、住居又は通信その他の形態の意思疎通に対して恣意的に又は不法に干渉されず、また、名誉及び信用を不法に攻撃されない。障害者は、このような干渉又は攻撃に対する法律の保護を受ける権利を有する。
- 2 締約国は、他の者との平等を基礎として、障害者の個人、健康及びリハビリテーションに関する情報に係るプライバシーを保護する。

第二十三条 家庭及び家族の尊重

- 1 締約国は、他の者との平等を基礎として、婚姻、家族、親子関係及び個人的な関係に係る全ての事項に

25

関し、障害者に対する差別を撤廃するための効果的かつ適当な措置をとる。この措置は、次のことを確保することを目的とする。

- (a) 婚姻をすることができる年齢の全ての障害者が、両当事者の自由かつ完全な合意に基づいて婚姻をし、かつ、家族を形成する権利を認められること。
 - (b) 障害者が子の数及び出産の間隔を自由にかつ責任をもって決定する権利を認められ、また、障害者が生殖及び家族計画について年齢に適した情報及び教育を享受する権利を認められること。さらに、障害者がこれらの権利を行使することを可能とするために必要な手段を提供されること。
 - (c) 障害者（児童を含む。）が、他の者との平等を基礎として生殖能力を保持すること。
- 2 締約国は、子の後見、養子縁組又はこれらに類する制度が国内法令に存在する場合には、それらの制度に係る障害者の権利及び責任を確保する。あらゆる場合において、子の最善の利益は至上である。締約国は、障害者が子の養育についての責任を遂行するに当たり、当該障害者に対して適当な援助を与える。
 - 3 締約国は、障害のある児童が家庭生活について平等の権利を有することを確保する。締約国は、この権利を実現し、並びに障害のある児童の隠匿、遺棄、放置及び隔離を防止するため、障害のある児童及びそ

26

の家族に対し、包括的な情報、サービス及び支援を早期に提供することを約束する。

- 4 締約国は、児童がその父母の意思に反してその父母から分離されないことを確保する。ただし、権限のある当局が司法の審査に従うことを条件として適用のある法律及び手続に従いその分離が児童の最善の利益のために必要であると決定する場合は、この限りでない。いかなる場合にも、児童は、自己の障害又は父母の一方若しくは双方の障害に基づいて父母から分離されない。

- 5 締約国は、近親の家族が障害のある児童を監護することができない場合には、一層広い範囲の家族の中で代替的な監護を提供し、及びこれが不可能なときは、地域社会の中で家庭的な環境により代替的な監護を提供するようあらゆる努力を払う。

27

第二十四条 教育

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

- (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自

由及び人間の多様性の尊重を強化すること。

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

- (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

- 2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

- (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。

- (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。

- (c) 個人に必要なとされる合理的配慮が提供されること。

- (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。

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

28

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

- (a) 点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに定位及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援及び助言を容易にすること。
- (b) 手話の習得及び聾社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。
- (c) 盲人、聾者又は盲聾者（特に盲人、聾者又は盲聾者である児童）の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。

4 締約国は、1の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育に従事する専門家及び職員（教育のいずれの段階において従事するかを問わない。）に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並

29

びに障害者を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れるものとする。

5 締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。

第二十五条 健康

締約国は、障害者が障害に基づく差別なしに到達可能な最高水準の健康を享受する権利を有することを認める。締約国は、障害者が性別に配慮した保健サービス（保健に関連するリハビリテーションを含む。）を利用する機会を有することを確保するための全ての適当な措置をとる。締約国は、特に、次のことを行う。

- (a) 障害者に対して他の者に提供されるものと同じの範囲、質及び水準の無償の又は負担しやすい費用の保健及び保健計画（性及び生殖に係る健康並びに住民のための公衆衛生計画の分野のものを含む。）を提供すること。
- (b) 障害者が特にその障害のために必要とする保健サービス（早期発見及び適当な場合には早期関与並びに特に児童及び高齢者の新たな障害を最小限にし、及び防止するためのサービスを含む。）を提供する

30

にふ。

- (c) これらの保健サービスを、障害者自身が属する地域社会（農村を含む。）の可能な限り近くにおいて提供すること。
- (d) 保健に従事する者に対し、特に、研修を通じて及び公私の保健に関する倫理基準を広く知らせることによって障害者の人権、尊厳、自律及びニーズに関する意識を高めることにより、他の者と同一の質の医療（例えば、事情を知らされた上での自由な同意を基礎とした医療）を障害者に提供しよう要請すること。
- (e) 健康保険及び国内法により認められている場合には生命保険の提供に当たり、公正かつ妥当な方法で行い、及び障害者に対する差別を禁止すること。
- (f) 保健若しくは保健サービス又は食糧及び飲料の提供に関し、障害に基づく差別的な拒否を防止すること。

31

第二十六条 ヘビリテーション（適応のための技能の習得）及びリハビリテーション

- 1 締約国は、障害者が、最大限の自立並びに十分な身体的、精神的、社会的及び職業的な能力を達成し、

及び維持し、並びに生活のあらゆる側面への完全な包容及び参加を達成し、及び維持することを可能とするための効果的かつ適当な措置（障害者相互による支援を通じたものを含む。）をとる。このため、締約国は、特に、保健、雇用、教育及び社会に係るサービスの分野において、ヘビリテーション及びリハビリテーションについての包括的なサービス及びプログラムを企画し、強化し、及び拡張する。この場合において、これらのサービス及びプログラムは、次のようなものとする。

- (a) 可能な限り初期の段階において開始し、並びに個人のニーズ及び長所に関する学際的な評価を基礎とするものであること。
 - (b) 地域社会及び社会のあらゆる側面への参加及び包容を支援し、自発的なものであり、並びに障害者自身が属する地域社会（農村を含む。）の可能な限り近くにおいて利用可能なものであること。
- 2 締約国は、ヘビリテーション及びリハビリテーションのサービスに従事する専門家及び職員に対する初期研修及び継続的な研修の充実を促進する。
 - 3 締約国は、障害者のために設計された補装具及び支援機器であつて、ヘビリテーション及びリハビリテーションに関連するものの利用可能性、知識及び使用を促進する。

32

第二十七条 労働及び雇用

1 締約国は、障害者が他の者との平等を基礎として労働についての権利を有することを認める。この権利には、障害者に対して開放され、障害者を包容し、及び障害者にとって利用しやすい労働市場及び労働環境において、障害者が自由に選択し、又は承諾する労働によって生計を立てる機会を有する権利を含む。締約国は、特に次のことのための適当な措置（立法によるものを含む。）をとることにより、労働についての障害者（雇用の過程で障害を有することとなった者を含む。）の権利が実現されることを保障し、及び促進する。

- (a) あらゆる形態の雇用に係る全ての事項（募集、採用及び雇用の条件、雇用の継続、昇進並びに安全かつ健康的な作業条件を含む。）に関し、障害に基づく差別を禁止すること。
- (b) 他の者との平等を基礎として、公正かつ良好な労働条件（均等な機会及び同一価値の労働についての同一報酬を含む。）、安全かつ健康的な作業条件（嫌がらせからの保護を含む。）及び苦情に対する救済についての障害者の権利を保護すること。
- (c) 障害者が他の者との平等を基礎として労働及び労働組合についての権利を行使することができること

33

を確保すること。

- (d) 障害者が技術及び職業の指導に関する一般的な計画、職業紹介サービス並びに職業訓練及び継続的な訓練を利用する効果的な機会を有することを可能とすること。
- (e) 労働市場において障害者の雇用機会の増大を図り、及びその昇進を促進すること並びに職業を求め、これに就き、これを継続し、及びこれに復帰する際の支援を促進すること。
- (f) 自営活動の機会、起業家精神、協同組合の発展及び自己の事業の開始を促進すること。
- (g) 公的部門において障害者を雇用すること。
- (h) 適当な政策及び措置（積極的差別是正措置、奨励措置その他の措置を含めることができる。）を通じて、民間部門における障害者の雇用を促進すること。
- (i) 職場において合理的配慮が障害者に提供されることを確保すること。
- (j) 開かれた労働市場において障害者が職業経験を得ることを促進すること。
- (k) 障害者の職業リハビリテーション、職業の保持及び職場復帰計画を促進すること。

2 締約国は、障害者が、奴隷の状態又は隷属状態に置かれないこと及び他の者との平等を基礎として強制

34

労働から保護されることを確保する。

第二十八条 相当な生活水準及び社会的な保障

- 1 締約国は、障害者が、自己及びその家族の相当な生活水準（相当な食糧、衣類及び住居を含む。）についての権利並びに生活条件の不断の改善についての権利を有することを認めるものとし、障害に基づく差別なしにこの権利を実現することを保障し、及び促進するための適当な措置をとる。
- 2 締約国は、社会的な保障についての障害者の権利及び障害に基づく差別なしにこの権利を享受することについての障害者の権利を認めるものとし、この権利の実現を保障し、及び促進するための適当な措置をとる。この措置には、次のことを確保するための措置を含む。
 - (a) 障害者が清浄な水のサービスを利用する均等な機会を有し、及び障害者が障害に関連するニーズに係る適当なかつ費用の負担しやすいサービス、補装具その他の援助を利用する機会を有すること。
 - (b) 障害者（特に、障害のある女子及び高齢者）が社会的な保障及び貧困削減に関する計画を利用する機会を有すること。
 - (c) 貧困の状況において生活している障害者及びその家族が障害に関連する費用についての国の援助（適

35

当な研修、カウンセリング、財政的援助及び介護者の休息のための一時的な介護を含む。）を利用する機会を有すること。

- (d) 障害者が公営住宅計画を利用する機会を有すること。
- (e) 障害者が退職に伴う給付及び計画を利用する均等な機会を有すること。

第二十九条 政治的及び公的活動への参加

締約国は、障害者に対して政治的権利を保障し、及び他の者との平等を基礎としてこの権利を享受する機会を保障するものとし、次のことを約束する。

- (a) 特に次のことを行うことにより、障害者が、直接に、又は自由に選んだ代表者を通して、他の者との平等を基礎として、政治的及び公的活動に効果的かつ完全に参加することができること（障害者が投票し、及び選挙される権利及び機会を含む。）を確保すること。
 - (i) 投票の手續、設備及び資料が適当な及び利用しやすいものであり、並びにその理解及び使用が容易であることを確保すること。
 - (ii) 障害者が、選挙及び国民投票において脅迫を受けることなく秘密投票によって投票し、選挙に立候補

36

補し、並びに政府のあらゆる段階において実質的に在職し、及びあらゆる公務を遂行する権利を保護すること。この場合において、適当なときは支援機器及び新たな機器の使用を容易にするものとする。

- (iii) 選挙人としての障害者の意思の自由な表明を保障すること。このため、必要な場合には、障害者の要請に応じて、当該障害者により選択される者が投票の際に援助することを認めること。
- (b) 障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、政治に効果的かつ完全に参加することができる環境を積極的に促進し、及び政治への障害者の参加を奨励すること。政治への参加には、次のことを含む。
 - (i) 国の公的及び政治的活動に関係のある非政府機関及び非政府団体に参加し、並びに政党の活動及び運営に参加すること。
 - (ii) 国際、国内、地域及び地方の各段階において障害者を代表するための障害者の組織を結成し、並びにこれに参加すること。

第三十条 文化的な生活、レクリエーション、余暇及びスポーツへの参加

37

1 締約国は、障害者が他の者との平等を基礎として文化的な生活に参加する権利を認めるものとし、次のことを確保するための全ての適当な措置をとる。

- (a) 障害者が、利用しやすい様式を通じて、文化的な作品を享受する機会を有すること。
- (b) 障害者が、利用しやすい様式を通じて、テレビジョン番組、映画、演劇その他の文化的な活動を享受する機会を有すること。
- (c) 障害者が、文化的な公演又はサービスが行われる場所（例えば、劇場、博物館、映画館、図書館、観光サービス）を利用する機会を有し、並びに自国の文化的に重要な記念物及び場所を享受する機会をできる限り有すること。

2 締約国は、障害者が、自己の利益のためのみでなく、社会を豊かにするためにも、自己の創造的、芸術的及び知的な潜在能力を開発し、及び活用する機会を有することを可能とするための適当な措置をとる。

3 締約国は、国際法に従い、知的財産権を保護する法律が、障害者が文化的な作品を享受する機会を妨げる不当な又は差別的な障壁とならないことを確保するための全ての適当な措置をとる。

4 障害者は、他の者との平等を基礎として、その独自の文化的及び言語的な同一性（手話及び聾文化を含む）

38

む。)の承認及び支持を受ける権利を有する。

5 締約国は、障害者が他の者との平等を基礎としてレクリエーション、余暇及びスポーツの活動に参加することを可能とすることを目的として、次のことのための適当な措置をとる。

- (a) 障害者があらゆる水準の一般のスポーツ活動に可能な限り参加することを奨励し、及び促進すること。
- (b) 障害者が障害に応じたスポーツ及びレクリエーションの活動を組織し、及び発展させ、並びにこれらに参加する機会を有することを確保すること。このため、適当な指導、研修及び資源が他の者との平等を基礎として提供されるよう奨励すること。
- (c) 障害者がスポーツ、レクリエーション及び観光の場所を利用する機会を有することを確保すること。
- (d) 障害のある児童が遊び、レクリエーション、余暇及びスポーツの活動(学校制度におけるこれらの活動を含む。)への参加について他の児童と均等な機会を有することを確保すること。
- (e) 障害者がレクリエーション、観光、余暇及びスポーツの活動の企画に関与する者によるサービスを利用する機会を有することを確保すること。

39

第三十一条 統計及び資料の収集

1 締約国は、この条約を実効的なものとするための政策を立案し、及び実施することを可能とするための適当な情報(統計資料及び研究資料を含む。)を収集することを約束する。この情報を収集し、及び保持する過程においては、次のことを満たさなければならない。

- (a) 障害者の秘密の保持及びプライバシーの尊重を確保するため、法令に定める保障措置(資料の保護に関する法令を含む。)を遵守すること。
- (b) 人権及び基本的自由を保護するための国際的に受け入れられた規範並びに統計の収集及び利用に関する倫理上の原則を遵守すること。

2 この条の規定に従って収集された情報は、適宜分類されるものとし、この条約に基づく締約国の義務の履行の評価に役立てるために、並びに障害者がその権利を行使する際に直面する障壁を特定し、及び当該障壁に対処するために利用される。

3 締約国は、これらの統計の普及について責任を負うものとし、これらの統計が障害者及び他の者にとって利用しやすいことを確保する。

40

第三十二条 国際協力

- 1 締約国は、この条約の目的及び趣旨を実現するための自国の努力を支援するために国際協力及びその促進が重要であることを認識し、この点に関し、国家間において並びに適当な場合には関連のある国際的及び地域的機関並びに市民社会（特に障害者の組織）と連携して、適当かつ効果的な措置をとる。これらの措置には、特に次のことを含むことができる。
 - (a) 国際協力（国際的な開発計画を含む。）が、障害者を包容し、かつ、障害者にとって利用しやすいものであることを確保すること。
 - (b) 能力の開発（情報、経験、研修計画及び最良の実例の交換及び共有を通じたものを含む。）を容易にし、及び支援すること。
 - (c) 研究における協力を容易にし、並びに科学及び技術に関する知識を利用する機会を得やすくすること。
 - (d) 適当な場合には、技術援助及び経済援助（利用しやすい支援機器を利用する機会を得やすくし、及びこれらの機器の共有を容易にすることによる援助並びに技術移転を通じた援助を含む。）を提供すること。

41

と。

- 2 この条の規定は、この条約に基づく義務を履行する各締約国の義務に影響を及ぼすものではない。

第三十三条 国内における実施及び監視

- 1 締約国は、自国の制度に従い、この条約の実施に関連する事項を取り扱う一又は二以上の中央連絡先を政府内に指定する。また、締約国は、異なる部門及び段階における関連のある活動を容易にするため、政府内における調整のための仕組みの設置又は指定に十分な考慮を払う。
- 2 締約国は、自国の法律上及び行政上の制度に従い、この条約の実施を促進し、保護し、及び監視するための仕組み（適当な場合には、一又は二以上の独立した仕組みを含む。）を自国内において維持し、強化し、指定し、又は設置する。締約国は、このような仕組みを指定し、又は設置する場合には、人権の保護及び促進のための国内機構の地位及び役割に関する原則を考慮に入れる。
- 3 市民社会（特に、障害者及び障害者を代表する団体）は、監視の過程に十分に関与し、かつ、参加する。

第三十四条 障害者の権利に関する委員会

42

- 1 障害者の権利に関する委員会（以下「委員会」という。）を設置する。委員会は、以下に定める任務を遂行する。
- 2 委員会は、この条約の効力発生の際は十二人の専門家で構成する。効力発生の際の締約国に加え更に六十の国がこの条約を批准し、又はこれに加入した後は、委員会の委員の数を六人増加させ、上限である十八人とする。
- 3 委員会の委員は、個人の資格で職務を遂行するものとし、徳望が高く、かつ、この条約が対象とする分野において能力及び経験を認められた者とする。締約国は、委員の候補者を指名するに当たり、第四条3の規定に十分な考慮を払うよう要請される。
- 4 委員会の委員については、締約国が、委員の配分が地理的に衡平に行われること、異なる文明形態及び主要な法体系が代表されること、男女が衡平に代表されること並びに障害のある専門家が参加することを考慮に入れて選出する。
- 5 委員会の委員は、締約国会議の会合において、締約国により当該締約国の国民の中から指名された者の名簿の中から秘密投票により選出される。締約国会議の会合は、締約国の三分の二をもつて定足数とす

43

る。これらの会合においては、出席し、かつ、投票する締約国の代表によって投じられた票の最多数で、かつ、過半数の票を得た者をもつて委員会に選出された委員とする。

- 6 委員会の委員の最初の選挙は、この条約の効力発生の日の後六箇月以内に行う。国際連合事務総長は、委員会の委員の選挙の日遅くとも四箇月前までに、締約国に対し、自国が指名する者の氏名を二箇月以内に提出するよう書簡で要請する。その後、同事務総長は、指名された者のアルファベット順による名簿（これらの者を指名した締約国名を表示した名簿とする。）を作成し、この条約の締約国に送付する。
- 7 委員会の委員は、四年の任期で選出される。委員は、一回のみ再選される資格を有する。ただし、最初の選挙において選出された委員のうち六人の委員の任期は、二年で終了するものとし、これらの六人の委員は、最初の選挙の後直ちに、5に規定する会合の議長によりくじ引で選ばれる。
- 8 委員会の六人の追加的な委員の選挙は、この条の関連規定に従って定期選挙の際に行われる。
- 9 委員会の委員が死亡し、辞任し、又は他の理由のためにその職務を遂行することができなくなったことを宣言した場合には、当該委員を指名した締約国は、残余の期間その職務を遂行する他の専門家であつて、資格を有し、かつ、この条の関連規定に定める条件を満たすものを任命する。

44

10 委員会は、その手続規則を定める。

11 国際連合事務総長は、委員会がこの条約に定める任務を効果的に遂行するために必要な職員及び便益を提供するものとし、委員会の最初の会合を招集する。

12 この条約に基づいて設置される委員会の委員は、国際連合総会が委員会の任務の重要性を考慮して決定する条件に従い、同総会の承認を得て、国際連合の財源から報酬を受ける。

13 委員会の委員は、国際連合の特権及び免除に関する条約の関連規定に規定する国際連合のための職務を遂行する専門家の便益、特権及び免除を享受する。

45

第三十五条 締約国による報告

1 各締約国は、この条約に基づく義務を履行するためにとつた措置及びこれらの措置によりもたらされた進歩に関する包括的な報告を、この条約が自国について効力を生じた後二年以内に国際連合事務総長を通じて委員会に提出する。

2 その後、締約国は、少なくとも四年ごとに、更に委員会が要請するときはいつでも、その後の報告を提出する。

3 委員会は、報告の内容について適用される指針を決定する。

4 委員会に対して包括的な最初の報告を提出した締約国は、その後の報告においては、既に提供した情報を繰り返す必要はない。締約国は、委員会に対する報告を作成するに当たり、公開され、かつ、透明性のある過程において作成することを検討し、及び第四条3の規定に十分な考慮を払うよう要請される。

5 報告には、この条約に基づく義務の履行の程度に影響を及ぼす要因及び困難を記載することができる。

第三十六条 報告の検討

1 委員会は、各報告を検討する。委員会は、当該報告について、適当と認める提案及び一般的な性格を有する勧告を行うものとし、これらの提案及び一般的な性格を有する勧告を関係締約国に送付する。当該関係締約国は、委員会に対し、自国が選択する情報を提供することにより回答することができる。委員会は、この条約の実施に関連する追加の情報を当該関係締約国に要請することができる。

2 いずれかの締約国による報告の提出が著しく遅延している場合には、委員会は、委員会にとって利用可能な信頼し得る情報を基礎として当該締約国におけるこの条約の実施状況を審査することが必要であることについて当該締約国に通報（当該通報には、関連する報告が当該通報の後三ヶ月以内に行われない場合

46

には審査する旨を含む。)を行うことができる。委員会は、当該締約国がその審査に参加するよう要請する。当該締約国が関連する報告を提出することにより回答する場合には、1の規定を適用する。

3 国際連合事務総長は、1の報告を全ての締約国が利用することができるようにする。

4 締約国は、1の報告を自国において公衆が広く利用することができるようにし、これらの報告に関連する提案及び一般的な性格を有する勧告を利用する機会を得やすくする。

5 委員会は、適当と認める場合には、締約国からの報告に記載されている技術的な助言若しくは援助の要請又はこれらの必要性の記載に対処するため、これらの要請又は必要性の記載に関する委員会の見解及び勧告がある場合には当該見解及び勧告とともに、国際連合の専門機関、基金及び計画その他の権限のある機関に当該報告を送付する。

第三十七条 締約国と委員会との間の協力

1 各締約国は、委員会と協力するものとし、委員の任務の遂行を支援する。

2 委員会は、締約国との関係において、この条約の実施のための当該締約国の能力を向上させる方法及び手段(国際協力を通じたものを含む。)に十分な考慮を払う。

47

第三十八条 委員会と他の機関との関係

この条約の効果的な実施を促進し、及びこの条約が対象とする分野における国際協力を奨励するため、

(a) 専門機関その他の国際連合の機関は、その任務の範囲内にある事項に関するこの条約の規定の実施についての検討に際し、代表を出す権利を有する。委員会は、適当と認める場合には、専門機関その他の権限のある機関に対し、これらの機関の任務の範囲内にある事項に関するこの条約の実施について専門家の助言を提供するよう要請することができる。委員会は、専門機関その他の国際連合の機関に対し、これらの機関の任務の範囲内にある事項に関するこの条約の実施について報告を提出するよう要請することができる。

(b) 委員会は、その任務を遂行するに当たり、それぞれの報告に係る指針、提案及び一般的な性格を有する勧告の整合性を確保し、並びにその任務の遂行における重複を避けるため、適当な場合には、人権に関する国際条約によって設置された他の関連する組織と協議する。

第三十九条 委員会の報告

委員会は、その活動につき二年ごとに国際連合総会及び経済社会理事会に報告するものとし、また、締約

48

国から得た報告及び情報の検討に基づき提案及び一般的な性格を有する勧告を行うことができる。これらの提案及び一般的な性格を有する勧告は、締約国から意見がある場合にはその意見とともに、委員会の報告に記載する。

