

これからの東京都の特別支援教育 の在り方について（最終報告）

～一人一人のニーズに応じた教育の展開をめざして～

平成15年12月

東京都心身障害教育改善検討委員会

東京都心身障害教育改善検討委員会最終報告目次

「これからの東京都の特別支援教育の在り方について（最終報告）」 ～ 一人一人のニーズに応じた教育の展開をめざして ～

はじめに	1
第1章 東京都における心身障害教育の現状と課題	4
1 都立盲・ろう・養護学校の現状と課題	
(1) 都立盲・ろう・養護学校の学校数・学級数・在籍者数の現況	
(2) 盲学校・ろう学校在籍者の減少と知的障害養護学校在籍者の増加	
(3) 肢体不自由養護学校等の通学負担	
(4) 障害の重度・重複化と多様化	
(5) 病弱養護学校卒業後の進路状況	
(6) 地域との関係	
2 区市町村における心身障害教育の現状と課題	
(1) 小・中学校における心身障害教育の状況	
(2) 心身障害学級の配置	
(3) 小・中学校の心身障害学級の集中化、多様化	
(4) 心身障害学級と通常の学級との連携	
(5) 区立養護学校の現状	
(6) 特別な教育的支援を要する児童・生徒への対応	
3 心身障害教育を担当する教員の専門性の現状と課題	
(1) 都立盲・ろう・養護学校教員の専門性	
(2) 心身障害学級担当教員の専門性	
第2章 今後の東京都の特別支援教育の展開に向けた改善の方向	16
1 改善の理念及び指針	
(1) 改善の理念	
(2) 改善の指針	
2 特別支援教育の推進のためのグランドデザイン	
第3章 都における地域の総合的な教育的支援システムの考え方	19
1 エリア・ネットワーク構想	
(1) センター校とエリア	
(2) エリア・ネットワークの機能	
2 パートナーシップ	
3 特別支援プロジェクト	
(1) 乳幼児期から学齢期までをつなぐ「就学支援計画」	
(2) 学齢期における「個別指導計画」	
(3) 後期中等教育期から学校卒業後をつなぐ「個別移行支援計画」	

- 4 地域指定校と副籍
- 5 特別支援教育センター

第4章 特別支援学校における教育の展開と環境整備 26

- 1 特別支援学校における教育内容・方法の充実
 - (1) 障害の重度・重複化、多様化に対応した教育内容・方法の充実と教育課程の編成
 - (2) 個別指導計画に基づく指導の充実
 - (3) 自閉症等に対応する障害の特性に応じた指導内容・方法の充実
 - (4) 特別支援学校の特色化と学校選択
- 2 盲・ろう・養護学校から特別支援学校へ
 - (1) 障害の重度・重複化、多様化への対応
 - (2) 児童・生徒の社会参加・自立に向けた教育の充実
 - (3) 学校の規模と配置の適正化
 - (4) 地域の特別支援教育センターとしての役割
 - (5) 区立特別支援学校の教育の充実

第5章 区市町村立小・中学校における特別支援教育の展開 35

- 1 特別支援教育における教育内容・方法の充実
 - (1) 児童・生徒のニーズに応じた教育課程の編成
 - (2) 個別指導計画に基づく個に応じた指導の充実
 - (3) 個別指導計画の作成・実施・評価・改善
- 2 特別支援教育体制の整備
 - (1) 心身障害学級から特別支援教室へ
 - (2) 特別支援教室の在り方
 - (3) 特別支援教室における指導体制
- 3 小・中学校における全校的・総合的支援体制
 - (1) 校内委員会の意義と役割
 - (2) 特別支援教育コーディネーターの配置とその役割
 - (3) 通常の学級の教員、児童・生徒、保護者への理解・啓発
- 4 今後の就学相談体制の整備

第6章 特別支援教育の推進に向けた教員・学校の専門性 43

- 1 現状と課題
 - (1) 特殊教育教諭免許状の保有状況
 - (2) 「特別支援教育」にかかわる学校・教員に求められる資質・専門性
- 2 専門性の高い教員の確保
 - (1) 専門性の高い人材の確保
 - (2) 特殊教育教諭免許状の取得促進
 - (3) 専門性の高い教員の育成、配置
 - (4) 専門性の高い担当指導主事の育成・配置