第四十条 締約国会議

- 1 締約国は、この条約の実施に関する事項を検討するため、定期的に締約国会議を開催する。
- 2 締約国会議は、この条約が効力を生じた後六箇月以内に国際連合事務総長が招集する。その後の締約国会議は、二年ごとに又は締約国会議の決定に基づき同事務総長が招集する。

第四十一条 寄託者

この条約の寄託者は、国際連合事務総長とする。

第四十二条 署名

この条約は、二千七年三月三十日から、ニューヨークにある国際連合本部において、全ての国及び地域的な統合のための機関による署名のために開放しておく。

第四十三条 拘束されることについての同意

49

この条約は、署名国によつて批准されなければならない。また、署名した地域的な統合のための機関によつて正式確認されなければならない。この条約は、これに署名していない国及び地域的な統合のための機関による加入のために開放しておく。

第四十四条 地域的な統合のための機関

- 1 「地域的な統合のための機関」とは、特定の地域の主権国家によつて構成される機関であつて、この条約が規律する事項に関してその構成国から権限の委譲を受けたものをいう。地域的な統合のための機関は、この条約の規律する事項に関するその権限の範囲をこの条約の正式確認書又は加入書において宣言する。その後、当該機関は、その権限の範囲の実質的な変更を寄託者に通報する。
- 2 この条約において「締約国」とについての規定は、地域的な統合のための機関の権限の範囲内で当該機関について適用する。
- 3 次条1並びに第四十七条2及び3の規定の適用上、地域的な統合のための機関が寄託する文書は、これを教に加えてはならない。
- 4 地域的な統合のための機関は、その権限の範囲内の事項について、この条約の締約国であるその構成国

50

の数と同数の票を締約国会議において投ずる権利を行使することができる。当該機関は、その構成国が自国の投票権を行使する場合には、投票権を行使してはならない。その逆の場合も、同様とする。

第四十五条 効力発生

- 1 この条約は、二十番目の批准書又は加入書が寄託された後三十日目の日に効力を生ずる。
- 2 この条約は、二十番目の批准書又は加入書が寄託された後にこれを批准し、若しくは正式確認し、又はこれに加入する国又は地域的な統合のための機関については、その批准書、正式確認書又は加入書の寄託の後三十日目の日に効力を生ずる。

第四十六条 留保

- 1 この条約の趣旨及び目的と両立しない留保は、認められない。
- 2 留保は、いつでも撤回することができる。

第四十七条 改正

- 1 いずれの締約国も、この条約の改正を提案し、及び改正案を国際連合事務総長に提出することができる。同事務総長は、締約国に対し、改正案を送付するものとし、締約国による改正案の審議及び決定のた

51

めの締約国の会議の開催についての賛否を通報するよう要請する。その送付の日から四箇月以内に締約国の三分の一以上が会議の開催に賛成する場合には、同事務総長は、国際連合の主催の下に会議を招集する。会議において出席し、かつ、投票する締約国の三分の二以上の多数によって採択された改正案は、同事務総長により、承認のために国際連合総会に送付され、その後受諾のために全ての締約国に送付される。

- 2 1の規定により採択され、かつ、承認された改正は、当該改正の採択の日における締約国の三分の二以上が受諾書を寄託した後三十日目の日に効力を生ずる。その後は、当該改正は、いずれの締約国についても、その受諾書の寄託の後三十日目の日に効力を生ずる。改正は、それを受諾した締約国のみを拘束する。
- 3 締約国会議がコンセンサス方式によって決定する場合には、1の規定により採択され、かつ、承認された改正であつて、第三十四条及び第三十八条から第四十条までの規定にのみ関連するものは、当該改正の採択の日における締約国の三分の二以上が受諾書を寄託した後三十日目の日に全ての締約国について効力を生ずる。

52

第四十八条 廃棄

締約国は、国際連合事務総長に対して書面による通告を行うことにより、この条約を廃棄することができる。廃棄は、同事務総長がその通告を受領した日の後一年で効力を生ずる。

第四十九条 利用しやすい様式

この条約の本文は、利用しやすい様式で提供される。

第五十条 正文

この条約は、アラビア語、中国語、英語、フランス語、ロシア語及びスペイン語をひとしく正文とする。

以上の証拠として、下名の全権委員は、各自の政府から正当に委任を受けてこの条約に署名した。

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

平成 24 年 7 月 23 日

中央教育審議会初等中等教育分科会

目次

| | |
|--|--------|
| はじめに | ・・・ 1 |
| 1. 共生社会の形成に向けて | ・・・ 3 |
| (1) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築 | ・・・ 4 |
| (2) インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 | ・・・ 6 |
| (3) 共生社会の形成に向けた今後の進め方 | ・・・ 11 |
| 2. 就学相談・就学先決定の在り方について | ・・・ 12 |
| (1) 早期からの教育相談・支援 | ・・・ 13 |
| (2) 就学先決定の仕組み | ・・・ 14 |
| (3) 一貫した支援の仕組み | ・・・ 17 |
| (4) 就学相談・就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割 | ・・・ 19 |
| 3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備 | ・・・ 21 |
| (1) 「合理的配慮」について | ・・・ 22 |
| (2) 「基礎的環境整備」について | ・・・ 27 |
| (3) 学校における「合理的配慮」の観点 | ・・・ 32 |
| (4) 「合理的配慮」の充実 | ・・・ 35 |
| 4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進 | ・・・ 36 |
| (1) 多様な学びの場の整備と教職員の確保 | ・・・ 37 |
| (2) 学校間連携の推進 | ・・・ 40 |
| (3) 交流及び共同学習の推進 | ・・・ 42 |
| (4) 関係機関等の連携 | ・・・ 43 |
| 5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等 | ・・・ 45 |
| (1) 教職員の専門性の確保 | ・・・ 45 |
| (2) 各教職員の専門性・養成・研修制度等の在り方 | ・・・ 47 |
| (3) 教職員への障害のある者の採用・人事配置 | ・・・ 51 |

はじめに

① 障害者の権利に関する条約が、平成18年12月、第61回国連総会において採択され、平成20年5月に発効した。我が国は平成19年9月に同条約に署名し、現在批准に向けた検討を進めているところである。平成21年12月には、内閣総理大臣を本部長とし、文部科学大臣も含め全閣僚で構成される「障がい者制度改革推進本部」が設置され、当面5年間の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、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たちの特性に応じた教育を実現するため、手話に通じたり手話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 このようなか中、平成22年7月12日に、文部科学省より中央教育審議会初等中等教育分科会に対し審議要請があり、本分科会の下に、「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」を設置した。同特別委員会においては、平成20年8月に文部科学省に設置された「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」及び「障がい者制度改革推進会議」における検討を議論の基礎として、平成22年12月には「論点整理」として審議の中間取りまとめを行った。「論点整理」の取りまとめ後、広く意見募集を行い、幅広く国民各位からの意見を参考としつつ、更に審議を深めた。

④ その間、「障がい者制度改革推進会議」においては第二次意見が取りまとめられ、同意見や特別委員会の「論点整理」を踏まえ、平成23年8月に障害者基本法が改正され、教育については、第16条において、以下のように改正されたところである。
(教育)

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

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

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

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

(参考資料1：障害者基本法(抄))

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

⑥ 今回、これらを踏まえ、本分科会におけるこれまでの検討について、本報告を取りまとめた。今後、本報告を踏まえ、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育が着実に推進されることで、障害のある子どもにも、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子どもにも、更にはすべての子どもにとつても、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よう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の構築のために必要不可欠なものである。そのため、以下の①から③までの考え方に基づき、特別支援教育を発展させていくことが必要である。このような形で特別支援教育を推進していくことは、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものであり、この観点から教育を進めていくことにより、障害のある子どもにも、障害がある子どもにも、更に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に、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よう、地域の同世代の子どものみならず、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、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」批准後)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よう環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。

- 学校教育は、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加を目指した取組を含め、「共生社会」の形成に向けて、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進についての基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである。

②「インクルーシブ教育システム」の定義

- 障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」

が提供される等が必要とされている。(参考資料2: 障害者の権利に関する条約(抄)、参考資料3: general education system (教育制度一般)の解釈について)

- 共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。

- インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別的教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を促して、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。(参考資料4: 日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性)

- インクルーシブ教育システムの構築については、諸外国においても、それぞれの課題を抱えながら、制度設計の努力をしているという実情がある。各国とも、インクルーシブ教育システムの構築の理念に基づきながら、漸進的に対応してきており、日本も同様である。教育制度には違いはあるが、各国ともインクルーシブ教育システムに向かうという基本的な方向性は同じである。(参考資料5: 諸外国におけるインクルーシブ教育システムの構築状況)

- 障害者の権利に関する条約第8条には、障害者に関する社会全体の意識を向上させる必要性が示され、教育制度のすべての段階において障害者の権利を尊重する態度を育成することが規定されている。こうした規定を踏まえれば、学校教育において、障害のある人と障害のない人が触れ合い、交流していくという機会を増やしていくことが、特に重要であり、障害のある人と触れ合うことは、共生社会の形成に向けて望ましい経路となる。(参考資料2: 障害者の権利に関する条約(抄))

- 特別な指導を受けている児童生徒の割合を比べてみると、英国が約20% (障害以外の学習困難を含む)、米国は約10%となっており、これに対して、日本は、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を受けている児童生徒を合わせても約3%に過ぎない。これは、特別な教育支援を必要とする児童生徒の多くは通常の学級で学んでおり、これらの児童生徒への対応が早急に求められていると考える。そこで、今後、実態把握を行い、それを踏まえた効果的な支援を一層推進していくことが必要である。また、日本の義務教育段階での就学率は極めて高く、障害を理由として就学免除・猶予を受けている者がほとんどない点について高く評価すべきである。(参考資料6: 日、英、米の特別支援教育として特別な指導を受けている児童生徒の割合)

(2) インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進

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

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

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

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

- ・現在、小・中学校において通常の学級に在籍するLD(学習障害)・ADHD(注意欠陥多動性障害)・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっており、「特別支援教育」においては、特殊教育の対象となつていない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たとともに、我が国が目指すべき社会の方向性が示された。同答申に基づき、平成18年6月に学校教育法が改正され、特別支援教育は、平成19年度から本格的に開始されたところであり、これにより、障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に発展的に転換したと言える。(参考資料7: 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)概要)

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

② インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進

- 特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである。そのため、以下の考え方に基づき、特別支援教育を発展させていくことが必要である。このような

形で特別支援教育を推進していくことは、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものでもあり、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、障害のある子ども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、社会の潜在的な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こと、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。これは、社会の成熟度の指標の一つとなるものである。

③検討に当たった現在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

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

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

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

(ア) 特別支援学校における現状と課題

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

・早期からの教育相談・支援、就学指導、就学後の適切な教育及び必要な教育的支援全体を一貫した「教育支援」ととらえ直し、個別の教育支援計画の作成・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も、原則として特別支援学校に就学し、小・中学校において適切な教育を受けることができる特別な事情がある場合は認定就学により小・中学校に就学することとされている現行制度について、障害の

2 障害のある幼児児童生徒一人一人のニーズを正確に把握し、教育の観点から適切に対応していくという考え方の下に、医療、保健、福祉、労働等の関係機関との連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業後までの長期的視点に立って、一貫して的確な教育的支援を行うために、障害のある幼児児童生徒一人一人について作成した支援計画。

状態、教育的ニーズ、保護者の意見や教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を市町村教育委員会が総合的に判断して就学先を決定するよう手続を改めることが適当であること

- ・市町村教育委員会等の体制整備を図ること

(ウ) 小・中学校における特別支援教育の現状と課題

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

- ・特別支援教育コーディネーターによる支援の連続性の確保

- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成・活用

- ・特別支援教育支援員の活用

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

- ・特別支援教室構想の検討

(エ) 高等学校における特別支援教育

- ・高等学校における特別支援教育体制の充実強化

- ・発達障害のある生徒への指導・支援の充実

- ・高等学校入学希望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と、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観点であり、そのための環境整備が必要である。

³ 幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かい指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該幼児児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだ指導計画。

- 共に学ぶことを進めることにより、生命尊重、思いやりや協力の態度などを育む道徳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いければ、子どもには、健全な発達や適切な教育のための機会を平等に与えることにはならず、そのことが、将来、その子どもが社会参加することを難しくする可能性がある。財源負担も含めた国民的合意を図りながら、大きな枠組みを改善する中で、「共に育ち、共に学ぶ」体制を求めていくべきである。（参考資料11：OECD各国との初等中等教育段階における一学級当たり児童生徒数及び公財政支出の比較）

- 障害のある子どもが、多様な子どもの中で共に学び、社会で生きる力を身に付けることと同時に、同じ障害のある子ども同士が共に学ぶことにより、それぞれの障害固有のコミュニケーション能力を高めるなどし、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も、一部の自治体で実施されている居住地域に副次的な籍を置く取組については、居住地域との結び付きを強めるために意義がある。（参考資料12：コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）について、参考資料13：学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業）

○ 共生社会の形成に当たっては、上記のように学校を中核としたコミュニティづくりを進めることに加えて、保護者、親の会等の障害者関係団体、NPO、ボランティア等を巻き込んだ地域の方で、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。

○ 乳幼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・保護者に対して十分情報を提供しつつ、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（就学に関するガイドライン）。

○ 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・助言の環境として、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、子どもへ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た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、その後の市町村教育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))

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

② 市町村教育委員会と関係機関等との連携

○ 乳幼児期から幼児期にかけて、子どもが専門的な教育相談・支援が受けられる体制を医療、保健、福祉等との連携の下に早急に確立することが必要であり、それにより、高い教育効果が期待できる。特に、視覚障害や聴覚障害の場合には、同じ障害のある一定規模の学習集団があることが重要であり、視覚障害者や聴覚障害者を対象とした特別支援学校においては、乳幼児期からの相談体制や支援体制を更に充実させることが必要である。また、それ以外の障害種についても早期支援が重要である。⁴

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

○ 市町村教育委員会は、域内の学校と幼稚園、保育所等との連携を図るとともに、医療や福祉等の関係部局と十分に連携し、例えば乳幼児検診の結果を必要に応じて共有するなど、必要な教育相談・支援体制を構築することが必要である。また、近隣の特別支援学校、都道府県の特別支援教育センター(都道府県の教育センター特別支援教育担当部門や市町村の教育センターを含む。)等の地域の資源の活用を十分図り、相談・支援体制の充実に努めることが必要である。

○ 平成24年4月から施行された改正児童福祉法により、障害児支援事業者は、障害児支援利用計画(福祉サービスを中心に支援計画全体をまとめたもの)や個別支援計画(各福祉サービスにおける支援計画)を作成し、取り組むこととなった。これらは、保護者と共有されるものであり、これらの計画を教育分野においても情報共有していくことで、早期からの教育相談・支援の充実や一貫した支援が行われることが期待される。

○ 乳幼児健診と就学前の療育・相談との連携、子ども家庭支援ネットワークを中心とした事業や幼稚園、保育所等と小学校の連携を図る事業など、教育委員会と首長部局とが連携した、子どもの発達支援や子育て支援の施策が行われることで、支援の担い手を多層的にするとともに、連携のキーパーソンとなる職員として複数の職員を配置するなど、教育と福祉が互いに顔の見える連携を実現し、担当者同士の信頼関係を構築することが重要である。(参考資料15：早期からの教育相談・支援に関する自治体の取組例)

(2) 就学先決定の仕組み

① 就学先の決定等の仕組みの改善

○ 就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。保護者や市町村教育委員会は、それぞれの役割と責任をきちんと果たしていく必要がある。このような仕組みに変えていくため、速やかに関係する法令改正等を行い、体制を整備していくべきである。なお、就学先を決定する際には、後述する「合理的配慮」についても合意形成を図ることが望ましい。(参考資料16：障害のある児童生徒の就学先決定について(手続の流れ))

○ 現在、多くの市町村教育委員会に設置されている「就学指導委員会」

については、早期からの教育相談・支援や就学先決定時のみならず、その後の一貫した支援についても助言を行うという観点から、「教育支援委員会」（仮称）といった名称とすることが適当である。「教育支援委員会」（仮称）については、以下のように機能を拡充し、一貫した支援を目指す上で重要な役割を果たすことが期待される。

- (ア) 障害のある子どもの状態を早期から把握する観点から、教育相談との連携により、障害のある子どもの情報を継続的に把握すること。
- (イ) 就学移行期においては、教育委員会と連携し、本人・保護者に対する情報提供を行うこと。
- (ウ) 教育的ニーズと必要な支援について整理し、個別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、それぞれの発達段階において言語の果たす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、教育相談や個別的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、必要に応じて個別的教育支援計画及び就学先を変更できるようにしていくことが適当である。この場合、特別支援学校は、都道府県教育委員会に設置義務があり、小・中学校は市町村教育委員会に設置義務があることから、密接に連携を図りつつ、同じ場で共に学ぶことを追求するという姿勢で対応することが重要である。その際、必要に応じ、「教育支援委員会」（仮称）の助言を得ることも考えられる。

②情報提供の充実等

- 就学相談の初期の段階で、就学先決定についての手続の流れや就学先決定後も柔軟に転学できることなどについて、本人・保護者にあらかじめ

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。

- 自分の子どものみを学校、市町村教育委員会、地域が進んで受け入れてくれるという姿勢が見られなければ、保護者は心を開いて就学相談をすることができない。学校や市町村教育委員会が、保護者の「伴走者」として親身になって相談相手となることで保護者との信頼関係が生まれる。学校、市町村教育委員会は、まずは障害のある子どもを地域で受け入れるという意識を持って、就学相談・就学先決定に臨むとともに、保護者に対して、子どもの健康、学習、発達、成長という観点を大切にして就学相談・就学先決定に臨むよう働きかけることが必要である。
- 小学校が就学相談の窓口となり、幼稚園や保育所と日常的に連携を行うことで障害の状態やニーズを把握している市町村もあり、これに当たっては、就学相談に関する管理職研修を実施するとともに、住民向けに広報誌で周知を図っているなどの工夫が見られる。また、特別な支援を必要とする子どもへの支援を行うネットワークを取りまとめる機関を設け、巡回相談などの各種教育相談を実施させるとともに、必要に応じた教育、医療、保健、福祉の連携を行っている市町村もある。これらの先行事例も参考としながら、相談・支援体制の充実に努めることが必要である。
- 就学先を決定するに当たり、就学先の学習の具体的な様子が分からなければ、保護者は判断を行うことができない。例えば、英国、米国においては、行政側が、医療、福祉など教育以外の情報も含めた適切な情報を保護者に提供し、また、他の保護者とも情報交換できるセンターの設置などの取組を行っている。改正障害者基本法においても、本人・保護者に対する十分な情報提供が求められており、地域の学校で学ぶことや特別支援学校で学ぶことについて、体験入学などを通じた十分な情報提供を行っていくことが重要である。

- 平成19年の学校教育法改正においても、各学校が学校運営状況の評価を行うこととされており、それを学校・家庭・地域間のコミュニケーションツールとして活用し、情報共有や連携協力を促進することを通じて、学校・家庭・地域それぞれの教育力を高めていくことが期待されている。このことから、今後情報提供の更なる充実が図られていくことが期待される。

- 障害のある子どもの能力を十分発達させていく上で、受入先の小・中学校には、必要な教育環境の整備が求められることになる。このためには、あらかじめ人的配置や物的整備を計画的に行うよう努めるとともに、後述する「合理的配慮」の提供を行うことが必要である。障害の状態、教育的ニーズ、学校、地域の実情等に応じて、本人・保護者に、受けられる教育や支援等についてあらかじめ説明し、十分な理

解を得るようにすることが重要である。

- 保護者の思いと子ども本人の教育的ニーズは、異なることもあり得ることに留意することが必要である。保護者の思いを受け止めるとともに、本人に必要なものは何かを考えていくことが必要であり、そのためには、市町村教育委員会が本人・保護者の意見を十分に聞き、共通認識を醸成していくことが重要である。（参考資料 17：児童の権利に関する条約（抄））

- 市町村教育委員会が、保護者への説明や学校への指導・助言等の教育支援を適切に行うためには、専門的な知識を持った職員を配置するなどの体制整備が必要である。現行の「就学指導委員会」においても、自治体によっては、専門家の専門性が十分ではない、あるいは、単独で専門家を確保することが困難といった課題もある。例えば、専門家の確保を他の自治体と共同で実施することや都道府県教育委員会からの支援を受けることなども考えられる。

③ 就学先決定について意見が一致しない場合について

- 共生社会の形成に向けた取組としては、教育委員会が、早期からの教育相談・支援による相談機能を高め、合意形成のプロセスを丁寧に行うことにより、十分に話し合い、意見が一致するように努めることが望ましい。しかしながら、それでも意見が一致しない場合が起こり得るため、市町村教育委員会の判断の妥当性を市町村教育委員会以外の方が評価することで、意見が一致する可能性もあり、市町村教育委員会の調整するためのプロセスを明確化しておくことが望ましい。例えば、本人・保護者の要望を受けた市町村教育委員会からの依頼に基づき、都道府県教育委員会による市町村教育委員会に対する指導・助言の一環として、都道府県教育委員会の「教育支援委員会」（仮称）に第三者的な有識者を加えて活用することも考えられる。なお、市町村教育委員会は、あらかじめ本人・保護者に対し、行政不服審査制度も含めた就学に関する情報提供を行っておくことが望ましい。（参考資料 18：就学先決定の意見が一致しない場合の対応について）

（3）一貫した支援の仕組み

① 「相談支援ファイル」や個別の教育支援計画の活用等

- 可能な限り早期から成人に至るまでの一貫した指導・支援ができるように、子どもの成長記録や指導内容等に関する情報を、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用することが必要である。子どもの成長記録や生活の様子、指導内容に関するあらゆる情報を記録し、必要に応じて関係機関が共有できる「相談支援ファイル」を作成して自治体の例もある。これは、関係機関が共有することにより、就学先決定、転学、就労決定などの際の資料としても活用できることから、個人情報等の利用について、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））

- 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、一貫した支援を行うことができる体制を構築していくことが適当である。

- 一部の自治体では、域内に在住するすべての就学予定者を対象として、幼稚園、保育所等における成長・発達の様子や必要な支援について記入した「就学支援シート」を作成し、それぞれの学校で保護者と担任等が子どもの学校生活、学習内容を検討する際に活用しており、このような取組を拡大することも重要である。

- 個別の教育支援計画、個別の指導計画については、現在、特別支援学校の学習指導要領等には作成が明記されているが、幼・小・中・高等学校等で学ぶ障害のある幼児児童生徒については、必要に応じて作成されることとなり、必ず作成することとなっていない。これを障害のある児童生徒等すべてに拡大していくことについて検討する必要がある。

- 特別支援学校では、個別の教育支援計画を活用し、幼稚園・小学部・中学部・高等部で一貫性のあるキャリア教育を推進し、卒業後の継続した支援を行っている。また、進路指導において、子どもが自分の進路計画を自ら作っていくというような取組も始まっている。これらの取組を一層発展させるとともに、特別支援学校以外の障害のある子どもにも広げていくことが望ましい。

- 適切な支援のためには、複数の関係機関が有効に連携することが必要であり、個人情報保護に留意しつつ、支援や指導に必要な情報について共有する範囲を明確に定め、対応していく体制づくりが求められる。個人情報の取扱いについては、自治体における個人情報保護条例を踏まえつつ、支援を積極的に展開できるような運用のルールづくりを進める必要がある。親の会等の障害者関係団体、NPO等においても、個別の教育支援計画を活用する意識についての理解啓発活動等を行うことが望まれる。

○ 教育、医療、保健、福祉等の関係機関、親の会等の障害者関係団体、NPO等との連携を更に密にして、早期からの教育相談・支援について取り組むことが必要である。また、国においては、文部科学省と内閣府、厚生労働省をはじめとする関係府省との施策の連携が重要である。

○ 望ましい自立と社会参加のための教育という意味で、キャリア教育と特別支援教育の考え方には共通するものがある。社会環境の変化が大きくなっていく中、特別支援学校や特別支援学級で行われてきている自立支援、職業教育や職場体験を更に発展させ、進化させていくべきである。

○ 生涯学習等の機会が確保されることが望ましい。具体的には、職業教育に関する学習の機会が確保されること、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する方法について、在学中に行われた指導を卒業後も継続して受けることができるよう学校が教育相談を行うこと、生涯学習に関する情報が本人や保護者に届くようにすること、学校と生涯学習を提供する教育機関との連携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

○ 就労や社会参加を促通して教育目標を考えると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へ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なく境界があることから、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つ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の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うっていくことも考えられる。

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

- 条約の定義に照らし、本報告における「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使すること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、学校教育を受けられ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、均衡を失っ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。これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。
- 「合理的配慮」の決定に当たっては、障害者の権利に関する条約第24条第1項にある、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするといった目的に合致するかどうかの観点から検討が行われることが重要である。
- 「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別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の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に見直しができることを共通理解とすることが重要である。
- 移行時における情報の引継ぎを行い、途切れることのない支援を提供することが必要である。
- 「合理的配慮」の充実を図る上で、「基礎的環境整備」の充実は欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、「基礎的環境整備」の充実を図っていく必要がある。
- 共生社会の形成に向けた国民の共通理解を一層進め、インクルーシブ教育システムの構築のための施策の優先順位を上げていくことが必要である。
- 「合理的配慮」の観点について整理するとともに、障害種別の「合理的配慮」は、その代表的なものと考えられるものを例示している。示されている

もの以外は提供する必要がないということではなく、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されることが望ましい。

○現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供するかなどについて、関係者間で共通理解を図る必要がある。

○複数の種類の障害を併せ有する場合には、各障害種別の「合理的配慮」を柔軟に組み合わせることが適当である。

○これまで学校においては、障害のある児童生徒等への配慮は行われてきたものの、「合理的配慮」は新しい概念であり、現在、その確保についての理解は不十分であり、設置者・学校、本人・保護者の双方で情報が必要とされていると考えられる。そのため、早急に「合理的配慮」の充実に向けた調査研究事業を行い、それに基づく国としての「合理的配慮」のデータベースを整備し、設置者・学校、本人・保護者の参考にする必要がある。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、体系的な教育を受ける者が、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））

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、これらに基づき、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。（参考資料 2-1：合理的配慮と基礎的環境整備の関係）

○ 学校の設置者及び学校は、個々の障害のある子どもに対し、「合理的配慮」を提供する。「合理的配慮」を各学校の設置者及び学校が行う上で、国、都道府県、市町村による「基礎的環境整備」は重要であり、本報告において「基礎的環境整備」について現状と課題を整理した。

○ また、「合理的配慮」については、個別の状況に応じて提供されるものであり、これを具体的かつ網羅的に記述することは困難であることから、「合理的配慮」を提供するに当たっての観点を「合理的配慮」の観点として、①教育内容・方法、②支援体制、③施設・設備について、それぞれを類型化するとともに、観点ごとに、各障害種に応じた「合理的配慮」を例示するという構成で整理した。

⑤ 「合理的配慮」の決定に当たった際の基本的考え方

○ 「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）

○ 「合理的配慮」は新しい概念であり、また、上記のとおり、障害者基本法において、新たに「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ」と規定された趣旨をも踏まえて、本報告において、障害者の権利に関する条約の理念を踏まえた障害のある子どもに対する「合理的配慮」の観点について整理を行った。学校教育においてこれまで行われてきた配慮を、今回、「合理的配慮」の観点として改めて整理したことで、それぞれの学校における障害のある子どもへの教育が一層充実したものに、教育委員会、学校を願ってやまない。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、障害者を包摂する教育制度（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、特定の状況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という」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差別、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という。障害を理由とする差別には、あらゆる形態の差別（合理的配慮の否定を含む。）を含む」とされている。（参考資料 2：障害者の権利に関する条約（抄）、参考資料 2-0：合理的配慮について）

② 本報告における「合理的配慮」の定義

○ 上記の定義に照らし、本報告における「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じた、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

(ウ) 健康状態の維持・改善を図り、生涯にわたる健康の基盤をつくる教育

(エ) コミュニケーション及び人との関わりを広げる教育

(オ) 自己理解を深め自立し社会参加することを目指した教育

(カ) 自己肯定感を高めていく教育

○ これらは、障害者の権利に関する条約第24条第1項の目的である、

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

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

(c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。
と方向性を同じくするものであり、「合理的配慮」の決定に当たっては、これらの目的に合致するかどうかの観点から検討が行われることが重要である。

⑥ 決定方法について

○ 「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、その検討の前提として、各学校の設置者及び学校は、興味・関心、学習上又は生活上の困難、健康状態等の当該幼児児童生徒の状態把握を行う必要がある。これを踏まえて、設置者及び学校と本人及び保護者により、個別の教育支援計画を作成する中で、発達段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい。また、個別の指導計画にも活用されることが望ましい。

○ 「合理的配慮」の決定に当たっては、各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の」負担について、個別に判断することとなる。その際、現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供する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く、子どもの健全な成長はあり得ない。子どもは成長は、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培っていくものであり、学校・家庭・地域社会の連携とこれらにおける教育がバランスよく行われる中で豊かに育っていくものであることに留意する必要がある。

⑦ 「合理的配慮」の見直しについて

○ 「合理的配慮」の決定後も、幼児児童生徒一人一人の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に見直しができることを共通理解とすることが重要である。定期的に教育相談や個別の教育支援計画に基づく関係者による会議等を行う中で、必要に応じて「合理的配慮」を見直ししていくことが適当である。

⑧ 一貫した支援のための留意事項

○ 移行時における情報の引継ぎを行い、途切れることのない支援を提供することが必要である。個別の教育支援計画の引継ぎ、学校間や関係機関も含めた情報交換等により、「合理的配慮」の引継ぎを行うことが必要である。

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

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

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

⑨ 通級による指導、特別支援学級、特別支援学校と「合理的配慮」の関係について

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

○ 通常の学級のみならず、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校においても、「合理的配慮」として、障害のある子どもが、他の子どもと平等に教育を受ける権利を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことが必要で

ある。

○ 通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれの学び場における「合理的配慮」は、前述の「合理的配慮」の観点を踏まえ、個別に決定されることとなるが、「基礎的環境整備」を基に提供されるため、それぞれの学びの場における「基礎的環境整備」の状況により、提供される「合理的配慮」は異なることとなる。

○ 障害のある子どもが通常の学級で学ぶことができるよう、可能な限り配慮していくことが重要である。他方、子どもの実態に応じた適切な指導と必要な支援を受けられるようにするためには、本人及び保護者の理解を得ながら、必ずしも通常の学級ですべての教育を行うのではなく、通級による指導等多様な学びの場を活用した指導を柔軟に行うことも必要となることと考えられる。例えば、通常の学級に在籍している障害のある児童生徒が在籍する学校に支援員を配置したもの、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。

④その他の

○ 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を望ましい。また、同じ障害のある子ども同士との交流の機会についても、情報提供が行われることが望ましい。

(2) 「基礎的環境整備」について

○ 「合理的配慮」の充実を図る上で、「基礎的環境整備」の充実は欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、「基礎的環境整備」の充実を図っていく必要がある。その際、特別支援学校の「基礎的環境整備」の維持・向上を図りつつ、特別支援学校以外の学校の「基礎的環境整備」の向上を図ることが重要である。また、「基礎的環境整備を進めるに当たっては、ユニバーサルデザイン⁵の考え方も考慮しつつ進めていくことが重要である。(参考資料22：基礎的環境整備について)

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

○ 現在の財政状況に鑑みると、「基礎的環境整備」の充実を図るためには、共生社会の形成に向けた国民の共通理解を一層進め、社会的な機運を醸成していくことが必要であり、それにより、財政的な措置を図る観点を含めインクルーシブ教育システム構築のための施策の優先順位を上げていく必要がある。

○ なお、「基礎的環境整備」については、「合理的配慮」と同様に体制面、財政面を勘案し、均衡を失した又は過度の負担を課さないよう留意する必要がある。また、「合理的配慮」は、「基礎的環境整備」を基に個別に決定されるものであり、それぞれの学校における「基礎的環境整備」の状況により、提供される「合理的配慮」は異なることとなる。

① ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用

(ア) 現状

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

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

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

一部の自治体では、特別支援学校に在籍しつつ副次的な籍を居住地の学校に置く、又は、居住地の小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な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ようと、それが機能するよう、教職員を指導する必要がある。また、幼稚園、高等学校における体制整備や国・私立学校における体制整備を一層進める必要がある。さらに、公立の小・中学校においては、体制整備の一層の充実を図っていく必要がある。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、個々の子どもたち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

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、特別な支援と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を保證することが必要である。

⑤施設・設備の整備

(ア) 現状

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

(イ) 課題

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

⑥専門性のある教員、支援員等の人的配置

(ア) 現状

公立の小・中学校の国の学級編制の標準は、通常の学級について40人(小学校第1学年のみ35人)とされているが、特別支援学級については、8人とされている。さらに、特別支援学校の学級編制の標準は、小・中学校において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

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

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

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

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 図に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導

(ア) 現状

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

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

(イ) 課題

通常の学級で指導を行う場合、各小・中学校においては、小・中学校の学習指導要領に基づく教育課程を編成・実施する必要がある。通常の学級で学ぶ障害のある児童生徒一人一人に応じた指導・評価の在り方について検討する必要がある。その際、各学校段階の学習指導要領の総則等において、障害のある児童生徒の指導について、教育課程実施上の配慮事項が示されているが、更なる配慮事項を示すべき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も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区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、居住地区との交流及び共同学習を推進する上で意義がある。居住地区交流を進めるに当たっては、幼児児童生徒の付添いや時間割の調整等が課題であり、それらについて検討していく必要がある。また、特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習も一層進めていく必要がある。

(3) 学校における「合理的配慮」の観点

○ 「合理的配慮」は、個々の障害のある幼児児童生徒の状態等に応じて提供されるものであり、多様かつ個別性が高いものであることから、本報告において、その観点について以下のとおり整理した。

○ 障害のある幼児児童生徒については、障害の状態が多様だけでなく、障害を併せ有する場合や、障害の状態や病状が変化する場合もあることから、時間の経過により必要な支援が異なることに留意する必要がある。また、障害の状態等に応じた「合理的配慮」を決定する上で、ICF（国際生活機能分類）を活用することが考えられる。（参考資料23：ICFについて）

○ 各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失った」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、現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供するかなどについて関係者間で共通理解を図る必要がある。

○ 障害種別に応じた「合理的配慮」は、すべての場合を網羅することはできないため、その代表的なものと考えられる例を本報告において以下の「合理的配慮」の観点ごとに別表により示している。ここに示されているものは、あくまで例示であり、これ以外は「合理的配慮」として提供する必要があるということではない。「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものである。また、障害種別に応じた「合理的配慮」を例示しているが、複数の種類の障害を併せ有する場合には、各障害種別に例示している「合理的配慮」を柔軟に組み合わせることが適当である。

○「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、すべてが同じように決定されるものではない。設置者及び学校が決定するに当たっては、本人及び保護者と、個別の教育支援計画を作成する中で、「合理的配慮」の観点と、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましい。例えば、設置者及び学校が、学校における保護者の待機を安易に求めるなど、保護者に過度の対応を求めることは適切ではない。

<「合理的配慮」の観点①教育内容・方法>

<①-1 教育内容>

①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮（別表1）

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

①-1-2 学習内容の変更・調整（別表2）

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

<①-2 教育方法>

①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮（別表3）
障害の状態等に応じた情報保障やコミュニケーションの方法について配慮するとともに、教材（ICT及び補助用具を含む）の活用について配慮する。

①-2-2 学習機会や体験の確保（別表4）

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

①-2-3 心理面・健康面の配慮（別表5）

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

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

<「合理的配慮」の観点②支援体制>

②-1 専門性のある指導体制の整備（別表6）

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

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

②-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮（別表7）

障害のある幼児児童生徒に関して、障害によって日常生活や学習場面において様々な困難が生じることについて周囲の幼児児童生徒の理解啓発を図る。共生の理念を生かすため、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を考え実践する機会を設定する。また、保護者、地域に対しても理解啓発を図るための活動を行う。

②-3 災害時等の支援体制の整備（別表8）

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

<「合理的配慮」の観点③施設・設備>

③-1 校内環境のバリアフリー化（別表9）

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

③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮（別表10）

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

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

(4) 「合理的配慮」の充実

○ これまで学校においては、障害のある児童生徒等への配慮は行われてきたものの、「合理的配慮」は新しい概念であり、現在、その確保についての理解は不十分であり、設置者・学校、本人・保護者の双方で情報が不足していると考えられる。そのため、早急に「合理的配慮」の充実に向けた調査研究事業を行い、それに基づく国としての「合理的配慮」のデータベースを整備し、設置者・学校、本人・保護者の参考にする必要がある。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もあり、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専任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へ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、特別支援学校のセク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ク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、セク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ク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」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へのニーズに的確に対応していくためには、教員だけの対応では限界がある。校長のリーダーシップの下、校内支援体制を確立し、学校全体で対応する必要があることは言うまでもないが、その上で、例えば、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律に定める教職員に加えて、特別支援教育支援員の充実、さらには、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、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の場で行う「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、特別支援学校のセク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、その自立活動として行うことはできない。このため、高等学校において、自立活動等を指導することができるよう、特別の教育課程の編成について検討する必要がある。

④特別支援教室構想について

○ 特別支援教室構想は、小・中学校において、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍し、教員の適切な配慮、ティーム・ティーチング、個別指導や学習内容の習熟に応じた指導等の工夫により通常の学級において指導を行い、必要に応じて特別の場で指導を行う形態であり、平成15年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、特別支援教育の在り方について）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月に示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つた、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」などの効果があつた、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つ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、学ばれた校内体制が、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つ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機能を果たすことができるかという点が課題である。そのため、第一に教員の専門性を担保するための方策が実施される必要がある。また、知的障害のある児童生徒の指導の在り方や各学校における特別支援教室構想における校内体制の構築等について実践的な研究を更に積み重ねていく中で、その実現を検討していく必要がある。

(2) 学校間連携の推進

①学校間連携による地域の教育資源の活用

○ 地域内の教育資源（幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室）それぞれ単体だけでは、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機能の活用が効果的である。また、特別支援学校は都道府県教育委員会に設置義務があり、小・中学校は市町村教育委員会に設置義務があることから、両者の連携の円滑化を図るための仕組みを検討していく必要がある。なお、通学の利便性の向上のため、特別支援学校の分教室を推進するなど、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）

○ 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」として作っていく必要がある。

○ 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に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、その報告もあり、効果的な指導方法として考えられる。
- 各市町村の小・中学校に設置されている特別支援学級をその市町村における特別支援教育のセンターとして、必要に応じ、特別支援学校のセンター的機能に類する役割を持たせることも考えられる。
- 病院に入院した際は、病院に併設されている学校、あるいは、病院内に設けられた学校や学級に転校等をしなければ正式には、当該学校等の教育を受けることができない。退院すると以前に在籍していた学校に戻ることも、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のため、すぐに以前に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ける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。

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・教員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・教員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、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、居住地域交流における副次的な籍の取扱い、居住地域交流に担当が付き添う際の教職員の補充やボランティアの育成・活用、分教室の設置による交流及び共同学習の推進などが行われている。今後、例

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、特別支援学校と通常の学校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、居住地域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によって地域とのつながりを持つことができるところから、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域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、居住地域との交流及び共同学習を推進する上で意義がある。この場合、児童生徒の付添いや時間割の調整などが現実的課題であり、それらについて検討していく必要がある。（参考資料25：副次的な籍について）

(4) 関係機関等との連携

- インクルーシブ教育システムを構築する上では、医療、保健、福祉、労働等の関係機関等との適切な連携が重要である。このためには、関係行政機関等の相互連携の下で、広域的な地域支援のための有機的なネットワークが形成されることが有効であり、既に各都道府県レベルでは、県全域を見通した「広域特別支援連携協議会」が設けられるとともに、「障害保健福祉圏域」や教育事務所単位での支援地域の設定などが行われている。それら支援地域内の有機的なネットワークを十分機能させるためには、保護者支援を行うこと、連絡協議会を設置すること、個別の教育支援計画を相互に連携して作成・活用することが重要である。今後、課題が多面的になっていることを踏まえて、関係機関に予防的な役割としての警察や司法も加えた支援を検討していく必要がある。

- 各地域において、同じ場で共に学ぶことを具体的に実現していくためには、基礎自治体の取組が大きく影響する。その際、教育委員会だけではなく、財政、福祉等の観点から首長部局との連携も重要である。例えば、特別支援教育コーディネーター、福祉事務所、民生委員・児童委員が連絡会を年に数回必ず開催するといった連携も考えられる。その際に、既存の特別支援連携協議会、地域自立支援協議会等の活用が考えられる。

- インクルーシブ教育システムの構築に当たり、障害のある子どもが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みが必要である。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員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、先輩であり頭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、これまでも十分に社会参加ができるような環境になかった障害のある者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会であり、学校においても、障害のある者が教職員という職業を選択することができるよう環境整備を進めていくことが必要である。

(1) 教職員の専門性の確保

① すべての教員が身に付けるべき基礎的な知識・技能

○ インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある。

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

○ 発達障害も含め、それぞれの障害種について、中心となる担当教員を任命権者が研修その他の支援により計画的に育成していくことが必要である。

○ 特別支援学校の教員については、特別支援教育の専門性を更に高めるとともに、教科教育の専門性をもバランス良く身に付けることが重要である。特に中等教育においては、教科担任制であることに留意する必要がある。

② 学校外の資源をも活用した学校全体としての専門性の確保のためのシステム構築

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

○ 現場での意識改革、指導方法の充実、人的・物的な環境整備、校長をはじめとする教員の指導力の向上（特に、特別支援教育についての専門性や多様性を踏まえた学校経営・学級経営といったマネジメント能力）等を総合的に進める必要がある。

○ 小・中学校においては、特別支援学級担当教員の多くは通常の学級と特別支援学級を行き来するので、長期間にわたり専門性を維持することが難しい。このため、特別支援学級等に配置した教員の異動について、学校全体の専門性の確保の観点から、配慮を行うことも考えられ。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、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進め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、障害のある子どもや教育の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、障害の重症・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ことが、その機能強化のための人的措置が重要である。

- 幼・小・中・高・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問題行動の理解に取り組んでいる自治体を参考にするなどして、指導主事に対する効果的な研修を実施すべきである。教育委員会全体で、特別支援教育についての理解が十分なものとなるよう、研修を行う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職員免許状について)

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

- 都道府県や市町村における特別支援教育に関する研修をすべての教員を対象として実施することが重要である。そのため、教育委員会が主催する研修の実施に当たっては、教職員が研修を受けやすい環境づくりを行うことが必要である。また、各教育委員会においては、国・私立学校関係者や保育所関係者が必要に応じて受講できるようにし、情報提供を行っていくことが望ましい。さらに、国・私立学校関係者が、その独自性に鑑み、それぞれ積極的に研修を実施することも望まれる。(参考資料 27：教員の特別支援教育に関する研修の受講状況)

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

- 校内研修等での教職経験豊かな教員を中心とした教員間の学び合いや支え合いにより、学校内で専門的知識・技能等を受け継いでいくことが重要である。文部科学省が進めてきた「特別支援教育体制整備事業」においては、各学校の様々な課題について、特別支援学校や特別支援教育センターが助言、協議する校内研修を支援している。なお、これらの校内における研修は重要であるものの、OJTだけでは、体系的な知識が身に付かないことから、人事交流等何らかの形で特別支援教育に携わる機会を設けるなど研修と実践を効果的に組み合わせることが適当である。(参考資料 28：特別支援教育体制整備の推進)

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て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、中長期的に議論することが必要である。特別支援学級や通級による指導の担当教員が現在の特別支援学校教諭二種免許状を保有していることが望ましく、同免許状取得を奨励するとともに、特別支援学級や通級による指導の担当教員としての専門性については、早急に担保することが必要である。

○ 担当教員としての専門性を担保するため、新たに担当教員となった者を対象とした研修を都道府県教育委員会等が年度当初に実施することが考えられる。教員の資質能力向上特別部会で議論されている「一般免許状（仮称）」の詳細な制度設計の際に、このような専門性を担保するための内容について、教員養成段階においてあらかじめ学ぶことについても検討が必要がある。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

○ 経路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ることが、多様な関係者をコーディネーター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ター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

○ 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、障害のある子どもたちの状況を理解できるようなという効果がある。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、障害障害の学生がいると学生は手話を覚え、視覚障害の学生がいると点字を覚え、肢体不自由の学生がいれば介助の方法を理解するなど、それぞれ支援を通じて周囲の学生の理解が深まる、といった効果が期待できる。

③特別支援学校教諭についての養成・研修

○ 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状（当該障害種又は自立教科の免許状）取得率は約7割となっており、特別支援学校における教育の質の向上の観点から、取得率の向上による担当教員としての専門性を早急に担保することが必要である。このため、養成、採用においては、その取得について留意すべきである。特に現職教員については、免許状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て専門性の向上を図ることが必要である。研修と実践を通じて授業力の向上を期待する。（参考資料29：特別支援学校教諭免許状の保有状況）

○ 特別支援学校の教員は必ず特別支援学校教諭免許状を保有するという方向で進められるべきである。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状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は知識を身に付ける研修の充実を図るとともに、そのための教材の充実を図っていく必要がある。また、教員養成課程で学ぶ学生に対して、手話、点字、指点字、触手話といったコミュニケーション方法について教えることについて充実を図ることも考えられる。

○ 特別支援学校教諭免許状については、教員養成課程において必要な専門性を確保するために、教員の資質能力向上特別部会における議論を踏まえて検討していく必要がある。

○ 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターについては、センター的機能の中心として、幼・小・中・高等学校等への支援を念頭において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

るべきである。

⑥特別支援教育支援員の研修

- 特別支援教育支援員の資質向上を図るため、各教育委員会は、研修を計画的に実施するとともに、これまでの研修成果等を踏まえつつ、特別支援教育支援員の研修カリキュラムを検討し、採用時研修やフォローアップ研修を実施することが必要である。
(参考資料 30：特別支援教育支援員について)

(3) 教職員への障害のある者の採用・人事配属

- 「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。
- 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ることが望ましい。

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

はじめに

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

1. 共生社会の形成に向けて

(1) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築

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

(2) インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進

・ 特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである。そのため、以下の①から③までの考え方に基づき、特別支援教育を展開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、障害のある子どもへ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、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

(3) 共生社会の形成に向けた今後の進め方

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

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

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

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

(1) 早期からの教育相談・支援

・ 子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を保障するためには、乳幼児期を含め早期からの教育相談や就学相談を行うことにより、本人・保護者に十分な情報を提供するとともに、幼稚園等において、保護者を含め関係者が教育的ニーズと必要な支援について共通理解を深めることにより、保護者の障害受容につなげ、その後の円滑な支援にもつなげていくことが重要である。また、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が、教育的ニーズと必要な支援について合意形成を図っていくことが重要である。