- 3 専門性の向上に向けた研修・研究の充実
 - (1) 特別支援教育に関する研修・研究の充実
 - (2) 校内研修や合同研修の充実
- 4 外部の専門家・専門機関との連携や民間活力の導入
 - (1) 医療・心理・発達などの外部専門家の導入と連携
 - (2) 民間活力の導入
 - (3) 大学等との連携

第7章 一人一人のニーズに応じた教育の展開をめざして47

- 1 学校の自律的・持続的な改革の実現のために
 - (1) 校長のリーダーシップの発揮と教職員の意識改革
 - (2) センターの機能を果たした自律的・持続的な改革
- 2 都教育委員会の特別支援学校への支援
- 3 都教育委員会と他の機関等との協働
 - (1) 区市町村教育委員会との連携・協力
 - (2) 保健や医療、福祉、労働等の関係機関との連携
 - (3) 民間機関や地域との協働
- 4 保護者や都民の理解と協力
- 5 具体的な実現に向けて

【資料編】

1 東京都心身障害教育改善検討委員会諮問事項及び諮問理由	1
2 東京都心身障害教育改善検討委員会審議経過等	2
3 東京都心身障害教育改善検討委員会設置要綱	4
4 東京都心身障害教育改善検討委員会委員等名簿	5
(1) 東京都心身障害教育改善検討委員会委員名簿	
(2) 東京都心身障害教育改善検討委員会幹事名簿	
(3) 東京都心身障害教育改善検討委員会事務局名簿	
5 参考資料等（東京都の心身障害教育の概要）	8
(1) 東京都公立盲・ろう・養護学校配置図	
(2) 心身障害学級（通級指導学級を含む）の在籍者数の推移	
(3) 学校種別ごとの主な副障害の種別及び割合	
(4) 免許法認定講習受講（盲・ろう・養護学校2種免許状取得部門）状況	
(5) 都立盲・ろう・養護学校高等部卒業者の進路状況（職業学科を含む）	

【東京都心身障害教育改善検討委員会中間まとめに関する意見募集結果について】

はじめに

平成 6 年に発表された「サラマンカ宣言」では、障害のある子どもを含むすべての子どもたちが、教育を受ける権利を有しており、その一人一人の特性や関心、能力及び教育ニーズを考慮して教育計画が立案され、実施されるべきであるとして、すべての子どもたちの教育を受ける権利と教育ニーズに対するアプローチの改善の方向が確認された。

また、平成 13 年には、WHO（世界保健機関）の国際障害分類^{(*)1}が改訂され、これまでの「機能障害」や「能力障害」、「社会的不利」といった障害のとらえ方から、「健康状態」と「背景因子」を基本として「心身機能・構造」や「活動」、「参加」など肯定的側面が加えられた。これらの国際的な動向は、平成 14 年 12 月に閣議決定された障害者基本計画や我が国の障害者施策に大きな影響を及ぼしている。

東京都は、これまで学校教育法に定める「特殊教育」^{(*)2}として、盲・ろう・養護学校や小・中学校の心身障害学級^{(*)3}等の教育の場を整備し、児童・生徒等の教育の機会の確保に努めるとともに、児童・生徒等の障害の種類や程度に応じて、個別指導計画^{(*)4}に基づく個に応じた指導を実施するなど、障害のある児童・生徒等の教育の拡大・充実に推進してきた。

また、昭和 37 年には、通常の学級に在籍しながら必要に応じて専門的指導を行う「通級による指導」を実施し、昭和 49 年には、養護学校の希望者全員就学を実施するなど、国に先行して都独自の施策を推進してきた。