・ 乳幼児期から幼児期にかけて、子どもが専門的な教育相談・支援が受けられる体制を医療、保健、福祉等との連携の下に早急に確立することが必要であり、それにより、高い教育効果が期待できる。

(2) 就学先決定の仕組み

・ 就学基運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（就学に関するガイドランス）。

・ 本人・保護者と市町村教育委員会、学校等の意見が一致しない場合については、例えば、本人・保護者の要望を受けた市町村教育委員会からの依頼に基づき、都道府県教育委員会が、市町村教育委員会への指導・助言の一環として、都道府県教育委員会の「教

育支援委員会」(仮称)に第三者的な有識者を加えて活用することも考えられる。

(3) 一貫した支援の仕組み

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

(4) 就学先相談・就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割

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

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

(1) 「合理的配慮」について

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

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

- ・「合理的配慮」の決定に当たっては、障害者の権利に関する条約第24条第1項にある、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするといった目的に合致するかどうかの観点から検討が行われることが重要である。

- ・「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるもの

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

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

(2) 「基礎的環境整備」について

- ・「合理的配慮」の充実を図る上で、「基礎的環境整備」の充実は欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、「基礎的環境整備」の充実を図っていく必要がある。

- ・共生社会の形成に向けた国民の共通理解を一層進め、インクルーシブ教育システム構築のための施策の優先順位を上げていくことが必要である。

(3) 学校における「合理的配慮」の観点

- ・「合理的配慮」の観点について整理するとともに、障害種別の「合理的配慮」は、その代表的なものと考えられるものを例示している。示されているもの以外は提供する必要がないということではなく、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されることが望ましい。

- ・現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供するかなどについて、関係者間で共通理解を図る必要がある。

- ・複数の種類の障害を併せ有する場合には、各障害種別の「合理的配慮」を柔軟に組み合わせることが適当である。

(4) 「合理的配慮」の充実

- ・これまで学校においては、障害のある児童生徒等への配慮は行われてきたものの、「合理的配慮」は新しい概念であり、現在、その確保についての理解は不十分であり、設置者・学校、本人・保護者の双方で情報が不足していると考えられる。そのため、早急に「合理的配慮」の充実に向けた調査研究事業を行い、それに基づく国としての「合理的配慮」のデータベースを整備し、設置者・学校、本人・保護者の参考にする必要がある。また、中長期的には、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「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。

4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進

(1) 多様な学びの場の整備と教職員の確保

- ・ 多様な学びの場として、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれで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たちのニーズに的確に応えていくためには、教員だけの対応では限界がある。校長のリーダーシップの下、校内支援体制を確立し、学校全体で対応する必要があることは言うまでもないが、その上で、例えば、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律に定める教職員に加えて、特別支援教育支援員の充実、さらには、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST（言語聴覚士）、OT（作業療法士）、PT（理学療法士）等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である。

- ・ 医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じ確保していく必要がある。

- ・ 通級による指導を行うための教職員体制の充実が必要である。

- ・ 幼稚園、高等学校における環境整備の充実のため、特別支援学校のセンター的機能の活用等により教員の研修を行うなど、各都道府県教育委員会が環境を整えていくことが重要である。

(2) 学校間連携の推進

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

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

- ・ 域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）や特別支援学校のセンター的機能を効果的に発揮するため、各特別支援学校の役割分担を、地域別や機能別といった形で、明確化しておくことが望ましく、そのための特別支援学校ネットワークを構築することが必要である。

(3) 交流及び共同学習の推進

- ・ 特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間、また、特別支援学級と通常の学級との間でそれぞれ行われる交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる。

- ・ 特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間で行われる交流及び共同学習については、双方の学校における教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど交流及び共同学習の更なる計画的・組織的な推進が必要である。その際、関係する都道府県教育委員会、市町村教育委員会等との連携が必要である。また、特別支援学級と通常の学級との間で行われる交流及び共同学習についても、各学校において、ねらいを明確にし、教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど計画的・組織的な推進が必要である。

(4) 関係機関等との連携

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

5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等

(1) 教職員の専門性の確保

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

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

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

(2) 各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方

- ・ 学校全体としての専門性を確保していく上で、校長等の管理職のリーダーシップは欠かせない。また、各学校を支援する、教育委員会の指導主事等の役割も大きい。このことから、校長等の管理職や教育委員会の指導主事等を対象とした研修を実施していく必要がある。

- ・ 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状（当該障害種又は自立教科の免許状）取得率は約7割となっており、特別支援学校における教育の質の向上の観点から、取得率の向上による担当教員としての専門性を早急に担保することが必要である。このため、養成、採用においては、その取得について留意すべきである。特に現職教員については、免許法認定講習の受講促進等の取組を進めるとともに、その後も研修を通じた専門性の向上を図ることが必要である。

- ・ 特別支援学級や通級による指導の担当教員は、特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内の他の教員に与える影響も極めて大きい。このため、専門的な研修の受講等により、担当教員としての専門性を早急に担保するとともに、その後も研修を通じた専門性の向上を図ることが必要である。

(3) 教職員への障害のある者の採用・人事配置

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

障害者基本計画

平成 25 年 9 月

目次

はじめに

| | |
|-----------------------------|------|
| I 障害者基本計画（第3次）について | p.4 |
| 1. 障害者基本計画の位置付け | p.4 |
| 2. 障害者基本計画（第3次）の対象期間 | p.4 |
| 3. 障害者基本計画（第3次）の構成について | p.4 |
| II 基本的な考え方 | p.5 |
| 1. 基本理念 | p.5 |
| 2. 基本原則 | p.5 |
| (1) 地域社会における共生等 | p.5 |
| (2) 差別の禁止 | p.5 |
| (3) 国際的協調 | p.6 |
| 3. 各分野に共通する横断的視点 | p.6 |
| (1) 障害者の自己決定の尊重及び意思決定の支援 | p.6 |
| (2) 当事者本位の総合的な支援 | p.7 |
| (3) 障害特性等に配慮した支援 | p.7 |
| (4) アクセシビリティの向上 | p.7 |
| (5) 総合的かつ計画的な取組の推進 | p.8 |
| III 分野別施策の基本的方向 | p.9 |
| 1. 生活支援 | p.9 |
| (1) 相談支援体制の構築 | p.9 |
| (2) 在宅サービス等の充実 | p.10 |
| (3) 障害児支援の充実 | p.11 |
| (4) サービスの質の向上等 | p.12 |
| (5) 人材の育成・確保 | p.12 |
| (6) 福祉用具の研究開発及び身体障害者補助犬の育成等 | p.13 |
| (7) 障害福祉サービス等の段階的な検討 | p.13 |
| 2. 保健・医療 | p.14 |

| | |
|-------------------------------|------|
| (1) 保健・医療の充実等 | p.14 |
| (2) 精神保健・医療の提供等 | p.14 |
| (3) 研究開発の推進 | p.16 |
| (4) 人材の育成・確保 | p.16 |
| (5) 難病に関する施策の推進 | p.16 |
| (6) 障害の原因となる疾病等の予防・治療 | p.17 |
| 3. 教育、文化芸術活動・スポーツ等 | p.17 |
| (1) インクルーシブ教育システムの構築 | p.18 |
| (2) 教育環境の整備 | p.19 |
| (3) 高等教育における支援の推進 | p.19 |
| (4) 文化芸術活動、スポーツ等の振興 | p.20 |
| 4. 雇用・就業、経済的自立の支援 | p.20 |
| (1) 障害者雇用の促進 | p.21 |
| (2) 総合的な就労支援 | p.21 |
| (3) 障害特性に応じた就労支援及び多様な就業の機会の確保 | p.23 |
| (4) 福祉的就労の底上げ | p.23 |
| (5) 経済的自立の支援 | p.23 |
| 5. 生活環境 | p.24 |
| (1) 住宅の確保 | p.24 |
| (2) 公共交通機関のバリアフリー化の推進等 | p.25 |
| (3) 公共施設等のバリアフリー化の推進 | p.25 |
| (4) 障害者に配慮したまちづくりの総合的な推進 | p.26 |
| 6. 情報アクセシビリティ | p.26 |
| (1) 情報通信における情報アクセシビリティの向上 | p.27 |
| (2) 情報提供の充実等 | p.27 |
| (3) 意思疎通支援の充実 | p.28 |
| (4) 行政情報のバリアフリー化 | p.28 |
| 7. 安全・安心 | p.29 |
| (1) 防災対策の推進 | p.29 |
| (2) 東日本大震災からの復興 | p.30 |
| (3) 防犯対策の推進 | p.30 |
| (4) 消費者トラブルの防止及び被害からの救済 | p.30 |
| 8. 差別の解消及び権利擁護の推進 | p.31 |
| (1) 障害を理由とする差別の解消の推進 | p.31 |
| (2) 権利擁護の推進 | p.32 |

| | |
|----------------------------|------|
| 9. 行政サービス等における配慮 | p.32 |
| (1) 行政機関等における配慮及び障害者理解の促進等 | p.32 |
| (2) 選挙等における配慮等 | p.32 |
| (3) 司法手続等における配慮等 | p.33 |
| (4) 国家資格に関する配慮等 | p.33 |
| 10. 国際協力 | p.34 |
| (1) 国際的な取組への参加 | p.34 |
| (2) 政府開発援助を通じた国際協力の推進等 | p.34 |
| (3) 国際的な情報発信等 | p.34 |
| (4) 障害者等の国際交流の推進 | p.35 |
| IV 推進体制 | p.36 |
| 1. 連携・協力の確保 | p.36 |
| 2. 広報・啓発活動の推進 | p.36 |
| (1) 広報・啓発活動の推進 | p.36 |
| (2) 障害及び障害者理解の促進 | p.36 |
| (3) ボランティア活動等の推進 | p.37 |
| 3. 進捗状況の管理及び評価 | p.37 |
| 4. 法制的整備 | p.38 |
| 5. 調査研究及び情報提供 | p.38 |
| (別表) 障害者基本計画関連成果目標 | p.39 |

はじめに

(日本におけるこれまでの取組)

我が国において政府は、昭和57(1982)年に国連障害者の十年の国内行動計画とし、障害者施策に関する初めての長期計画である「障害者対策に関する長期計画」を策定して以降、平成5(1993)年に同長期計画の後継計画として「障害者対策に関する新長期計画」を、平成14(2002)年には、平成5(1993)年に改正された障害者基本法(昭和45年法律第84号)に基づく障害者基本計画(以下「旧基本計画」という。)を策定し、ノーマライゼーション¹とリハビリテーション²の理念の下、障害者施策の総合的かつ効果的な推進に努めてきた。

旧基本計画においては、我が国が目指すべき社会を、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う「共生社会」とすることを掲げ、各分野において着実な取組が進められてきた。この間、平成16(2004)年の発達障害者支援法(平成16年法律第167号)の制定、平成17(2005)年の障害者自立支援法(平成17年法律第123号)の制定、平成18(2006)年の改正教育基本法(平成18年法律第120号)及びバリアフリー法(高齢者、障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律。平成18年法律第91号)の制定等、法令面でも進展が見られたところである。

(国際社会の動向)

旧基本計画の期間中、国際社会においては、平成18(2006)年に国際連合(以下「国連」という。)において、障害者の権利及び尊厳を保護し、促進するための包括的かつ総合的な国際条約である、障害者の権利に関する条約(仮称。以下「障害者権利条約」という。)が採択され、平成20(2008)年から発効している。

また、アジア太平洋地域においても、平成14(2002)年に滋賀県で開催された国連アジア太平洋経済社会委員会(ESCAP)ハイレベル政府間会合において採択された「びわこミレニアム・フレームワーク³」に基づき、すべての人のための障壁のないかつ権利に基づいた社会の実現に向けて地域内の取組が進められてきており、平成24(2012)年11月には「アジア太平洋障害者の十年(2013-2022)」の行動計画である「アジア

¹ 「障害者基本計画」(平成14年12月24日閣議決定)では、「障害者を特別視するのではなく、一般社会の中で普通の生活が送れるような条件を整えるべきであり、共に生きる社会こそノーマル社会であるとの考え方」とされている。

² 同様に「障害者基本計画」では、「障害者の身体的、精神的、社会的な自立能力向上を目指す総合的なプログラムであるとともに、それにとどまらず障害者のライフステージの全ての段階において全人的復権に寄与し、障害者の自立と参加を目指すとの考え方」とされている。

³ 平成14(2002)年10月に滋賀県大津市で開催された「アジア太平洋障害者の十年(1993-2002)」の最終年ハイレベル政府間会合において採択された「アジア太平洋障害者の十年(2003-2012)」の行動計画。

太平洋障害者の権利を実現する「^{インテグレーション}川戦略」が採択されたところである。

(障害者権利条約締結に向けた取組等)

我が国は障害者の権利及び尊厳を保護及び促進する観点から、障害者権利条約の意義を認め、起草段階から積極的に参加してきたところであり、平成19(2007)年の署名以降、同条約締結に向けた国内法の整備を進めてきた。

平成23(2011)年の障害者基本法の改正においては、日常生活又は社会生活において障害者が受ける制限は、社会の在り方との関係によって生ずるといふいわゆる社会モデルに基づく障害者の概念や、障害者権利条約にいう「合理的配慮」の概念が盛り込まれるとともに、国内において障害者基本計画の実施状況を監視し、勧告を行う機関として障害者政策委員会が設置された。また、平成24(2012)年には、障害者総合支援法(障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律。平成17年法律第123号)が制定されたところである。さらに、平成25(2013)年、改正障害者基本法第4条の「差別的禁止」の基本原則を具体化し、障害を理由とする差別的解消を推進することを目的として、障害者差別解消法(障害を理由とする差別的解消の推進に関する法律。平成25年法律第65号)が制定された。

また、この間、障害者虐待防止法(障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律。平成23年法律第79号)、障害者優先調達推進法(国等による障害者就労施設等からの物品等の調達の推進等に関する法律。平成24年法律第50号)、成年被後見人の選挙権の回復等のための公職選挙法等の一部を改正する法律(平成25年法律第21号)等が議員立法により制定されている。

(障害者政策委員会における検討)

旧基本計画の期間の満了を迎えるに当たり、障害者政策委員会においては、以上のような国際社会の動向、これまでの国内における取組の進展等を踏まえ、平成24(2012)年7月以降、新たな障害者基本計画に関する調査審議を行ってきた。その結果、障害者政策委員会は、同年12月17日、「新『障害者基本計画』に関する障害者政策委員会の意見」を取りまとめ、これを内閣総理大臣に提出した。

これを受け、政府においては、障害者政策委員会の意見に示された考え方を踏まえて新たな障害者基本計画の原案を作成し、原案に対する障害者政策委員会の意見の聴取を行った。

(障害者基本計画(第3次)の策定)

政府は、障害者政策委員会の意見及びパブリックコメントにおいて寄せられた意見を

I 障害者基本計画（第3次）について

1. 障害者基本計画の位置付け

障害者基本計画は障害者基本法第11条第1項に基づき、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策の総合的かつ計画的な推進を図るために策定されるものであり、政府が講ずる障害者のための施策の最も基本的な計画として位置付けられる。

2. 障害者基本計画（第3次）の対象期間

障害者基本計画（第3次）は、より長期的な展望を視野に入れつつ、平成25(2013)年度から29（2017）年度までの概ね5年間を対象とする。

3. 障害者基本計画（第3次）の構成について

障害者基本計画（第3次）は、この「I 障害者基本計画（第3次）」について、「II 基本的な考え方」、「III 分野別施策の基本的方向」及び「IV 推進体制」で構成される。

「II 基本的な考え方」では、基本計画全体の「基本理念」及び「基本原則」を示すとともに、「各分野に共通する横断的視点」を示している。

「III 分野別施策の基本的方向」では、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を10分野に整理し、それぞれの分野について基本計画の対象期間に政府が講ずる施策の基本的な方向を示している。

「IV 推進体制」では、これらの取組を総合的かつ計画的に推進するための体制を示している。

踏まえ、次のとおり、障害者基本計画（第3次）⁴を策定し、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会の実現に向け、障害者の自立と社会参加の支援等のための施策の一層の推進を図るものとする。

⁴ 平成5（1993）年の障害者基本法改正において、「障害者対策に関する新長期計画」は、同法に基づく障害者基本計画とみなすこととされており、今回の障害者基本計画は、障害者基本法に基づくものとしては第3次の計画となる。

II 基本的な考え方

1. 基本理念

障害者基本法第1条に規定されるように、障害者施策は、全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえない個人として尊重されるという理念の通り、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現を目指して講じられる必要がある。

この基本計画では、このような社会の実現に向け、障害者を、必要な支援を受けながら、自らの決定に基づき社会のあらゆる活動に参加する主体としてとらえ、障害者が自らの能力を最大限発揮し自己実現できるような支援するとともに、障害者の活動を制限し、社会への参加を制約している社会的な障壁を除去するため、政府が取り組むべき障害者施策の基本的な方向を定めるものとする。

2. 基本原則

上記のとおり、障害者を必要な支援を受けながら、自らの決定に基づき社会のあらゆる活動に参加する主体としてとらえ、政府は、障害者基本法第3条から第5条に規定される以下の基本原則にのっとり、上記の理念の実現に向けた障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に実施する。

(1) 地域社会における共生等（障害者基本法第3条）

障害者施策は、全ての障害者が、障害者でない者と平等に、基本的人権を享有する個人として、その尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有することを前提としつつ、以下の事項を旨として図られなければならないこと。

- ① 全て障害者は、社会を構成する一員として社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加する機会が確保されること。
- ② 全て障害者は、可能な限り、どこで誰と生活するかについての選択の機会が確保され、地域社会において他の人々と共生することを妨げられないこと。
- ③ 全て障害者は、可能な限り、言語（手話を含む。）その他の意思疎通のための手段についての選択の機会が確保されるとともに、情報の取得又は利用のための手段についての選択の機会の拡大が図られること。

(2) 差別の禁止（障害者基本法第4条）

障害者の活動を制限し、社会への参加を制約する、障害を理由とする差別その他の権利利益を侵害する行為が禁止されなければならないこと。また、障害のある者

が日常生活又は社会生活を営む上での制約となっっている社会的障壁については、その除去を必要としている障害者が現に存在し、かつ、その実施に伴う負担が過重でない場合は、それを怠ることによって障害を理由とする差別その他の権利利益の侵害が生じないよう、その除去の実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならないこと。

なお、前述のとおり、以上に掲げた障害者基本法第4条の「差別の禁止」の基本原則を具体化するため、障害者差別解消法が制定されるとともに、障害者雇用促進法（障害者の雇用の促進等に関する法律。昭和35年法律第123号）が改正されており、これらに基づき障害を理由とする差別の解消に向けた取組を進める（Ⅲ、を参照。）。

(3) 国際的協調（障害者基本法第5条）

障害者施策は、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策が国際社会における取組と密接な関係を有していることに鑑み、国際的な協調の下に図られなければならないこと。

前述のとおり、我が国においては、これまで障害者権利条約の締結に向けた国内法の整備に努めてきたところ、本基本計画の対象期間中のできる限り早期に同条約を締結することができるよう、所要の手続きを進める。

3. 各分野に共通する横断的視点

(1) 障害者の自己決定の尊重及び意思決定の支援

障害者を施策の客体ではなく、必要な支援を受けながら、自らの決定に基づき社会に参加する主体としてとらえ、障害者施策の策定及び実施に当たっては、障害者及び障害者の家族等の関係者の意見を聴き、その意見を尊重する。

障害者の政策決定過程への参画を促進する観点から、国の審議会等の委員（臨時委員、特別委員及び専門委員を含む。）の選任に当たっては、障害者の委員の選任に配慮する。特に障害者施策を審議する国の審議会等については、障害者種別等にも配慮し、障害者の委員への選任を行う。その際、障害者である委員に対する障害特性に応じた適切な情報保障⁵等を確保する。

また、これらの審議会等の会議資料等を始めとする障害者施策に関する情報の公開や障害者施策に関連する命令や計画等に関する意見募集（パブリックコメント）は、障害特性に配慮して実施する。

あわせて、障害者本人の自己決定を尊重する観点から、障害者本人が適切に意思決定を行い、その意思を表明することができるよう、相談の実施等による意思決定

⁵ 障害等により情報の取得が困難な者に対して、代替手段を用いて情報を提供すること。

の支援とともに、意思疎通のための手段を選択する機会の提供を促進する。

(2) 当事者本位の総合的な支援

障害者が人生における全段階を通じて適切な支援を受けられるよう、教育、福祉、医療、雇用等の各分野の有機的な連携の下、施策を総合的に展開し、切れ目のない支援を行う。

支援に当たっては、障害者基本法第2条の障害者の定義を踏まえ、障害者施策が、障害者が日常生活又は社会生活で直面する困難に着目して講じられる必要があることと、障害者の支援は障害者が直面するその時々々の困難の解消だけに着目するのではなく、障害者の自立と社会参加の支援という観点に立って行われる必要があること、に留意する。

(3) 障害特性等に配慮した支援

障害者施策は、性別、年齢、障害の状態、生活の実態等に応じた障害者の個別的な支援の必要性を踏まえて、策定及び実施する。

特に、女性である障害者は障害に加えて女性であることにより、更に複合的に困難な状況に置かれている場合があること、障害児には、成人の障害者とは異なる支援の必要性があること、に留意する。

また、発達障害⁶、難病、高次脳機能障害⁷、盲ろう等について、国民の更なる理解の促進に向けた広報・啓発活動を行うとともに、施策の充実を図る。

さらに、適切な役割分担の下、地方公共団体、民間団体等と連携し、地域の実情に即した支援の実施を図る。

(4) アクセシビリティの向上

障害者基本法第2条においては、障害者を「障害がある者であって、障害と社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるもの」と定義しており、障害者が経験する困難や制限が障害者個人の障害と社会的な要因の双方に起因するという視点が示されている。

このような視点を踏まえ、障害者の社会への参加を実質的なものとし、障害の有無にかかわらず、その能力を最大限に発揮しながら、安心して生活できるようにするため、障害者の活動を制限し、社会への参加を制約している、事物、制度、慣行、觀念等の社会的障壁の除去を進め、ソフト、ハードの両面にわたる社会のバリアフ

⁶ 平成23（2011）年に改正された障害者基本法等においては、「精神障害（発達障害を含む。）」とされている。

⁷ 交通事故や病気などによる脳への損傷に基づく後遺症により、記憶、注意、遂行機能、社会的行動などの認知機能（高次脳機能）が障害された状態を指し、器質性精神障害として位置付けられる。

リー化を推進し、アクセシビリティ⁸の向上を図る。

特に、障害を理由とする差別は、障害者の自立又は社会参加に深刻な悪影響を与えるものであり、社会全体において、その解消に向けた取組が行われる必要がある。このため、平成25（2013）年に制定された障害者差別解消法及び平成25（2013）年に改正された障害者雇用促進法に基づき、地方公共団体や障害者団体を始めとする様々な主体の取組との連携を図りつつ、事業者・事業主や国民一般の幅広い理解の下、障害を理由とする差別的解消に向けた取組を積極的に推進する。

あわせて、社会全体でのバリアフリー化を推進する観点から、積極的な広報・啓発活動に努めるとともに、企業、市民団体等の取組を積極的に支援する。

(5) 総合的かつ計画的な取組の推進

障害者が必要なときに必要な場所ですべて適切な支援を受けられるよう、地方公共団体等との適切な連携及び役割分担の下で、障害者施策は立案及び実施されなければならない。

また、効果的かつ効率的に施策を推進する観点から、高齢者施策、医療関係施策、子ども・子育て関係施策、男女共同参画施策等、障害者施策に関係する他の施策・計画等との整合性を確保し、総合的な施策の展開を図る。

⁸ 施設・設備、サービス、情報、制度等の利用しやすさのこと。

Ⅲ 分野別施策の基本的方向

1. 生活支援

【基本的考え方】

障害の有無にかかわらず国民が相互に人格と個性を尊重し安心して暮らすことのできる地域社会の実現に寄与することを目的とし、また、身近な場所において必要な日常生活又は社会生活を営むための支援を受けられることにより、社会参加の機会が確保されること及びどこで誰と生活するかについての選択の機会が確保されることを旨として、障害者及び障害児が基本的な人権を享有する個人としての尊厳にふさわしい日常生活又は社会生活を営むことができるよう、障害福祉サービス等の障害者及び障害児が日常生活又は社会生活を営むための支援を行う。

(1) 相談支援体制の構築

○ 障害者が自らの決定に基づき、身近な地域で相談支援を受けることのできる体制を構築するため、様々な障害種別に対応し、総合的な相談支援を提供する体制の整備を図る。1-(1)-1

○ 障害者個々の心身の状況、サービス利用の意向、家族の状況等を踏まえたサービス等利用計画の作成の促進等、当事者の支援の必要性に即した適切な支給決定の実施に向けた取組を進める。1-(1)-2

○ 障害者等の相談等を総合的に扱い、地域における相談支援の中核的な役割を担う基幹相談支援センターの設置を促進するとともに、関係機関の連携の緊密化とともに地域の実情に即した体制整備について協議を行うことで障害者等への支援体制の整備を図ることを目的とする協議会の設置の促進及び運営の活性化を図る。

1-(1)-3

○ 知的障害又は精神障害（発達障害を含む。）により判断能力が不十分な者による成年後見制度の適正な利用を促進するため、必要な経費について助成を行うとともに、後見等の業務を適正に行うことができる人材の育成及び活用を図るための研修を行う。1-(1)-4

○ 発達障害者支援センター等において、地域の医療、保健、福祉、教育、雇用等の関係者と連携して、発達障害児・者やその家族に対する相談支援やペアレントメーター⁹の養成等を行うとともに、発達障害者支援センターを中心とした地域生活支援体制の充実を図る。1-(1)-5

⁹ ここでは「サービスには、④ 雇用・就業、経済的自立の支援」、「⑤ 生活環境」に記載されている訓練等給付等も含まれる。

¹⁰ 発達障害者の子育て経験のある親であって、その経験を生かし、子どもが発達障害の診断を受けていない親などに対して相談や助言を行う人のこと。

○ 高次脳機能障害（失語症等の関連症状を併発した場合を含む。）について、地域の支援拠点に相談支援コーディネーターを配置し、専門的な相談支援や関係機関との連携・調整等を行うとともに、高次脳機能障害に関する情報発信の充実を図る。1-(1)-6

○ 難病患者の療養上、日常生活上での悩みや不安等の解消を図るとともに、難病患者の様々なニーズに対応したきめ細やかな相談や支援を通じて地域における難病患者支援対策を推進するため、難病相談・支援センター等により、地域で生活する難病患者の日常生活における相談・支援を行う。1-(1)-7

○ 障害者虐待防止法に基づき、障害者の養護者に対して相談等の支援を行う。1-(1)-8

○ 各種ガイドラインの策定及び普及、障害者相談員や相談支援に従事する職員に対する研修の実施等により、相談業務の質の向上を図るとともに、児童相談所、更生相談所、保健所等の関係機関間のネットワークの形成及びその活用を推進し、障害者が身近な地域で専門的相談を行うことができる体制を構築する。1-(1)-9

○ 家族と暮らす障害者について情報提供や相談支援等によりその家庭や家族を支援するとともに、ピアカウンセリング等の障害者同士が行う援助として有効かつ重要な手段である当事者による相談活動の更なる拡充を図る。1-(1)-10

(2) 在宅サービス等の充実

○ 障害者が基本的人権を享有する個人としての尊厳にふさわしい日常生活又は社会生活を営むことができるよう、個々の障害者のニーズ及び実態に即して、在宅の障害者に対する日常生活又は社会生活を営む上での、居宅介護、重度訪問介護、同行介護、行動援護等の支援を行うとともに、短期入所及び日中活動の場の確保等により、在宅サービスの量的・質的充実を図る。1-(2)-1

○ 常時介護を必要とする障害者が、自らが選択する地域で生活できるよう、日中及び夜間における医療的ケアを含む支援の質と量の充実を図るとともに、体調の変化等、必要に応じて一時的に利用することができるとする社会資源の整備を促進する。また、常時介護を必要とする障害者等に対し必要な支援を適切に実施できるよう、常時介護を必要とする障害者等の支援の在り方に関する検討を行う。1-(2)-2

○ 自立した日常生活又は社会生活を営むことができるよう、身体機能又は生活能力の向上のために必要な訓練（機能訓練及び生活訓練）を提供する。1-(2)-3

○ 外出のための移動支援、創作的活動や生産活動の機会を提供するとともに日常生活に必要な便宜を供与する地域活動支援センターの機能の充実等、地方公共団体

が地域の特性や利用者の状況に応じて実施する地域生活支援のための取組に対する支援を推進する。1-(2)-4

○ 障害者の移動に関する支援の在り方について、社会参加の機会の確保の観点から、障害者のニーズと実情を踏まえた検討を行う。1-(2)-5

○ 障害者支援施設について、地域で生活する障害者に対する在宅支援の拠点としてその活用を図るとともに、施設の一層の小規模化・個室化により入所者の生活の質の向上を図る。また、グループホーム等の充実を図り、入所者の地域生活（グループホームや一般住宅（居宅での単身生活を含む。）等）への移行を推進する。1-(2)-6

○ 障害の重度化・重複化、高齢化に対応する地域における居住の支援やサービス提供体制の在り方、専門的ケア方法の確立及び強度行動障害のある者等への適切な支援の在り方について引き続き検討する。1-(2)-7

（3）障害児支援の充実

○ 障害児やその家族を含め、全ての子どもや子育て家庭を対象として、身近な地域において、子ども・子育て支援法（平成24年法律第65号）に基づき給付その他の支援を可能な限り講じるとともに、障害児が円滑に同法に基づき教育・保育等を利用できるようにするために必要な支援を行う。1-(3)-1

○ 障害児を受け入れる保育所のバリアフリー化の促進、障害児保育を担当する保育士の専門性向上を図るための研修の実施等により、障害児の保育所での受入れを促進するとともに、幼稚園における特別支援教育体制の整備を図るため、公立幼稚園における特別支援教育支援員の配置等を推進する。1-(3)-2

○ 障害児の発達を支援する観点から、障害児及びその家族に対して、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した効果的な支援を地域の身近な場所で開催する体制の構築を図り、療育方法等に関する情報提供やカウンセリング等の支援を行う。1-(3)-3

○ 児童福祉法（昭和22年法律第164号）に基づき、障害児に対して指導訓練等の支援を行う児童発達支援等を提供するとともに、障害者総合支援法に基づき、居宅介護、短期入所、障害児を一時的に預かって見守る日中一時支援等を提供し、障害児が身近な地域で必要な支援を受けられる体制の充実を図る。また、障害児の発達段階に応じて、保育所等訪問支援及び放課後等デイサービス等の適切な支援を提供する。1-(3)-4

○ 障害児について情報提供や相談支援等によりその家庭や家族を支援するとともに、在宅で生活する重症心身障害児（者）について、短期入所や居宅介護、児童発達支援等、在宅支援の充実を図る。1-(3)-5

○ 児童発達支援センター及び障害児入所施設について、障害の重度化・重複化や多様化を踏まえ、その専門的機能の強化を図るとともに、これらの機関を地域における中核的支援施設と位置付け、地域や障害児の多様なニーズに対応する療育機関としての役割を担うため、必要な施設整備も含めて体制整備を図る。1-(3)-6

（4）サービスの質の向上等

○ 障害福祉サービス又は相談支援が円滑に実施されるよう、これらのサービス等を提供する者、又はこれらの者に対し必要な指導を行う者を養成する。1-(4)-1

○ 障害福祉サービスの質の向上を図るため、障害福祉サービス等を提供する事業者に対する適切な苦情解決の推進、事業者に対する第三者評価の適切な実施及び評価結果の公表の促進等に努める。1-(4)-2

○ 知的障害者又は精神障害者（発達障害者を含む。）が障害福祉サービスを適切に利用することができるよう、本人の自己決定を尊重する観点から、意思決定の支援に配慮しつつ、必要な支援等を行う。1-(4)-3

○ 地方公共団体における障害福祉計画の策定に当たり、国において、障害者の地域生活を支援するためのサービス基盤整備等に係る数値目標等を定めた基本指針を策定し、障害福祉サービス及び相談支援並びに市町村及び都道府県の地域生活支援事業を提供するための体制の確保が計画的に図られるように取り組む。1-(4)-4

○ 長時間サービスを必要とする重度訪問介護利用者等に対して、適切な支給決定がなされるよう実施主体である市町村への周知に取り組むとともに、都道府県との連携の下、市町村に対する支援を行う。1-(4)-5

○ 障害福祉サービスの提供に当たっては、都道府県による管内市町村への適切な支援等を通じ、地域間におけるサービスの格差について均てんを図る。1-(4)-6

○ 難病患者等に対する障害福祉サービス等の提供に当たっては、各地方公共団体において、難病等の特性（病状の変化や進行、福祉ニーズ等）に配慮した円滑な事務が実施されるよう、理解と協力の促進を図る。1-(4)-7

（5）人材の育成・確保

○ 社会福祉士、介護福祉士、精神保健福祉士等の福祉専門職について、その有効な活用を図りつつ、養成及び確保に努めるとともに、理学療法士、作業療法士、視能訓練士、義肢装具士、言語聴覚士等の医学的リハビリテーションに従事する者について、専門的な技術及び知識を有する人材の確保と資質の向上を図る。また、

ホームヘルプサービスについて、障害特性を理解したホームヘルパーの養成及び研修を行う。さらに、障害福祉サービス等を提供する事業者に対し、労働法規の遵守を徹底する。1-(5)-1

○ 国立障害者リハビリテーションセンター等の国立専門機関等において障害に係る専門的な研究を行うとともに、障害保健福祉に従事する職員の養成・研修においてこれらの機関の積極的な活用を図る。1-(5)-2

(6) 福祉用具の研究開発及び身体障害者補助犬の育成等

○ 良質で安価な福祉用具の供給による利用者の利便性の向上を図るため、研究開発の推進を進める。また、研究開発や障害者等のニーズを踏まえ、ユニバーサルデザイン化を促進し、誰もが使いやすいものづくりを推進する。さらに福祉用具の適切な普及促進を図るため、積極的に標準化を進めるとともに、必要に応じて国際規格提案を行う。1-(6)-1

○ 補装具の購入又は修理に要する費用の一部に対する公費の支給、日常生活用具の給付・貸与を行うとともに、福祉用具に関する情報提供などにより、その普及を促進する。1-(6)-2

○ 情報提供機関や相談機関のネットワーク体制の構築により、福祉用具に関する情報の提供や相談窓口の整備を推進するとともに、研修の充実等により、福祉用具の相談等に従事する専門職員の資質向上を図る。1-(6)-3

○ 身体障害者補助犬法（平成14年法律第49号）に基づき、身体障害者補助犬（盲導犬、介助犬、聴導犬）の育成及び身体障害者補助犬を使用する身体障害者の施設等の利用の円滑化を図る。1-(6)-4

(7) 障害福祉サービス等の段階的な検討

○ 障害者の生活ニーズを踏まえた障害福祉サービスの更なる充実等を図るため、地域社会における共生の実現に向けて新たな障害保健福祉施策を講ずるための関係法律の整備に関する法律（平成23年法律第51号）附則第3条第1項に基づき、障害支援区分の認定を含めた支給決定の在り方等、同条同項に規定された事項¹¹について検討を加え、その結果に基づいて、所要の措置を講ずる。1-(7)-1

¹¹ ①常時介護を要する障害者等に対する支援、障害者等の移動の支援、障害者の就労の支援その他の障害福祉サービスの在り方、②障害支援区分の認定を含めた支給決定の在り方、③障害者の意思決定支援の在り方、障害福祉サービスの利用の観点からの成年後見制度の利用促進の在り方、④手話通訳等を行う者の派遣その他の聴覚、言語機能、音声機能その他の障害のため意思疎通を図ることに支障がある障害者等に対する支援の在り方、⑤精神障害者及び高齢の障害者に対する支援の在り方

2. 保健・医療

【基本的考え方】

障害者が身近な地域において、保健・医療サービス、医学的リハビリテーション等を受けられることができるよう、提供体制の充実を図る。特に、入院中の精神障害者の退院、地域移行を推進するため、精神障害者が地域で暮らせる環境の整備に取り組む。あわせて、難病に関する施策を推進する。

(1) 保健・医療の充実等

○ 障害者が身近な地域で必要な医療やリハビリテーションを受けられるよう、地域医療体制等の充実を図る。その際、特に、高齢化等による障害の重度化・重複化の予防及びその対応に留意する。2-(1)-1

○ 障害者総合支援法に基づき、自立した日常生活又は社会生活を営むために必要な医療について、医療費の助成を行う。2-(1)-2

○ 国立障害者リハビリテーションセンター病院において、早期退院、社会復帰に向けて、各障害に対応した機能回復訓練を行うとともに、医療相談及び心理支援を行う。また、障害者の健康増進についてもサービスの提供、情報提供を行う。2-(1)-3

○ 骨、関節等の機能や感覚器機能の障害、高次脳機能障害等の医学的リハビリテーションによる機能の維持、回復が期待される障害について、適切な評価、病院から地域等への一貫した医学的リハビリテーションの確保を図る。2-(1)-4

○ 障害者の健康の保持・増進を図るため、福祉サービスと連携した保健サービスの提供体制の充実を図る。また、障害に起因して合併しやすい疾患、外傷、感染症等の予防と、これらを合併した際の障害及び合併症に対して適切な医療の確保を図る。2-(1)-5

○ 定期的に歯科検診を受けること等又は歯科医療を受けることが困難な障害者に対する歯科疾患の予防等による口腔の健康の保持・増進を図る取組を進めるとともに、障害の状況に前じた知識や技術を有する歯科専門職を育成するための取組を促進する。2-(1)-6

(2) 精神保健・医療の提供等

○ 精神障害者への医療の提供・支援を可能な限り地域において行うとともに、入院中の精神障害者の早期退院（入院期間の短縮）及び地域移行を推進し、いわゆる社会的入院を解消するため、以下の取組を通じて、精神障害者が地域で生活できる社会資源を整備する。2-(2)-1

ア 専門診療科以外の診療科、保健所等、健診の実施機関等と専門診療科との連携を促進するとともに、様々な救急ニーズに対応できる精神科救急システムを確立するなど地域における適切な精神医療提供体制の確立や相談機能の向上を推進する。2-(2)-1-ア

イ 精神科デイケアの充実や、外来医療、多職種によるアウトリーチ（訪問支援）の充実を図る。2-(2)-1-イ

ウ 居宅介護など訪問系サービスの充実や地域相談支援（地域移行支援・地域定着支援）の提供体制の整備を図る。2-(2)-1-ウ

エ 精神障害者の地域移行の取組を担う精神科医、看護職員、精神保健福祉士、心理職等について、人材育成や連携体制の構築等を図る。2-(2)-1-エ

オ 学校、職場及び地域における心の健康に関する相談、カウンセリング等の機会の充実により、一般国民の心の健康づくり対策を推進するとともに、精神疾患の早期発見方法の確立及び発見の機会の確保・充実を図る。2-(2)-2

カ 精神障害者及び家族のニーズに対応した多様な相談体制の構築を図る。精神障害者に対する当事者による相談活動に取り組み地方公共団体に対し支援を行う。2-(2)-3

キ 精神医療における人権の確保を図るため、精神医療審査会の審査の在り方の見直し等により、都道府県及び指定都市に対し、その機能の充実・適正化を促す。2-(2)-4

ク 精神疾患について、患者の状態像や特性に応じた精神病床の機能分化を進めるとともに、適切な医療の提供を確保し、患者・家族による医療機関の選択に資するよう、精神医療に関する情報提供、EBM（根拠に基づく医療）及び安全対策の推進を図る。2-(2)-5

コ 精神保健及び精神障害者福祉に関する法律の一部を改正する法律（平成25年法律第47号）附則第8条に基づき、医療保護入院や精神科病院に係る精神障害者の意思決定及び意思の表明についての支援の在り方等に関する検討を行う。2-(2)-6

サ 心神喪失等の状態で重大な他害行為を行った者に対する適切な医療の確保を推進するとともに、心神喪失等の状態で重大な他害行為を行った者の医療及び観察等に関する法律（平成15年法律第110号）附則第3条に基づき、精神医療及び精神保健福祉全般の水準の向上を図る。2-(2)-7

（3）研究開発の推進

○ 優れた基礎研究成果による革新的な医薬品・医療機器の開発を促進するため、研究の支援、臨床研究・治験環境の整備、独立行政法人医薬品医療機器総合機構の薬事戦略相談の活用等を推進する。2-(3)-1

○ 最新の知見や技術を活用し、倫理的側面に配慮しつつ、疾病等の病因・病態の解明、予防、治療等に関する研究開発を推進する。また、再生医療や個別化医療等の新たな医療分野について、多くの障害者、患者が活用できるよう、研究開発の推進及び実用化の加速に取り組む。2-(3)-2

○ 脳機能研究の推進により、高次脳機能障害、感覚認知機能障害等に関する新たな診断法の開発、医学的リハビリテーションの効率化及び訓練プログラムの改善を進める。2-(3)-3

○ 障害者の生活機能全体の維持・回復のため、リハビリテーション技術の開発を推進する。2-(3)-4

（4）人材の育成・確保

○ 医師・歯科医師について、養成課程及び生涯学習において、リハビリテーションに関する教育の充実を図り資質の向上に努めるとともに、様々な場面や対象者に対応できる資質の高い看護職員等の養成に努める。2-(4)-1

○ 理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等の医学的リハビリテーションに従事する者について、専門的な技術及び知識を有する人材の確保と資質の向上を図る。2-(4)-2

○ 地域において健康相談等を行う保健所、保健センター等の職員の資質の向上を図るとともに、地域の保健・医療・福祉事業者間の連携を図る。2-(4)-3

（5）難病に関する施策の推進

○ 難病患者の実態把握、病因・病態の解明、画期的な診断・治療法の開発を推進するとともに、診断基準・治療指針の確立及び普及を通じて、難病患者が受ける医療水準の向上を図るため、難病の研究を推進する。2-(5)-1

○ 難病患者に対し、総合的な相談・支援や地域における受入病院の確保を図るとともに、在宅療養上の適切な支援を行うことにより、安定した療養生活の確保と難病患者及びその家族の生活の質の向上を図る。2-(5)-2

○ 難病に関する医療の確立、普及を図るとともに、難病患者の医療費の負担軽減を図るため、医療費助成を行う。2-(5)-3

- 難病患者の療養上、日常生活上での悩みや不安等の解消を図るとともに、難病患者の様々なニーズに対応したきめ細やかな相談や支援を通じて地域における難病患者支援対策を推進するため、難病相談・支援センター等により、地域で生活する難病患者の日常生活における相談・支援や地域交流活動の促進などを行う。

2-(5)-4

- 難病患者等に対する障害福祉サービス等の提供に当たっては、各地方公共団体において、難病等の特性（病状の変化や進行、福祉ニーズ等）に配慮した円滑な事務が実施されるよう、理解と協力の促進を図る。2-(5)-5

(6) 障害の原因となる疾病等の予防・治療

- 妊産婦健診、乳幼児及び児童に対する健康診査、保健指導の適切な実施、周産期医療・小児医療体制の充実等を図るとともに、これらの機会の活用により、疾病等の早期発見及び治療、早期療養を図る。また、障害の早期発見と早期療育を図るため、療育に知見と経験を有する医療・福祉の専門職の確保を図る。2-(6)-1
- 糖尿病等の生活習慣病を予防するとともに合併症の発症や症状の進展等を予防するため、栄養・食生活、身体活動・運動、休養、飲酒、喫煙及び歯・口腔の健康に関する生活習慣の改善による健康の増進、医療連携体制の推進、健康診査・保健指導の実施等に取り組む。2-(6)-2
- 疾患、外傷等に対して適切な治療を行うため、専門医療機関、身近な地域における医療機関及び在宅における医療の提供体制の充実、保健所、精神保健福祉センター、児童相談所、市町村等による保健サービス等の提供体制の充実及びこれらの連携を促進する。2-(6)-3
- 外傷等に対する適切な治療を行うため、救急医療、急性期医療等の提供体制の充実及び関係機関の連携を促進する。2-(6)-4

3. 教育、文化芸術活動・スポーツ等

【基本的考え方】

障害の有無によって分け隔てられることなく、国民が相互に人格と個性を尊重し合う共生社会の実現に向け、障害のある児童生徒が、合理的配慮を含む必要な支援の下、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可能な限り障害のない児童生徒と共に受けることのできる仕組みを構築する。また、障害者が円滑に文化芸術活動、スポーツ又はレクリエーションを行うことができるよう、環境の整備等を推進する。

(1) インクルーシブ教育システム¹²の構築

- 障害の有無によって分け隔てられることなく、国民が相互に人格と個性を尊重し合う共生社会の実現に向け、本人・保護者に対する十分な情報提供の下、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て、市町村教育委員会が就学先を決定する仕組みを構築する¹³。また、以上の仕組みの下、障害のある児童生徒の発達程度、適応の状況等に応じて、柔軟に「学びの場」を変えられることについて、関係者への周知を促す。3-(1)-1
- 障害のある児童生徒に対する合理的配慮については、児童生徒一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて設置者・学校と本人・保護者間で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ことを周知する。3-(1)-2
- 合理的配慮を含む必要な支援を受けながら、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子どもに対して、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た指導を提供できるよう、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、特別支援学校という連続性のある「多様な学びの場」のそれぞれの充実を図る。3-(1)-3
- 医療、保健、福祉等との連携の下、乳幼児期を含め早期からの教育相談・就学相談の実施を推進する。3-(1)-4
- 可能な限り早期から成人に至るまで一貫した指導・支援ができるよう、子どもの成長記録や指導内容等に関する情報を、情報の取扱いに留意しながら、必要に応じて関係機関間で共有・活用するとともに、保護者の参画を得つつ、医療、保健、福祉、労働等との連携の下、個別の教育支援計画の策定・活用を促進する。3-(1)-5
- 障害のある児童生徒への支援に関する先進的な事例の収集を行うとともに、関係者に対して情報提供を行う。3-(1)-6
- 障害のある児童生徒の後期中等教育への就学を促進するため、個別のニーズに対応した入学試験における配慮の充実を図る。3-(1)-7
- 福祉、労働等との連携の下、障害のある児童生徒の就労について、支援の充実を図る。3-(1)-8

¹² 障害者権利条約第24条において、「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とされている。

¹³ 合意形成に向けて意見が一致しない場合の調整の仕組みとしては、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ることから、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考えられる。

(2) 教育環境の整備

- 障害のある児童生徒の一人一人の教育的ニーズに応じた教科書を始めとする教材の提供を推進するとともに、情報通信技術（ICT）の発展等も踏まえつつ、教育的ニーズに応じた支援機器の充実を図める。3-(2)-1
- 災害発生時における利用等の観点も踏まえつつ、学校施設のバリアフリー化を推進する。3-(2)-2
- 障害のある児童生徒に対する指導方法に関する調査・研究を推進するとともに、研究成果の普及を図る。3-(2)-3
- 特別支援教育に関する教職員の専門性の確保、指導力の向上を図るため、特別支援学校のセンター的機能の充実を図るとともに、小・中学校等の教員への研修の充実を図る。3-(2)-4