しかし、近年、社会のノーマライゼーション^{(*)5}の進展や児童・生徒等の障害の重度・重複化や多様化の伸展、小・中学校の通常の学級に在籍するLD（学習障害）^{(*)6}やADHD（注意欠陥／多動性障害）^{(*)7}、高機能自閉症^{(*)8}の児童・生徒への対応等、心身障害教育^{(*)9}をめぐる状況は大きく変化しており、これまでにない抜本的な改善が求められている。

平成 15 年 3 月に国の調査研究協力者会議から発表された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、「障害の程度等に応じ特別な場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」として、特殊教育から特別支援教育^{(*)10}への転換という今後の基本的な方向が示された。

今後は、従来の心身障害教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて特別な支援が必要な児童・生徒等の教育を考えていく必要があり、一人一人の教育ニーズに応じて適切な教育的支援を行う特別支援教育の構築が求められる。

このため、東京都教育委員会は、平成 14 年 6 月、東京都心身障害教育改善検討委員会を設置し、東京都教育委員会教育長の諮問に基づき、「東京都における心身障害教育の今後の基本的な方向」について検討を進めてきた。

検討に当たっては、今後の都の特別支援教育の基本的な方向を明らかにするため、「障害の重度・重複化、多様化に応じた教育内容・方法の充実」、「都立盲・ろう・養護学校の再編整備を含めた教育環境の整備」、「都と区市町村との役割分担を踏まえた特別支援教育の連携と支援の在り方」を柱として審議を進めた。

この間、東京都特殊学級設置校長協会（小・中学校）から意見を聞く場を設けたほか、都立肢体不自由養護学校及び区立小学校心身障害学級（固定学級^(※11)及び通級指導学級^(※12)）の視察を行った。また、平成 15 年 5 月、中間まとめを発表し、広く都民から意見を募集するとともに、区部と市部で講演会とシンポジウムを開催するなどして中間まとめの趣旨説明に努めてきた。

さらには、平成 15 年 8 月の第 10 回検討委員会から、心身障害学級を設置する小・中学校の校長と心身障害学級在籍児童・生徒の保護者を委員に加え、心身障害教育の現状を踏まえた検討を進めた。

なお、改善に当たっては、現有の教育財産や人的資源を最大限に活用していくなど、現在の厳しい都財政を取り巻く社会・経済状況を踏まえて、既存事業の見直しを行いつつ、より効果的な成果をあげられるよう創意工夫するとともに、これからの盲・ろう・養護学校においては、教育環境の整備と併せて、学校全体の教育の質的向上を図るため、中・長期的な展望に立った学校の自律的・持続的改革を進めていくための仕組みづくりが必要である。

本「最終報告」では、これまでの障害のある児童・生徒等の教育を心身障害教育と表し、身近な地域の学校で専門的な教育を行うことを基本的な考え方として、通常の学級に在籍するLDやADHDなどの特別な支援を必要とする児童・生徒を含めた障害のある児童・生徒等に対するこれからの教育を特別支援教育と表すこととする。

また、今後、法改正を含めた国の制度改革が、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」のように進められることを前提として、特別支援教育体制下における小・中学校の特別支援教育の場、盲・ろう・養護学校をそれぞれ特別支援教室^(※13)、特別支援学校^(※14)と表すこととする。

参考 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」より

『特別支援教育とは、従来の特教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、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に、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。』

『LD、ADHD、高機能自閉症により学習や生活の面で、特別な教育的支援を必要とする児童・生徒数について平成 14 年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」の結果は、調査の方法が、医師等の診断を経たものでないので、直ちにこれらの障害と判断することはできないものの、約 6 %程度の割合で通常の学級に在籍している可能性を示している』