(3) 高等教育における支援の推進

- 大学等が提供する様々な機会において、障害のある学生が障害のない学生と平等に参加できるよう、授業等における情報保障やコミュニケーション上の配慮、教科書・教材に関する配慮等を推進するとともに、施設のバリアフリー化を推進する。3-(3)-1
- 大学入試センター試験において実施されている障害のある受験者の配慮については、障害者一人一人のニーズに応じて、より柔軟な対応に努めるとともに、高等学校及び大学関係者に対し、配慮の取組について、一層の周知を図る。3-(3)-2
- 障害のある学生の能力・適性、学習の成果等を適切に評価するため、大学等の入試や単位認定等の試験における適切な配慮の実施を促進する。3-(3)-3
- 入試における配慮の内容、施設のバリアフリー化の状況、学生に対する支援内容・支援体制、障害のある学生の受入れ実績等に関する各大学等の情報公開を促進する。3-(3)-4
- 各大学等における相談窓口の統一や支援担当部署の設置など、支援体制の整備を促進するとともに、障害のある学生への修学支援に関する先進的な取組を行う大学等を支援し、大学等間や地域の地方公共団体、高校及び特別支援学校等とのネットワーク形成を促進する。3-(3)-5
- 障害のある学生の支援について理解促進・普及啓発を行うため、その基礎となる調査研究や様々な機会を通じた情報提供、教職員に対する研修等の充実を図る。3-(3)-6

(4) 文化芸術活動、スポーツ等の振興

- 障害者が地域において、文化芸術活動、スポーツに親しむことができる施設・設備の整備を進めるとともに、障害者のニーズに応じた文化芸術活動、スポーツに関する人材の養成等の取組を行い、障害の有無にかかわらず、文化芸術活動、スポーツを行うことのできる環境づくりに取り組む。特に、障害者の芸術活動¹⁴に対する支援や、障害者の芸術作品の展示等を推進するための仕組みを検討し、推進を図る。3-(4)-1
- 国立博物館、国立美術館、国立劇場等における文化芸術活動の公演・展示等において、字幕や音声案内サービスの提供等、障害者のニーズに応じた工夫・配慮が提供されるよう努める。3-(4)-2
- 障害者芸術・文化祭や全国障害者スポーツ大会の開催を通じて、障害者の文化芸術活動、スポーツの普及を図るとともに、民間団体等が行う文化芸術活動、スポーツ等に関する取組を支援する。特に、身体障害者や知的障害者に比べて普及が遅れている精神障害者のスポーツの振興に取り組む。3-(4)-3
- パラリンピック¹⁵、デフリンピック¹⁶、スペシャルオリンピックス¹⁷等への参加の支援等、スポーツ等における障害者の国内外の交流を支援するとともに、パラリンピック等の競技性の高い障害者スポーツにおけるアスリートの育成強化を図る。3-(4)-4
- 聴覚障害者及び視覚障害者が映画を楽しむことができるよう、関係団体等の協力の下、日本語字幕の付与や音声ガイドの制作等のバリアフリー映画の普及に向けた取組を推進する。3-(4)-5

4. 雇用・就業、経済的自立の支援

【基本的考え方】

障害者が地域で自立した生活を送るためには就労が重要であり、働く意欲のある障害者がその適性に応じて能力を十分に発揮することができるよう、一般就労を希望す

¹⁴ 障害者の芸術活動については定着した名称がなく、「アール・ブリュット」「アウトサイダー・アート」「エイブル・アート」「ボータレス・アート」など様々な関連する概念や表現がある。

¹⁵ 4年に一度、オリンピック終了後に同じ開催地で行われる、障害者（聴覚障害者を除く。）のスポーツの世界大会であり、夏季大会と冬季大会が開催されている。

¹⁶ 4年に一度行われる、聴覚障害者のスポーツの世界大会であり、夏季競技大会と冬季競技大会が開催されている。

¹⁷ 4年に一度行われる、知的発達障害者のスポーツの世界大会であり、夏季競技大会と冬季競技大会が開催されている。

る者にはできる限り一般就労できるように、一般就労が困難である者には就労継続支援B型事業所等での工賃の水準が向上するように、総合的な支援を推進する。あわせて、年金等の支給、経済的負担の軽減等により経済的自立を支援する。

(1) 障害者雇用の促進

- 障害者雇用促進法に基づく障害者雇用率制度を中心に、引き続き、障害者雇用の促進を図る。平成25（2013）年の障害者雇用促進法の改正により、精神障害者の雇用が義務化（平成30（2018）年4月施行）されたことも踏まえ、精神障害者の雇用の促進のための取組を充実させる。4-（1）-1
- 法定雇用率を達成していない民間企業については、公共職業安定所（ハローワーク）による指導などを通じ、法定雇用率の達成に向けた取組を進める。また、国の機関や地方公共団体等に対しては、民間企業に率先垂範して障害者雇用を進める立場であることを踏まえ、適切に指導等を行う。4-（1）-2
- 特例子会社制度等を活用し、引き続き、障害者の職域の拡大及び職場環境の整備を図るとともに、いわゆるダブルカルカント制度¹⁸等により、引き続き、重度障害者の雇用の拡大を図る。4-（1）-3
- 一般企業等への就職につなげることを目的として、各府省において知的障害者等を非常勤職員として雇用し、1から3年の業務を経験するチャレンジ雇用¹⁹を実施する。4-（1）-4
- 都道府県労働局において、使用者による障害者雇待の防止など労働者である障害者の適切な権利保護のため、個別の相談等への丁寧な対応を行うとともに、関係法令の遵守に向けた指導等を行う。4-（1）-5
- 雇用分野における障害者に対する差別的禁止及び障害者が職場で働くに当たっての支援を改善するための措置（合理的配慮の提供義務）が新たに規定された改正障害者雇用促進法（平成28（2016）年4月施行）に基づき、障害者と障害者でない者との均等な機会及び待遇の確保並びに障害者の有する能力の有効な発揮を図る。4-（1）-6

(2) 総合的な就労支援

- 福祉、教育、医療等から雇用への一層の推進のため、ハローワークや地域障害者職業センター、障害者就業・生活支援センターを始めとする地域の関係機関が密

¹⁸ 障害者雇用率制度では、各企業の実雇用率の算定時において、重度身体障害者及び重度知的障害者は1人を2人として障害者数に算入することができることとされている。

¹⁹ 各府省・各地方公共団体において知的障害者等を非常勤職員として雇用し、1から3年の業務の経験を積んだ後、ハローワーク等を通じて一般企業等への就職の実現を図ることを目的とする。

接に連携して、職場実習の推進や雇用前の雇入れ支援から雇用後の職場定着支援までの一貫した支援を実施する。4-（2）-1

- ハローワークにおいて、障害の種類・程度に応じたきめ細かな職業相談・紹介、職場適応指導等を実施する。4-（2）-2
- 障害者雇用への不安を解消するため、トライアル雇用²⁰の推進等の取組を通じて、事業主の障害者雇用への理解の促進を図る。4-（2）-3
- 障害者を雇用するための環境整備等に関する各種助成金制度を活用し、障害者を雇用する企業に対する支援を行う。あわせて、障害者雇用に関するノウハウの提供等に努める。4-（2）-4
- 地域障害者職業センターにおいて、障害者に対する専門的な職業リハビリテーションを行うとともに、事業主に対して雇用管理に関する助言等の支援を行う。また、障害者の職場への適応を促進するため、職場適応援助者（ジョブコーチ）による直接的・専門的な支援を行うとともに、地域の就労支援機関等に対し、職業リハビリテーション・サービスに関する技術的な助言・援助等を行い、地域における障害者の就労支援の担い手の育成と専門性の向上を図る。4-（2）-5
- 障害者の身近な地域において、雇用、保健福祉、教育等の関係機関の連携拠点である障害者就業・生活支援センターの設置の促進・機能の充実に図り、就業面及び生活面からの一体的な相談支援を実施する。また、地域の就労支援機関と連携をしながら、継続的な職場定着支援を実施する。4-（2）-6
- 障害者職業能力開発校における障害者の特性に応じた職業訓練、技術革新の進展等に対応した在職者訓練等を実施するとともに、一般の公共職業能力開発施設において障害者向けの職業訓練を実施するほか、民間教育訓練機関等の訓練委託を活用し、障害者の身近な地域において障害者の態様に応じた多様な委託訓練を実施する。また、障害者の職業能力開発を効果的に行うため、地域における雇用、福祉、教育等の関係機関が連携の強化を図りながら職業訓練を推進するとともに、障害者の職業能力の開発・向上の重要性に対する事業主や国民の理解を高めるための啓発に努める。4-（2）-7
- 就労移行支援事業所等において、一般就労をより促進するため、積極的な企業での実習や求職活動の支援（施設外支援）等の推進を図る。4-（2）-8

²⁰ 障害者を短期の試行雇用の形で受け入れることにより、その後の常用雇用への移行の促進を図ることを目的とする。

(3) 障害特性に応じた就労支援及び多様な就業の機会の確保

- 精神障害、発達障害等の特性に応じた支援の充実・強化を図る。また、採用後に障害を有することとなった者についても、円滑な職場復帰や雇用の安定のための施策を講じる。4-(3)-1
- 精神障害に関する事業主等の理解を一層促進するとともに、精神障害の特性に応じた支援の充実・強化を通じて、精神障害者の雇用拡大を図る。精神障害者に対する就労支援に当たっては、就労支援機関が医療機関と連携を図りつつ、「医療」から「雇用」への流れを一層促進する。また、ハローワーク等において発達障害者、難病患者等に対する専門的な支援の強化を図る。4-(3)-2
- 短時間労働や在宅就業、自営業など障害者が多様な働き方を選択できる環境を整備するとともに、情報通信技術（ICT）を活用したテレワーク²¹の一層の普及・拡大を図り、時間や場所にとらわれない働き方を推進する。4-(3)-3
- 障害者優先調達推進法に基づき、障害者就労施設等の提供する物品・サービスの優先購入（調達）を推進する。4-(3)-4
- 農薬法人等の農業関係者や福祉関係者等に対する情報の提供、労働に係る身体的な負担の低減に向けた技術開発等を通じて、農業分野での障害者就労を推進する。また、障害者の就労訓練及び雇用を目的とした農園の開設及び農園の整備を促進する。4-(3)-5

(4) 福祉的就労の底上げ

- 事業所の経営力強化に向けた支援、共同受注化の推進等、就労継続支援B型事業所等における工賃の向上に向け、官民一体となった取組を推進するなど、就労継続支援A型も含めた福祉的就労の底上げを図るとともに、その在り方を検討する。4-(4)-1
- 障害者優先調達推進法に基づき、障害者就労施設等の提供する物品・サービスの優先購入（調達）を推進する。（再掲）4-(4)-2

(5) 経済的自立の支援

- 障害者が地域で質の高い自立した生活を営むことができるよう、雇用・就業（自営業を含む。）の促進に関する施策との適切な組み合わせの下、年金や諸手当を支給するとともに、各種の税制上の優遇措置を運用し、経済的自立を支援する。また、受給資格を有する障害者が、制度の不知・無理解により、障害年金を受け取

²¹ 情報通信技術（ICT）を活用した、場所や時間にとらわれない柔軟な働き方のこと。

ることができないにとれないよう、制度の周知に取り組む。さらに、年金生活者支援給付金制度の着実な実施により所得保障の充実に図るとともに、障害者の実態把握に係る調査を引き続き実施していく中で、所得状況の把握についてはその改善を検討する。4-(5)-1

- 特定障害者に対する特別障害給付金の支給に関する法律（平成16年法律第166号）に基づき、同法にいう特定障害者に対し、特別障害給付金を支給する。4-(5)-2
- 障害者による国や政府関係法人が所有・管理する施設の利用等に当たり、その必要性や利用実態を踏まえながら、利用料等に対する割引・減免等の措置を講ずる。4-(5)-3

5. 生活環境

【基本的考え方】

障害者の自立と社会参加を支援し、誰もが快適で暮らしやすい生活環境の整備を推進するため、障害者が安心して生活できる住宅の確保、建築物、公共交通機関等のバリアフリー化を推進するとともに、障害者に配慮したまちづくりを推進する。

(1) 住宅の確保

- 公営住宅を新たに整備する際にはバリアフリー対応を原則とするとともに、既存の公営住宅のバリアフリー化改修を促進し、障害者向けの公共賃貸住宅の供給を推進する。また、障害者に対する優先入居の実施や単身入居を可能とするための取組が地方において行われるよう、福祉部局と住宅部局が連携して障害者に対する取組を進めていくよう地方公共団体に対して周知・情報提供を行っていく。5-(1)-1
- 住宅セーフティネット法（住宅確保要配慮者に対する賃貸住宅の供給の促進に関する法律。平成19年法律第112号）に基づき、賃貸人、障害者双方に対する情報提供等の支援、必要な相談体制の整備等を行うとともに、家賃債務保証制度の活用を促進し、民間賃貸住宅への円滑な入居を促進する。5-(1)-2
- 障害者や民間賃貸住宅の賃貸人が行うバリアフリー改修等を促進するとともに、障害者の日常生活上の便宜を図るため、日常生活用具の給付又は貸与、及び用具の設置に必要な住宅改修に対する支援を行う。5-(1)-3
- 障害者が日常生活上の相談援助等を受けながら共同生活を行うグループホーム、ケアホーム²²の整備を促進するとともに、その利用の促進を図る。5-(1)-4

²² 平成26（2014）年4月にグループホームに統合予定。

- グループホーム、ケアホームに入居する障害者が安心して生活できるよう、非常災害時における消防団や近隣住民との連携体制の構築を促進するとともに、建築基準法（昭和25年法律第201号）、消防法（昭和23年法律第186号）の基準に適合させるための改修費用や消火設備の設置費用の一部を助成すること等により、防火安全体制の強化を図る。5-11-5

(2) 公共交通機関のバリアフリー化の推進等

- 駅等の旅客施設における段差解消、ホームドア等の転落防止設備の導入、障害者の利用に配慮した車両の整備の促進等とあわせて、人的な対応の充実を図ること
で、公共交通機関のバリアフリー化を推進する。5-12-1
- 公共交通機関の旅客施設及び車両内において、障害特性に配慮した案内表示や情報提供の充実を推進する。5-12-2
- 交通事業者等における障害者に対する適切な対応の確保を図るため、教育訓練の実施等を促進する。5-12-3
- 従来の公共交通機関を利用できない障害者に対し個別的な輸送を提供するスベシャル・トランスポート・サービス（STS）について、地方公共団体を含む関係者間の連携の下、その普及拡大に向けた取組を進める。5-12-4

(3) 公共施設等のバリアフリー化の推進

- バリアフリー法に基づき、不特定多数の者や、主として高齢者、障害者が利用する一定の建築物の新築時等における建築物移動等円滑化基準への現行の適合義務に加え、地方公共団体による同法に基づく条例において義務付けの対象となる建築物の追加、規模の引下げ等、地域の実情を踏まえた取組を促すことによりバリアフリー化を促進する。5-13-1
- 窓口業務を行う官庁施設について、高度なバリアフリー化を目指した整備を推進する。5-13-2
- 都市公園の整備に当たっては、安全で安心して利用のためバリアフリー法に基づく基準や支援制度により、出入口や園路の段差解消、高齢者や障害者等が利用可能なトイレの設置等を進める。また、身近な自然空間である河川の魅力を誰もが享受できるような水辺整備をまちづくりと一体となって進める。5-13-3
- 日常生活製品等のユニバーサルデザイン²³化に関し、障害者の利用に配慮した製

²³ 施設や製品等について、誰にとっても利用しやすいデザインにするという考え方。

- 品、設備等の普及のニーズがある場合、高齢者・障害者配慮設計等に関する標準化を推進する。5-13-4

(4) 障害者に配慮したまちづくりの総合的な推進

- 福祉・医療施設の市街地における適正かつ計画的な立地の推進、公園等との一体的整備の促進、生活拠点の集約化等により、バリアフリーに配慮し、障害者が安心・快適に暮らせるまちづくりを推進する。5-14-1
- バリアフリー法に基づき市町村が定める重点整備地区内の旅客施設周辺等の主要な生活関連経路（駅、官公庁施設、病院等を相互に連絡する道路）において、公共交通機関等のバリアフリー化と連携しつつ、幅の広い歩道の整備や無電柱化等を推進する。5-14-2
- バリアフリー法に基づき市町村が定める重点整備地区内の主要な生活関連経路を構成する道路において、歩行者・自転車と車両が通行する時間を分離する歩車分離式信号、歩行者青時間の延長を行う PICS（歩行者等支援情報通信システム）等のバリアフリー対応型信号機、見やすく分かりやすい道路標識等の整備を推進する。5-14-3
- 障害者が安全に安心して自動車を運転できるよう、信号灯器のLED化、道路標識の高輝度化・大型化等を推進する。5-14-4
- 市街地等の生活道路における歩行者等の安全な通行を確保するため、区域（ゾーン）を設定して、最高速度30km/hの区域規制、路側帯の設置・拡張、物理的デバイス設置等の対策を効果的に組み合わせ、速度抑制や通過交通の抑制・排除を図る。5-14-5
- バリアフリー環境の構築をソフト施策の面から推進するため、歩行経路の段差や幅員等の状況を含む歩行空間ネットワークデータ²⁴の整備を促進するとともに、携帯端末でのバリアフリー経路案内等の情報提供による移動支援を推進する。5-14-6

6. 情報アクセシビリティ

【基本的考え方】

障害者が円滑に情報を取得・利用し、意思表示やコミュニケーションを行うことが

²⁴ 歩行経路の空間配置及び歩行経路の状況を表すデータであり、主に歩行経路を表す「リンク（線）」とリンクの結節点を表す「ノード（点）」で構成されている。

できるように、情報通信における情報アクセシビリティの向上、情報提供の充実、コミュニケーション支援の充実等、情報の利用におけるアクセシビリティの向上を推進する。

(1) 情報通信における情報アクセシビリティの向上

- 障害者の情報通信機器及びサービス等の利用における情報アクセシビリティの確保及び向上・普及を図るため、障害者に配慮した情報通信機器及びサービス等²⁵の企画、開発及び提供を促進する。6-11-1
- 研究開発やニーズ、情報技術の発展等を踏まえつつ、情報アクセシビリティの確保及び向上を促すよう、適切な標準化（日本工業規格等）を進めるとともに、必要に応じて国際規格提案を行う。また、各府省における情報通信機器等（ウェブコンテンツ（掲載情報）に関するサービスやシステムを含む。）の調達は、情報アクセシビリティの観点に配慮し、国際規格、日本工業規格への準拠・配慮に関する関係法令に基づいて実施する。6-11-2

- 国立研究機関等において障害者の利用に配慮した情報通信機器・システムの研究開発を推進する。6-11-3

- 障害者に対するIT（情報通信技術）相談等を実施する障害者ITサポートセンターの設置の促進等により、障害者の情報通信技術の利用及び活用機会の拡大を図る。6-11-4

(2) 情報提供の充実等

- 身体障害者の利便の増進に資する通信・放送身体障害者利用円滑化事業の推進に関する法律（平成5年法律第54号）に基づく放送事業者への制作費助成、「視聴覚障害者向け放送普及行政の指針」に基づく取組等の実施・強化により、字幕放送（CM番組を含む）、解説放送、手話放送等の普及を通じた障害者の円滑な放送の利用を図る。6-12-1

- 聴覚障害者に対して、字幕（手話）付き映像ライブラリー等の制作及び貸出し、手話通訳者や要約筆記者の派遣、相談等を行う聴覚障害者情報提供施設について、情報通信技術（ICT）の発展に伴うニーズの変化も踏まえつつ、その整備を促進する。6-12-2

- 身体障害者の利便の増進に資する通信・放送身体障害者利用円滑化事業の推進に関する法律に基づく助成等により、民間事業者が行うサービスの提供や技術の研究開発を促進²⁶し、障害によって利用が困難なテレビや電話等の通信・放送サー

²⁵ 音声認識技術、画像認識技術、音声合成技術等を活用した機器及びサービス等を含む。

²⁶ これまで聴覚障害者向けの電話リレーサービスなどの役務提供を行うものに対して101件、視覚障

ビスへのアクセスの改善を図る。6-12-3

- 電子出版は、視覚障害や学習障害等により紙の出版物の読書に困難を抱える障害者の出版物の利用の拡大に資すると期待されることから、関係者の理解を得ながら、アクセシビリティに配慮された電子出版の普及に向けた取組を進めるとともに、教育における活用を図る。6-12-4

- 現在の日本銀行券が、障害者等全ての人のにとってより使いやすいものとなるよう、五千円券の改良、携帯電話に搭載可能な券種識別アプリの開発・提供等を実施し、券種の識別性向上を図る。また、将来の日本銀行券改刷が、視覚障害者にとり券種の識別性の大幅な向上につながるものとなるよう、関係者からの意見聴取、海外的取組状況の調査等、様々な観点から検討を実施する。6-12-5

- 心身障害者用低料第三種郵便については、障害者の社会参加に資する観点から、利用の実態等を踏まえながら、引き続き検討する。6-12-6

(3) 意思疎通支援の充実

- 障害のため意思疎通を図ることに支障がある障害者に対して、手話通訳者、要約筆記者、盲ろう者向け通訳・介助員等の派遣、設置等による支援を行うとともに、手話通訳者、要約筆記者、盲ろう者向け通訳・介助員、点訳奉仕員等の養成研修等の実施により人材の育成・確保を図り、コミュニケーション支援を充実させる。6-13-1

- 情報やコミュニケーションに関する支援機器の開発の促進とその周知を図るとともに、機器を必要とする障害者に対する給付、利用の支援等を行う。6-13-2
- 意思疎通に困難を抱える人が自分の意志や要求を的確に伝え、正しく理解してもらうことを支援するための絵記号等の普及及び利用の促進を図る。6-13-3

(4) 行政情報のバリアフリー化

- 各府省において、障害者を含む全ての人の利用しやすさに配慮した行政情報の電子的提供の充実に取り組みとともに、地方公共団体等の公的機関におけるウェブアクセシビリティ²⁷の向上等に向けた取組を促進する。6-14-1
- 災害発生時に障害者に対して適切に情報を伝達できるよう、民間事業者等の協力を得つつ、障害特性に配慮した情報伝達の体制の整備を促進する。6-14-2

害者向けのデジタルテレビ放送音声受信装置などの研究開発を行うものに対して169件の助成を実施。

²⁷ 誰もがホームページ等で提供される情報や機能を支障なく利用できること。

- 政放送への手話通訳・字幕の付与、点字又は音声による候補者情報の提供等、障害特性に応じた選挙等に関する情報の提供に努める。6-(4)-3
- 各府省において、特に障害者や障害者施策に関する情報提供及び緊急時における情報提供等を行う際には、知的障害者等にも分かりやすい情報の提供に努める。6-(4)-4

7. 安全・安心

【基本的考え方】

障害者が地域社会において、安全・安心して生活することができるよう、防災・防犯対策の推進、消費者被害からの保護を図るとともに、東日本大震災の被災地における障害者に配慮した復興施策を推進する。

(1) 防災対策の推進

- 障害者や福祉関係者等の参加及び防災関係部局と福祉関係部局の連携の下での、地域防災計画等の作成、防災訓練の実施等の取組を促進し、災害に強い地域づくりを推進する。7-(1)-1
- 自力避難の困難な障害者等が利用する災害時要援護者関連施設が立地する土砂災害のおそれのある箇所において、ハード・ソフト一体となった土砂災害対策を重点的に推進する。7-(1)-2
- 災害発生時、又は災害が発生するおそれがある場合に障害者に対して適切に情報を伝達できるよう、民間事業者等の協力を得つつ、障害特性に配慮した情報伝達の体制の整備を促進する。7-(1)-3
- 災害発生時、又は災害が発生するおそれがある場合に避難行動要支援者名簿等を活用した障害者に対する適切な避難支援や、その後の安否確認を行うことができるよう、地方公共団体における必要な体制整備を支援する。7-(1)-4
- 避難所、応急仮設住宅のバリアフリー化を推進するとともに、避難所において障害者が、必要な物資を含め、障害特性に応じた支援を得ることができるよう、市町村における必要な体制の整備を支援する。7-(1)-5
- 災害発生後にも継続して福祉・医療サービスを提供することができるよう、障害者支援施設・医療機関等における災害対策を推進するとともに、地域内外の他の社会福祉施設・医療機関等との広域的なネットワークの形成に取り組み。7-(1)-6
- 火事や緊急時におけるファックスや E メール等による通報を可能とする体制の充実に取り組みとともにその利用の促進を図る。7-(1)-7

(2) 東日本大震災からの復興

- それぞれの地域の復興施策の企画・立案及び実施における、障害者やその家族等の参画を促進し、地域全体のまちづくりを推進する。7-(2)-1
- 障害者の被災地での生活の継続、被災地への帰還を支援するため、被災地の障害福祉サービス事業者に対する支援を実施し、被災地における安定的な障害福祉サービスの提供を図る。7-(2)-2
- 住み慣れた生活環境から離れて避難生活を行っている障害者に対する、心のケア、見守り活動、相談活動等の取組の充実を図る。7-(2)-3
- 被災地における雇用情勢を踏まえ、産業政策と一体となった雇用の創出、求人と求職のミスマッチの解消を図り、障害者の就職支援を推進する。7-(2)-4

(3) 防犯対策の推進

- ファックスや E メール等による緊急通報について、その利用の促進を図るとともに、事案の内容に応じた迅速・適切な対応を行う。7-(3)-1
- 警察職員に対し障害及び障害者に対する理解を深めるための研修の充実に取り組みとともに、手話を行うことのできる警察官の交番への配置、コミュニケーション支援ボードの活用等、障害者のコミュニケーションを支援するための取組を推進する。7-(3)-2
- 警察と地域の障害者団体、福祉施設、行政等との連携の促進等により、犯罪被害の防止と犯罪被害の早期発見に努める。7-(3)-3

(4) 消費者トラブルの防止及び被害からの救済

- 障害者の消費者トラブルに関する情報を収集し、積極的な発信を行うとともに、その被害からの救済に関して必要な情報提供を行い、障害者の消費者トラブルの防止及び被害からの救済を図る。7-(4)-1
- 障害者団体、消費者団体、福祉関係団体、行政等、地域の多様な主体の連携を促進し、障害者の消費者トラブルの防止及び早期発見に取り組み。7-(4)-2
- 地方公共団体における、消費生活センター等におけるファックスや E メール等の消費者相談の受付や、相談員等の障害者理解のための研修の実施等の取組を促進することにより、障害者の特性に配慮した消費生活相談体制の整備を図る。7-(4)-3
- 消費者トラブルの防止及び障害者の消費者としての利益の擁護・増進に資するよう、障害者及び障害者に対する支援を行う者の各種消費者関係行事への参加の促進

進、研修の実施等により、障害者等に対する消費者教育を推進する。7-(4)-4

- 被害を受けた障害者の被害回復に係る法制度の利用の促進のため、日本司法支援センター（法テラス）の各種業務及びこれを遂行する体制の一層の充実に努める。

7-(4)-5

- 常勤弁護士を始めとする日本司法支援センター（法テラス）の契約弁護士が、福祉機関等との連携・協力体制を密にすることにより、障害者などの社会的弱者の振込め詐欺の被害や悪質商法による消費者被害の早期発見・被害回復に努める。

7-(4)-6

8. 差別的解消及び権利擁護の推進

【基本的考え方】

全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、平成25（2013）年に制定された障害者差別解消法等に基づき、障害を理由とする差別的解消の推進に取り組む。あわせて、障害者虐待防止法に基づき障害者虐待の防止等、障害者の権利擁護のための取組を進める。

（1）障害を理由とする差別的解消の推進

- 平成28（2016）年4月の障害者差別解消法の円滑な施行に向け、同法に規定される基本方針、対応要領及び対応指針を計画的に策定するとともに、法の趣旨・目的等に関する効果的な広報・啓発活動、相談・紛争解決体制の整備、障害者差別解消支援地域協議会の組織の促進等に取り組む。また、同法の施行後において、同法に規定される基本方針に基づき、同法の適切な運用及び障害を理由とする差別的解消の推進に取り組む。8-(1)-1

- 雇用分野における障害者に対する差別的禁止及び障害者が職場で働くに当たっての支障を改善するための措置（合理的配慮の提供義務）が新たに規定された改正障害者雇用促進法（平成28（2016）年4月施行）に基づき、障害者と障害者でない者との均等な機会及び待遇の確保並びに障害者の有する能力の有効な発揮を図る。（再掲）8-(1)-2

- 障害者に対する差別及びその他の権利侵害を防止し、その被害からの救済を図るため、相談・紛争解決等を実施する体制の充実等に取り組むとともに、その利用の促進を図る。8-(1)-3

※ 本基本計画においては、障害者に対する配慮等に関する取組について、原則として各分野において掲載している（例えば、教育分野における配慮等は3に、行政サービス等の分野における配慮等は9に掲載。）。

（2）権利擁護の推進

- 障害者虐待防止法に関する積極的な広報・啓発活動を行うとともに、同法の適切な運用を通じ、障害者虐待の防止及び被害者に対する支援に取り組む。8-(2)-1
- 障害者本人に対する意思決定支援を踏まえただ自己決定を尊重する観点から、意思決定支援の在り方方を検討するとともに、成年後見制度の適切な利用の促進に向けた取組を進める。8-(2)-2

- 当事者等により実施される障害者の権利擁護のための取組を支援する。8-(2)-3
- 障害者に対する差別及びその他の権利侵害を防止し、その被害からの救済を図るため、相談・紛争解決等を実施する体制の充実等に取り組むとともに、その利用の促進を図る。（再掲）8-(2)-4

9. 行政サービス等における配慮

【基本的考え方】

障害者が適切な配慮を受けることができるよう、行政機関の職員等における障害者理解の促進に努めるとともに、障害者がその権利を円滑に行使することができるように、障害者に対して、選挙等における配慮、司法手続等における配慮を行う。

（1）行政機関等における配慮及び障害者理解の促進等

- 各行政機関等における事務・事業の実施に当たっては、障害者差別解消法（平成28（2016）年4月施行）に基づき、障害者が必要とする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行う。9-(1)-1
- 行政機関の職員等に対する障害者に関する理解を促進するため必要な研修を実施し、窓口等における障害者への配慮の徹底を図る。9-(1)-2
- 各府省における行政情報の提供等に当たっては、情報通信技術（ICT）の進展等も踏まえ、アクセシビリティに配慮した情報提供に努める。9-(1)-3

（2）選挙等における配慮等

- 政見放送への手話通訳・字幕の付与、点字、音声、拡大文字又はインターネットを通じて候補者情報の提供等、情報通信技術（ICT）の進展等も踏まえながら、障害特性に応じた選挙等に関する情報提供の充実の実現に努める。9-(2)-1
- 移動に困難を抱える障害者に配慮した投票所のバリアフリー化、障害者の利用に配慮した投票設備の設置等、投票所における投票環境の向上に努めるとともに、成年被後見人の選挙権の回復等を行う公職選挙法の改正を踏まえ、判断能力が不

十分な障害者が自らの意思に基づき円滑に投票できるよう、代理投票の適切な実施等の取組を促進する。9-(2)-2

- 指定病院等における不在者投票、郵便等による不在者投票の適切な実施の促進により、選挙の公正を確保しつつ、投票所での投票が困難な障害者の投票機会の確保に努める。9-(2)-3

(3) 司法手続等における配慮等

- 被疑者あるいは被告人となった障害者がその権利を円滑に行使することができよう、刑事事件における手続の運用において、障害者の意思疎通等に関して適切な配慮を行う。あわせて、これらの手続に携わる職員に対して、障害や障害者に対する理解を深めるため必要な研修を実施する。9-(3)-1
- 知的障害によりコミュニケーションに困難を抱える被疑者等に対する取調べの録音・録画の試行や心理・福祉関係者の助言・立会い等の試行を継続するとともに、更なる検討を行う。9-(3)-2
- 矯正施設に入所する累犯障害者等に対して、社会復帰支援のためのプログラムの提供を促進するとともに、これらの施設の職員に対して必要な研修を実施する。9-(3)-3
- 矯正施設に入所する累犯障害者等の円滑な社会復帰を促進するため、地域生活定着支援センターにおいて、保護観察所等の関係機関と連携の下、矯正施設に入所する累犯障害者等が出所等後に必要な福祉サービスを受けるための支援を行う。9-(3)-4
- 弁護士、弁護士会、日本弁護士連合会、日本司法支援センター（法テラス）等の連携の下、罪を犯した知的障害者等の社会復帰の障害となり得る法的紛争の解決等に必要ない支援を行うなど、再犯防止の観点からの社会復帰支援の充実を図る。9-(3)-5

(4) 国家資格に関する配慮等

- 各種の国家資格の取得等において障害者に不利が生じないよう、試験の実施等において必要な配慮を提供するとともに、いわゆる欠格条項について、各制度の趣旨も踏まえ、技術の進展、社会情勢の変化等の必要に応じた見直しを検討する。9-(4)-1

10. 国際協力

【基本的考え方】

障害者施策を国際的な協調の下に推進するため、障害分野における国際的な取組への積極的な参加、国際協力の推進、障害者団体等による国際交流の推進等を進める。また、障害者権利条約について、その早期締結に向け、必要な手続を進める。

(1) 国際的な取組への参加

- 我が国が平成19（2007）年に署名した障害者権利条約については、これまで、障害者基本法の改正、障害者総合支援法の制定、障害者差別解消法の制定等、その批准に向けた取組が進められてきたところであり、これらの環境整備の進展も踏まえ、早期締結を目指し、必要な手続を進める。10-(1)-1
- 障害者施策は国際的な協調の下に行われることが必要であり、国連や地域の国際機関等、国際的な非政府機関における障害者のための取組に積極的に参加する。10-(1)-2
- 平成25（2013）年から10年間の「アジア太平洋障害者の十年（2013－2022）」について、アジア太平洋経済社会委員会（ESCAP）事務局や他加盟国と十分に連携しながら、域内の障害分野における国際協力に積極的に取り組む。10-(1)-3

(2) 政府開発援助を通じた国際協力の推進等

- 「政府開発援助大綱」（平成15年8月29日閣議決定）に基づき、政府開発援助の実施に当たっては、相手国の実情やニーズを踏まえるとともに、障害者を含む社会的弱者の状況を考慮して行う。10-(2)-1
- 開発途上国において障害分野における活動に携わる組織・人材の能力向上を図るため、独立行政法人国際協力機構（JICA）を通じた研修員の受入れや専門家の派遣等の協力を行う。また、草の根・人間の安全保障無償資金協力等を通じて、障害分野における活動を行う国内外のNGO等に対する支援を行う。10-(2)-2
- 障害分野における国際協力の実施に当たっては、支援の提供と受入れの両面における障害者の参画を得るよう努める。10-(2)-3

(3) 国際的な情報発信等

- 我が国の障害者施策について、その特徴や先進性に留意しつつ、対外的な情報発信を推進する。10-(3)-1
- 国際機関や外国政府等の障害者施策に関わる情報の収集及び提供に努める。10-(3)-2

(4) 障害者等の国際交流の推進

- 障害者団体等による国際交流や障害分野において社会活動の中枢を担う青年リーダーの育成を支援するとともに、途上国における障害者関連事業に携わる我が国の NGO に対して支援を行う。10-(4)-1
- 文化芸術活動、スポーツ等の分野における障害者の国際的な交流を支援する。10-(4)-2

IV 推進体制

1. 連携・協力の確保

政府の障害者施策を一体的に推進し、総合的な企画立案及び横断的な調整を確保するため、各府省相互間の緊密な連携・協力を図る。

また、基本計画は政府の障害者施策の基本的方向を定めるものではあるものの、その着実な実施及び推進には、地方公共団体との連携・協力が不可欠であることから、都道府県及び市町村における障害者計画の策定に関する情報提供、研修機会の提供、広報・啓発活動等、地方公共団体との連携・協力体制の一層の強化を図る。

障害者の自立と社会参加に関する取組を社会全体で進めるため、政府における様々な活動の実施に当たっては、障害者団体、専門職による職能団体、企業、経済団体等の協力を得るよう努める。特に、障害者の自立及び社会参加の支援に当たり、障害者団体等の自主的な活動は重要な役割を果たしており、基本計画の推進に当たっては、これらの団体等との情報共有等の一層の促進を図る必要がある。

我が国の障害者施策における取組やその成果について積極的に海外に発信するとともに、国際機関、諸外国政府等との連携・協力を努める。

2. 広報・啓発活動の推進

(1) 広報・啓発活動の推進

障害者施策は幅広い国民の理解を得ながら進めていくことが重要であり、障害者基本法及び基本計画の目的等に関する理解の促進を図るため、行政はもとより、企業、民間団体、マスメディア等の多様な主体との連携による幅広い広報・啓発活動を計画的かつ効果的に推進する。

また、障害者基本法に定められた障害者週間（毎年12月3日から9日まで）における各種行事を中心に、一般市民、ボランティア団体、障害者団体など幅広い層の参加による啓発活動を推進する。

障害者が自立した日常生活及び社会生活を確保することの重要性について国民の理解を深め、誰もが障害者等に自然に手助けすることのできる「心のバリアフリー」を推進する。

(2) 障害及び障害者理解の促進

引き続き、国民の障害及び障害者に対する理解を促進するための取組を推進する。とりわけ、より一層の国民の理解が必要な知的障害、精神障害、発達障害、難病、盲ろう、高次脳機能障害等について、その障害特性や必要な配慮等に関する理解の促進を図る。

また、一般国民における、障害者が利用する視覚障害者誘導用ブロックや身体障

害者補助犬、障害者用駐車スペース等に対する理解を促進するとともに、その円滑な利活用に必要な配慮等について周知を図る。また、障害者団体等が作成する啓発・周知のためのマーク等について、関連する事業者等の協力の下、国民に対する情報提供を行い、その普及及び理解の促進を図る。

障害のある幼児、児童、生徒と障害のない幼児、児童、生徒との相互理解を深めるための活動を一層促進するとともに、小中学校等の特別活動等における、障害者に対する理解と認識を深めるための指導を推進する。

さらに、地域社会における障害者への理解を促進するため、福祉施設、教育機関等と地域住民等との日常的交流の一層の拡大を図る。

(3) ボランティア活動等の推進

児童、生徒や地域住民等のボランティア活動に対する理解を深め、その活動を支援するよう努めるとともに、企業等の社会貢献活動に対する理解と協力を促進する。

また、特定非営利活動法人、ボランティア団体等、障害者も含む、多様な主体による障害者のための取組を促進するため、必要な活動環境の整備を図る。

3. 進捗状況の管理及び評価

各分野における障害者施策の一義的な責任を負うこととなる各府省においては、障害者やその家族を始めとする関係者の意見を聴きつつ、本基本計画に基づく取組の計画的な実施に努める。また、各府省は、本基本計画に掲げる施策に関して、適当な事項について具体的な達成目標を設定するよう努めるとともに、数値等に基づき取組の実施状況及びその効果を把握・評価し、その結果に応じて取組の見直しを行う。

本基本計画の着実な推進を図るために策定する各分野における成果目標は別表のとおりである。なお、これらの成果目標は、それぞれの分野における具体的施策を、他の分野の施策との連携の下、総合的に実施することにより、政府全体で達成を目指す水準であり、地方公共団体や民間団体等の政府以外の機関・団体等が成果目標に係る項目に直接取り組み場合においては、成果目標は、政府がこれらの機関・団体等に働きかける際に、政府として達成を目指す水準として位置付けられる。

障害者政策委員会においては、障害者基本法に基づき、政府全体の見地から本基本計画の実施状況を評価・監視し、必要に応じて内閣総理大臣又は内閣総理大臣を通じて関係各大臣に本基本計画の実施に関して勧告を行う。その際、障害者政策委員会の円滑かつ適切な運営のため、事務局機能の充実を図る。

社会情勢の変化等により本基本計画の変更の必要性が生じた場合、あるいは本基本計画の推進及び評価を通じて本基本計画の変更の必要性が生じた場合には、対象期間の途中であっても、政府は本基本計画を柔軟に見直すこととする。

4. 法制的整備

本基本計画の推進及び推進状況の評価を通じて、その必要が認められた場合には、政府において所要の法制的な整備を検討する。

5. 調査研究及び情報提供

障害者施策を適切に講ずるため、障害者の実態調査等を通じて、障害者の状況や障害者施策等に関する情報・データの収集・分析を行うとともに、調査結果について、本基本計画の推進状況の評価及び評価を踏まえた取組の見直しへの活用に努める。また、障害者施策の適切な企画、実施、評価及び見直し（PDCA²⁸）の観点から、障害者の性別、年齢、障害種別等の観点に留意し、情報・データの充実を図るとともに、適切な情報・データの収集・評価の在り方等を検討する。

本基本計画の推進において広く国民の理解と協力を得るため、効果的な情報提供とともに、国民の意見の反映に努める。また、国内外の取組等に関する調査研究や先進的な事例の紹介等に努める。

²⁸ Plan（企画立案）、Do（実施）、Check（評価）、Action（企画立案への反映）という一連のサイクルの頭文字をつなげたもの。

(別表)

障害者基本計画関連達成目標

| 事項 | 現状 (直近の値) | 目標 |
|--|--|--|
| 1. 生活支援 | | |
| 福祉施設入所者の地域生活への移行者数 | 2.9万人 (平成 17～23 年度) | 3.6万人 (平成 17～26 年度) |
| 福祉施設入所者数 | 14.6万人 (平成 17 年度) | 12.2万人 (平成 26 年度) |
| 障害者総合支援法第 89 条の 3 第 1 項に規定する協議会を設置している市町村数 | 1,629 市町村 (平成 24 年度) | 全市町村 (平成 29 年度) |
| 訪問系サービス利用時間数 | 494 万時間 (平成 24 年度) | 652 万時間 (平成 26 年度) |
| 日中活動系サービスのサービス提供量 | 893 万人日分 (平成 24 年度) | 978 万人日分 (平成 26 年度) |
| 療養介護事業の利用者数 | 1.9 万人分 (平成 24 年度) | 1.6 万人分 (平成 26 年度) |
| 短期入所事業のサービス提供量 | 26 万人日分 (平成 24 年度) | 33 万人日分 (平成 26 年度) |
| 相談支援事業の利用者数 | 計画相談支援 2.6 万人 地域移行支援 0.05 万人 地域定着支援 0.1 万人 (平成 24 年度) | 計画相談支援 18.9 万人 地域移行支援 0.9 万人 地域定着支援 1.3 万人 (平成 26 年度) |
| 2. 保健・医療 | | |
| 統合失調症の入院患者数 | 18.5 万人 (平成 20 年度) | 15 万人 (平成 26 年度) |
| メンタルヘルスケアに取り組んでいる事業所の割合 | 43.6% (平成 23 年) | 100% (平成 32 年) |
| 入院中の精神障害者のうち、1 年未満入院者の平均退院率 | 71.2% (平成 20 年度) | 76% (平成 26 年度) |
| 入院中の精神障害者のうち、高齢長期退院者数 | 各都道府県において算出 | 各都道府県において算出した値を元に設定 |
| 障害者支援施設及び障害児入所施設での定期的な歯科検診実施率の増加 | 66.9% (平成 23 年) | 90% (平成 34 年度) |
| 3. 教育、文化芸術活動、スポーツ等 | | |
| 特別支援教育に関する個別の教育支援計画作成率 | 76.2% (平成 24 年度) | 80%以上 (平成 29 年度) |
| 特別支援教育に関する教員研修の受講率 | 72.1% (平成 24 年度) | 80%以上 (平成 29 年度) |
| 特別支援教育に関する校内委員会の設置率 | 85.6% (平成 24 年度) | 90%以上 (平成 29 年度) |
| 特別支援教育コーディネーターの指名率 | 86.8% (平成 24 年度) | 90%以上 (平成 29 年度) |
| 4. 雇用・就業等 | | |
| 公共職業安定所における就職件数 (障害者) 累計 | 27 万件 (平成 20～24 年度の累計) | 37 万件 (平成 25～29 年度の累計) |
| 障害者職業能力開発校の修了者における就職率 | 60.0% (平成 22 年度) | 65.0% (平成 29 年度) |
| 障害者の委託訓練修了者における就職率 | 43.8% (平成 22 年度) | 55.0% (平成 29 年度) |
| 一般就労への年間移行者数 | 5,675 人 (平成 23 年度) | 1.0 万人 (平成 26 年度) |
| 就労継続支援 B 型等の平均月額賃金 | 13,586 円 (平成 23 年度) | 15,773 円 (平成 26 年度) |
| 就労移行支援の利用者数 | 45.6 万人日分 (平成 24 年度) | 69.5 万人日分 (平成 26 年度) |
| 就労継続支援 A 型の利用者数 | 53.2 万人日分 (平成 24 年度) | 56.4 万人日分 (平成 26 年度) |
| 50 人以上規模の企業で雇用される障害者数 | 38.2 万人 (従業員 56 人以上企業) (平成 24 年) | 46.6 万人 (平成 29 年) |

| 公的機関の障害者雇用率 | 国の機関 2.31% | 全ての公的機関で雇用率達成 (平成 29 年度) |
|--|--|--|
| 50 人以上の規模の企業で雇用される精神障害者数 | 都道府県の機関 2.43% 市町村の機関 2.25% 都道府県等の教育委員会 1.88% (平成 24 年) | 1.7 万人 (従業員 56 人以上企業) (平成 24 年) |
| 地域障害者職業センター | 支援対象者数 14.8 万人 (20～24 年度の累計) | 支援対象者数 14.7 万人 (25～29 年度の累計) |
| 障害者就業・生活支援センター | 利用者の就職件数 1.5 万件 定着率 71.8% (平成 24 年度) | 利用者の就職件数 2.0 万件 定着率 75% (平成 29 年度) |
| ジョブコーチ養成数・支援 | ジョブコーチ養成数 5,300 人 ジョブコーチ支援 支援終了後の定着率 86.7% (平成 24 年度) | ジョブコーチ養成数 9,000 人 ジョブコーチ支援 支援終了後の定着率 80%以上 (平成 29 年度) |
| 精神障害者総合雇用支援 | (支援終了後の復職・雇用継続率 83.3% (平成 24 年度)) | 支援終了後の復職率 75%以上 (平成 29 年度) |
| 5. 生活支援 | | |
| グループホーム・ケアホームの月間の利用者数 | 8.2 万人 (平成 24 年度) | 9.8 万人 (平成 26 年度) |
| 一定の旅客施設のバリアフリー化率 ^a | ①81% (平成 23 年度末) ②93% (同上) ③78% (同上) | ①約 100% (平成 32 年度末) ②約 100% (同上) ③約 100% (同上) |
| 特定道路におけるバリアフリー化率 ^a | 77% (平成 23 年度) | 約 100% (平成 32 年度末) |
| 都市公園における園路及び広場、駐車場、便所のバリアフリー化率 ^a | 園路及び広場: 48% 駐車場: 44% 便所: 33% (平成 23 年度末) | 園路及び広場: 約 60% 駐車場: 約 60% 便所: 約 45% (平成 32 年度末) |
| 特定路外駐車場のバリアフリー化率 ^a | 47% (平成 23 年度末) | 約 70% (平成 32 年度末) |
| 不特定多数の者が利用する一定の建築物のバリアフリー化率 ^a | 50% (平成 23 年度) | 約 60% (平成 32 年度末) |
| 不特定多数の者が利用する一定の建築物 (新築) のうち経済的なバリアフリー化の基準に適合する割合 | 18% (平成 23 年度) | 約 30% (平成 32 年度末) |
| 車両等のバリアフリー化率 ^a | ①53% (平成 23 年度) ②38% (同上) ③3% (同上) ④13,099 台 (同上) ⑤21% (同上) ⑥86% (同上) | ①約 70% (平成 32 年度末) ②約 70% (同上) ③約 25% (同上) ④約 28,000 台 (同上) ⑤約 50% (同上) ⑥約 90% (同上) |
| 共同住宅のうち、道路から各戸の玄関までの車椅子・ベビーカーで通行可能な住宅ストックの比率 | 16% (平成 20 年度) | 28% (平成 32 年度) |
| 高齢者 (65 歳以上の者) が居住する住宅のバリアフリー化率 (一定のバリアフリー化率) | 37% (平成 20 年度) | 75% (平成 32 年度) |

| | | |
|---|---|------------------------------------|
| 高齢者（65歳以上の者）が居住する住宅のバリアフリー化率（高度のバリアフリー化率） | 9.5%（平成20年度） | 25%（平成32年度） |
| 6. 情報アクセシビリティ | | |
| 聴覚障害者情報提供施設 | 36都道府県（平成24年度） | 全都道府県（平成29年度） |
| 対象の放送番組の放送時間に占める字幕放送時間の割合 | NHK総合83.5%、在京キー5局平均93.3%（平成24年度） | ともに100%（平成29年度） |
| 合 | | |
| 対象の放送番組の放送時間に占める解説放送時間の割合 | NHK総合9.4%、NHK教育12.4%、在京キー5局平均4.3%（平成24年度） | NHK総合及び在京キー5局等10%、NHK教育15%（平成29年度） |
| 合 | | |

- 1 1日当たりの平均的な利用客数が3,000人以上である全ての旅客施設（鉄軌道駅、バスターミナル、旅客船ターミナル、航空旅客ターミナル）のうち、①段差解消、②視覚障害者誘導用ブロックの整備、③障害者対応型便所の設置がバリアフリー法に基づく公共交通移動等円滑化基準に適合するように行われているものの割合。
- バリアフリー法に規定する特定道路*のうち、道路移動等円滑化基準を満たす道路の割合。
 - *特定道路：駅、官公庁施設、病院等を相互に連絡する道路のうち、多数の高齢者、障害者等が通る徒歩で移動する道路の区間として、国土交通大臣が指定したもの。
- 特定公園施設（バリアフリー法に基づき、同法政令で定める移動等円滑化が必要な公園施設）である園路及び広場、駐車場、便所が設置された都市公園のうち、各施設がバリアフリー法に基づく都市公園移動等円滑化基準に適合した都市公園の割合。
- 特定路外駐車場（駐車場の用に供する部分が500㎡以上、かつその利用に対して料金を徴収している路外駐車場のうち、道路付属物であるもの、公園施設であるもの、建築物であるもの、建築物に付随しているものを除いた駐車場）のうち、バリアフリー法に基づく路外駐車場移動等円滑化基準に適合した路外駐車場の割合。
- 床面積2,000㎡以上の特別特定建築物（病院、劇場、ホテル、老人ホーム等の不特定多数の者又は主として高齢者、障害者等が利用する建築物）の総ストック数のうち、バリアフリー法に基づく建築物移動等円滑化基準に適合するものの割合。
- 車両等のうち、バリアフリー化が公共交通移動等円滑化基準に適合するように行われているものの割合等。①：鉄軌道車両のバリアフリー化率、②：バス車両（基準の適用除外の認定を受けた車両を除く）のうち、ノンステップバスの導入率、③：適用除外認定を受けたバス車両のうち、リフト付きバス又はスロープ付きバスの導入率、④：タクシー車両のうち、福祉タクシーの導入台数、⑤：旅客船舶のバリアフリー化率、⑥：航空機のバリアフリー化率。

別紙 1 公立小・中学校についての国、都道府県、市町村、学校・校長等の役割分担

(ア)教員、支援員等の確保

(a)教員の給与負担・定数

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

(b)教員の研修

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

(参考)公立小・中学校の特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許
状保有率(H21. 5. 1)

| | |
|-----|--------|
| 小学校 | 33. 3% |
| 中学校 | 27. 9% |
| 合計 | 31. 6% |

※公立特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状及び自立教科等の
教諭免許状保有率 69. 2%(H21. 5. 1)

(参考)公立小・中学校における特別支援教育に関する教員研修の受講状
況(平成 15 年 4 月 1 日～平成 21 年 9 月 1 日の間に研修を受講した教員の
割合)

| | |
|--------|--------|
| 小学校 | 68. 8% |
| 小学校管理職 | 79. 7% |
| 中学校 | 55. 7% |
| 中学校管理職 | 72. 1% |

(c)支援員の配置

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

(参考)公立小・中学校における特別支援教育支援員の地方財政措置
34, 000 人(H22 年度)

公立小・中学校における特別支援教育支援員活用状況
34, 132 人(H22. 5. 1)

(d)医療的ケア

看護師等については地方財政措置はない。

(参考)公立特別支援学校小・中学部における医療的ケアが必要な児童生
徒数
5, 268 人(H21. 5. 1)

※公立特別支援学校小・中学部全在籍者の約 8. 7%
※公立特別支援学校における看護師等については、都道府県等が措置

(イ)施設・設備の整備

(a)施設・設備の整備

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

(b)施設・設備の維持修繕

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

(ウ)個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の
編成や教材等の配慮

(a)教育課程編成

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

(b)教科書

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

(c)教材

地方財政措置

| | |
|-----|-----------|
| 国 | 地方財政措置 |
| 市町村 | 教材の届出又は承認 |
| 学校 | 教材の決定 |

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律

(平成二十五年法律第六十五号)

目次

- 第一章 総則 (第一条—第五条)
- 第二章 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針 (第六条)
- 第三章 行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消するための措置
(第七条—第十三条)
- 第四章 障害を理由とする差別を解消するための支援措置 (第十四条—第二十条)
- 第五章 雑則 (第二十一条—第二十四条)
- 第六章 罰則 (第二十五条・第二十六条)

附則

第一章 総則

(目的)

第一条 この法律は、障害者基本法 (昭和四十五年法律第八十四号) の基本的理念にのっとり、全ての障害者が、障害者でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有することを踏まえ、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本的な事項、行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消するための措置等を定めることにより、障害を理由とする差別の解消を推進し、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする。

(定義)

第二条 この法律において、次の各号に掲げる用語の意義は、それぞれ当該各号に定めるところによる。

- 一 障害者 身体障害、知的障害、精神障害 (発達障害を含む。) その他の心身の機能の

障害 (以下「障害」と総称する。) がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。

二 社会的障壁 障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。

三 行政機関等 国の行政機関、独立行政法人等、地方公共団体 (地方公営企業法 (昭和二十七年法律第二百九十二号) 第三章の規定の適用を受ける地方公共団体の経営する企業を除く。第七号、第十条及び附則第四条第一項において同じ。) 及び地方独立行政法人をいう。

四 国の行政機関 次に掲げる機関をいう。

イ 法律の規定に基づき内閣に置かれる機関 (内閣府を除く。) 及び内閣の所轄の下に置かれる機関

ロ 内閣府、宮内庁並びに内閣府設置法 (平成十一年法律第八十九号) 第四十九条第一項及び第二項に規定する機関 (これらの機関のうちこの政令で定める機関が置かれる機関にあつては、当該政令で定める機関を除く。)

ハ 国家行政組織法 (昭和二十三年法律第二十号) 第三条第二項に規定する機関 (本の政令で定める機関が置かれる機関にあつては、当該政令で定める機関を除く。)

ニ 内閣府設置法第三十九条及び第五十五条並びに宮内庁法 (昭和二十二年法律第七十号) 第十六条第二項の機関並びに内閣府設置法第四十条及び第五十六条 (宮内庁法第十八条第一項において準用する場合を含む。) の特別の機関で、政令で定めるもの

ホ 国家行政組織法第八条の二の施設等機関及び同法第八条の三の特別の機関で、政令で定めるもの

ヘ 会計検査院

五 独立行政法人等 次に掲げる法人をいう。

イ 独立行政法人 (独立行政法人通則法 (平成十一年法律第三百号) 第二条第一項に規定する独立行政法人をいう。ロにおいて同じ。)

ロ 法律により直接に設立された法人、特別の法律により特別の設立行為をもって設立された法人（独立行政法人を除く。）又は特別の法律により設立され、かつ、その設立に関し行政庁の認可を要する法人のうち、政令で定めるもの

六 地方独立行政法人 地方独立行政法人法（平成十五年法律第百十八号）第二条第一項に規定する地方独立行政法人（同法第二十一条第三号に掲げる業務を行うものを除く。）をいう。

七 事業者 商業その他の事業を行う者（国、独立行政法人等、地方公共団体及び地方独立行政法人を除く。）をいう。

（国及び地方公共団体の責務）

第三条 国及び地方公共団体は、この法律の趣旨にのっとり、障害を理由とする差別の解消の推進に関し必要な施策を策定し、及びこれを実施しなければならない。

（国民の責務）

第四条 国民は、第一条に規定する社会を実現する上で障害を理由とする差別の解消が重要であることに鑑み、障害を理由とする差別の解消の推進に寄与するよう努めなければならない。

（社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮に関する環境の整備）

第五条 行政機関等及び事業者は、社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮を的確に行うため、自ら設置する施設の構造の改善及び設備の整備、関係職員に対する研修その他の必要な環境の整備に努めなければならない。

第二章 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針

第六条 政府は、障害を理由とする差別の解消の推進に関する施策を総合的かつ一体的に実施するため、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針（以下「基本方針」という。）を定めなければならない。

2 基本方針は、次に掲げる事項について定めるものとする。

一 障害を理由とする差別の解消の推進に関する施策に関する基本的な方向

二 行政機関等が講ずべき障害を理由とする差別を解消するための措置に関する基本的な事項

三 事業者が講ずべき障害を理由とする差別を解消するための措置に関する基本的な事項

四 その他障害を理由とする差別の解消の推進に関する施策に関する重要事項

3 内閣総理大臣は、基本方針の案を作成し、閣議の決定を求めなければならない。

4 内閣総理大臣は、基本方針の案を作成しようとするときは、あらかじめ、障害者その他の関係者の意見を反映させるために必要な措置を講ずるとともに、障害者政策委員会の意見を聴かなければならない。

5 内閣総理大臣は、第三項の規定による閣議の決定があったときは、遅滞なく、基本方針を公表しなければならない。

6 前三項の規定は、基本方針の変更について準用する。

第三章 行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消するための措置

（行政機関等における障害を理由とする差別の禁止）

第七条 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。

2 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つた場合において、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、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。

（事業者における障害を理由とする差別の禁止）

第八条 事業者は、その事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。

2 事業者は、その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するように努めなければならない。

(国等職員対応要領)

第九条 国の行政機関の長及び独立行政法人等は、基本方針に即して、第七条に規定する事項に関し、当該国の行政機関及び独立行政法人等の職員が適切に対応するために必要な要領（以下この条及び附則第三条において「国等職員対応要領」という。）を定めるものとする。

2 国の行政機関の長及び独立行政法人等は、国等職員対応要領を定めようとするときは、あらかじめ、障害者その他の関係者の意見を反映させるために必要な措置を講じなければならない。

3 国の行政機関の長及び独立行政法人等は、国等職員対応要領を定めたときは、遅滞なく、これを公表しなければならない。

4 前二項の規定は、国等職員対応要領の変更について準用する。

(地方公共団体等職員対応要領)

第十条 地方公共団体の機関及び地方独立行政法人は、基本方針に即して、第七条に規定する事項に関し、当該地方公共団体の機関及び地方独立行政法人の職員が適切に対応するために必要な要領（以下この条及び附則第四条において「地方公共団体等職員対応要領」という。）を定めるよう努めるものとする。

2 地方公共団体の機関及び地方独立行政法人は、地方公共団体等職員対応要領を定めようとするときは、あらかじめ、障害者その他の関係者の意見を反映させるために必要な措置を講ずるよう努めなければならない。

3 地方公共団体の機関及び地方独立行政法人は、地方公共団体等職員対応要領を定めたときは、遅滞なく、これを公表するよう努めなければならない。

4 国は、地方公共団体の機関及び地方独立行政法人による地方公共団体等職員対応要領の作成に協力しなければならない。

5 前三項の規定は、地方公共団体等職員対応要領の変更について準用する。

(事業者のための対応指針)

第十一条 主務大臣は、基本方針に即して、第八条に規定する事項に関し、事業者が適切に対応するために必要な指針（以下「対応指針」という。）を定めるものとする。

2 第九条第二項から第四項までの規定は、対応指針について準用する。

(報告の徴収並びに助言、指導及び勧告)

第十二条 主務大臣は、第八条の規定の施行に関し、特に必要があると認めるときは、対応指針に定める事項について、当該事業者に対し、報告を求め、又は助言、指導若しくは勧告をすることができる。

(事業主による措置に関する特例)

第十三条 行政機関等及び事業者が事業主としての立場で労働者に対して行う障害を理由とする差別を解消するための措置については、障害者の雇用の促進等に関する法律（昭和三十五年法律第二百二十三号）の定めるところによる。

第四章 障害を理由とする差別を解消するための支援措置

(相談及び紛争の防止等のための体制の整備)

第十四条 国及び地方公共団体は、障害者及びその家族その他の関係者からの障害を理由とする差別に関する相談に的確に応ずるとともに、障害を理由とする差別に関する紛争の防止又は解決を図ることができるよう必要な体制の整備を図るものとする。

(啓発活動)

第十五条 国及び地方公共団体は、障害を理由とする差別の解消について国民の関心と理解を深めるとともに、特に、障害を理由とする差別の解消を妨げている諸要因の解消を図るため、必要な啓発活動を行うものとする。

(情報の収集、整理及び提供)

第十六条 国は、障害を理由とする差別を解消するための取組に資するよう、国内外における障害を理由とする差別及びその解消のための取組に関する情報の収集、整理及び提供を行うものとする。

(障害者差別解消支援地域協議会)

第十七条 国及び地方公共団体の機関であつて、医療、介護、教育その他の障害者の自立と社会参加に関連する分野の事務に従事するもの（以下この項及び次条第二項において「関係機関」という。）は、当該地方公共団体の区域において関係機関が行う障害を理由とする差別に関する相談及び当該相談に係る事例を踏まえた障害を理由とする差別を解消するための取組を効果的かつ円滑に行うため、関係機関により構成される障害者差別解消支援地域協議会（以下「協議会」という。）を組織することができる。

2 前項の規定により協議会を組織する国及び地方公共団体の機関は、必要があると認めるときは、協議会に次に掲げる者を構成員として加えることができる。

一 特定非営利活動促進法（平成十年法律第七号）第二条第二項に規定する特定非営利

活動法人その他の団体

二 学識経験者

三 その他当該国及び地方公共団体の機関が必要と認める者

（協議会の事務等）

第十八条 協議会は、前条第一項の目的を達するため、必要な情報を交換するとともに、障害者からの相談及び当該相談に係る事例を踏まえた障害を理由とする差別を解消するための取組に関する協議を行うものとする。

2 関係機関及び前条第二項の構成員（次項において「構成機関等」という。）は、前項の協議の結果に基づき、当該相談に係る事例を踏まえた障害を理由とする差別を解消するための取組を行うものとする。

3 協議会は、第一項に規定する情報の交換及び協議を行うため必要があると認めるとき、又は構成機関等が行う相談及び当該相談に係る事例を踏まえた障害を理由とする差別を

解消するための取組に関し他の構成機関等から要請があった場合において必要があると認めるときは、構成機関等に対し、相談を行った障害者及び差別に係る事案に関する情報の提供、意見の表明その他の必要な協力を求めることができる。

4 協議会の庶務は、協議会を構成する地方公共団体において処理する。

5 協議会が組織されたときは、当該地方公共団体は、内閣府令で定めるところにより、その旨を公表しなければならない。

(秘密保持義務)

第十九条 協議会の事務に従事する者又は協議会の事務に従事していた者は、正当な理由なく、協議会の事務に関して知り得た秘密を漏らしてはならない。

(協議会の定める事項)

第二十条 前三条に定めるもののほか、協議会の組織及び運営に関し必要な事項は、協議会が定める。

第五章 雑則

(主務大臣)

第二十一条 この法律における主務大臣は、対応指針の対象となる事業者の事業を所管する大臣又は国家公安委員会とする。

(地方公共団体が処理する事務)

第二十二条 第十二条に規定する主務大臣の権限に属する事務は、政令で定めるところにより、地方公共団体の長その他の執行機関が行うことができる。

(権限の委任)

第二十三条 この法律の規定により主務大臣の権限に属する事項は、政令で定めるところにより、その所属の職員に委任することができる。

(政令への委任)

第二十四条 この法律に定めるもののほか、この法律の実施のため必要な事項は、政令で定める。

第六章 罰則

第二十五条 第十九条の規定に違反した者は、一年以下の懲役又は五十万円以下の罰金に処する。

第二十六条 第十二条の規定による報告をせず、又は虚偽の報告をした者は、二十万円以下の過料に処する。

附 則

(施行期日)

第一条 この法律は、平成二十八年四月一日から施行する。ただし、次条から附則第六条までの規定は、公布の日から施行する。

(基本方針に関する経過措置)

第二条 政府は、この法律の施行前においても、第六条の規定の例により、基本方針を定めることができる。この場合において、内閣総理大臣は、この法律の施行前においても、同条の規定の例により、これを公表することができる。

2 前項の規定により定められた基本方針は、この法律の施行の日において第六条の規定により定められたものとみなす。

(国等職員対応要領に関する経過措置)

第三条 国の行政機関の長及び独立行政法人等は、この法律の施行前においても、第九条の規定の例により、国等職員対応要領を定め、これを公表することができる。

2 前項の規定により定められた国等職員対応要領は、この法律の施行の日において第九条の規定により定められたものとみなす。

(地方公共団体等職員対応要領に関する経過措置)

第四条 地方公共団体の機関及び地方独立行政法人は、この法律の施行前においても、第十条の規定の例により、地方公共団体等職員対応要領を定め、これを公表することができる。

2 前項の規定により定められた地方公共団体等職員対応要領は、この法律の施行の日

において第十条の規定により定められたものとみなす。

(対応指針に関する経過措置)

第五条 主務大臣は、この法律の施行前においても、第十一条の規定の例により、対応指針を定め、これを公表することができる。

2 前項の規定により定められた対応指針は、この法律の施行の日において第十一条の規定により定められたものとみなす。

(政令への委任)

第六条 この附則に規定するもののほか、この法律の施行に関し必要な経過措置は、政令で定める。

(検討)

第七条 政府は、この法律の施行後三年を経過した場合において、第八条第二項に規定する社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮の在り方その他この法律の施行の状況について検討を加え、必要があると認めるときは、その結果に応じて所要の見直しを行うものとする。

(障害者基本法の一部改正)

第八条 障害者基本法の一部を次のように改正する。

第三十二条第二項に次の一号を加える。

四 障害を理由とする差別的解消の推進に関する法律(平成二十五年法律第六十五号)の規定によりその権限に属せられた事項を処理すること。

(内閣府設置法の一部改正)

第九条 内閣府設置法の一部を次のように改正する。

第四条第三項第四号の次に次の一号を加える。

四十四の二 障害を理由とする差別的解消の推進に関する基本方針(障害を理由とする差別的解消の推進に関する法律(平成二十五年法律第六十五号)第六条第一項に規定するものをいう。)の作成及び推進に関すること。

研究体制

1. 研究代表者

原田 公人（インクルーシブ教育システム推進センター 上席総括研究員）

2. 研究分担者

星 祐子（副代表 インクルーシブ教育システム推進センター 上席総括研究員）

金子 健（副代表 研究企画部 総括研究員）

小林 倫代（研修事業部 上席総括研究員 （平成 28 年度））

生駒 良雄（インクルーシブ教育システム推進センター 総括研究員）

横山 貢一（発達障害教育推進センター 総括研究員）

松井 優子（情報・支援部 主任研究員）

土井 幸輝（研究企画部 主任研究員）

柳澤亜希子（インクルーシブ教育システム推進センター 主任研究員）

3. 研究協力者

河合 康（上越教育大学 教授）

川合 紀宗（広島大学 教授）

小林 倫代（国立特別支援教育総合研究所名誉所員（平成 29 年度））

4. 研究オブザーバー

森下 平（文部科学省 特別支援教育課）

高草木 伸（国立教育政策研究所 文教施設研究センター）

おわりに

インクルーシブ教育システム構築は、国の喫緊の教育課題です。現在、各地域や学校現場においてインクルーシブ教育システム構築に向けた取組がなされておりますが、その進捗状況、成果や課題について、評価するための包括的な指標が示されておられません。海外においては、インクルーシブ教育システムの評価指標が散見され、国内でも、学校現場等におけるインクルーシブ教育システムの進捗状況を評価する研究がいくつかみられます。しかし、前者については、我が国とは教育制度が異なるため、参考とはできても、そのまま使うことはできないと思われました。また、後者については、我が国のインクルーシブ教育システム構築についての全国的な状況を踏まえての研究は見られておりません。

このため、本研究所では、各障害種を含めた研究員による横断的研究班を組織し、インクルーシブ教育システムの研究班を組織しました。そして、2カ年の研究期間中、インクルーシブ教育システム及び特別支援教育に関する国内外の調査及び研究協議会を踏まえて、インクルーシブ教育システム評価指標（試案）を作成しました。

本研究では、インクルーシブ教育システム構築に向けての各地域及び学校現場の取組、その構築のための地域の体制作り、学校の体制づくりなどについての指針を示しています。

この研究による評価指標（試案）は、各自治体、各地域や学校現場におけるインクルーシブ教育システム構築の進捗状況、成果や課題等を把握し、次なる展開の方向性を考える基礎資料として活用されることが期待されます。

インクルーシブ教育システムは、終わりのなきプロセスと言われますが、今後、研究班では、各機関において本評価指標（試案）を実際に活用していただき、各指標の検証を行っていく所存です。その過程で、本評価指標の修正や加筆を行っていくことが必要と思われるます。

関係各位のご意見・ご批評をいただければ幸甚に存じます。

（研究代表者 原田公人）

基幹研究

我が国のインクルーシブ教育システム構築に関する総合的研究
—インクルーシブ教育システム構築の評価指標（試案）の作成—
平成 28 年度～平成 29 年度

研究成果報告書

研究代表者 原田 公人

平成 30 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>