- * 1 国際障害分類
障害についての国際的な共通理解のために、WHO（世界保健機関）が発表しているもの。世界各国で実用化され、大きな役割を担っている。
- * 2 特殊教育
心理的または身体的に何らかの障害のある児童・生徒は、その障害のために通常の教育内容・方法による通常の学級での教育が困難であることから、その特性や能力に応じて特別な教育を行おうとする学校教育の一分野のこと。
石部元雄、伊藤隆二、鈴木昌樹、中野善達編著 平成 13 年 「心身障害教育辞典」 福村出版
- * 3 心身障害学級
特殊学級と同義であり、「心身障害学級」は都独自の名称である。学校教育法に基づいて小・中学校に設置されており、知的障害者、肢体不自由者、病弱・身体虚弱者、弱視者、難聴者、言語障害者、情緒障害者を対象とした学級がある。
- * 4 個別指導計画
一人一人の教育的ニーズに応じた指導をきめ細かく行うため、学校と保護者が共に作成する児童・生徒一人一人の指導計画のこと。
- * 5 ノーマライゼーション
障害のある人も障害のない人も同じように社会の一員として、社会参加し自立して生活できる社会をめざすという考え
文部科学省 平成 13 年 「21 世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」
- * 6 LD（学習障害）
一般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に困難を示す状態
文部省 平成 11 年 「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」報告書
- * 7 ADHD（注意欠陥／多動性障害）
年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもの。7 歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。
文部科学省 平成 15 年 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
- * 8 高機能自閉症
3 歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。
文部科学省 平成 15 年 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
- * 9 心身障害教育
特殊教育と同義。東京都では「心身障害教育」の名称で呼ぶ。
- * 10 特別支援教育
従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて、障害のある児童・生徒に対して適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うこと。
文部科学省 平成 15 年 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
- * 11 固定学級
教育活動全般において特別な指導を必要とする児童・生徒を対象として設置されている学級の形態。児童・生徒は、学習活動の全部を小・中学校に設置された学級で受ける。東京都には、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱（院内学級）、情緒障害を対象とした学級がある。
- * 12 通級指導学級
教育活動の一部において特別な指導を必要とする児童・生徒を対象として設置されている学級の形態。児童・生徒は、通常の学級に在籍し、学習活動の一部を小・中学校に設置された学級に通級する。東京都には、弱視、難聴、言語障害、情緒障害を対象とした学級がある。
- * 13 特別支援教室
特別な教育的支援を必要とする児童・生徒に対し、個々のニーズに応じた適切な教育を行うために小・中学校に設置する教室のこと。
文部科学省 平成 15 年 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
- * 14 特別支援学校
障害の重複化や多様化を踏まえた障害種別にとらわれない学校の設置形態のこと。地域の特別支援教育のセンターの役割を担う。
文部科学省 平成 15 年 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」

第1章 東京都における心身障害教育の現状と課題

東京都は、障害のある児童・生徒等の教育を保障するために、盲・ろう・養護学校の設置や学級編制基準の改善、スクールバスの配車など、教育条件の整備や教育内容・方法の充実に努めてきた。

しかし、全国的に少子化の傾向にあるにもかかわらず、知的障害養護学校に在籍する児童・生徒数は、平成9年度以降増加の傾向にあるとともに、養護学校に在籍する児童・生徒の障害の重度・重複化、多様化が顕著になってきている。このため、障害の重度・重複化、多様化に応じた教育内容・方法の充実や、盲・ろう学校在籍者の減少と知的障害養護学校在籍者の増加に対応した教育環境の整備が緊急の課題となっている。

さらに、区市町村立小・中学校においては、心身障害学級在籍者が増加しており、通常の学級においては、LD等の特別な教育的支援を要する児童・生徒への教育的対応が課題となっており、東京都の心身障害教育は新たな局面を迎えている。

1 都立盲・ろう・養護学校の現状と課題

(1) 都立盲・ろう・養護学校の学校数・学級数・在籍者数の現況

図表1-1 都立盲・ろう・養護学校の学校数・学級数・在籍者数の現況
(平成15年5月1日現在)

学校区分		学校数	設置学部	学級数(学級)	在籍者数(人)
盲 学 校	4 校	幼稚部	10	24	
		小学部	25	63	
		中学部	11	34	
		高等部	29	132	
		小 計	75	253	
ろ う 学 校	8 校	幼稚部	26	111	
		小学部	54	190	
		中学部	26	88	
		高等部	38	212	
		小 計	144	601	
養 護 学 校	肢体不自由 養護学校	14校 (うち2校は知的 障害との併置)	小学部	291	928
			中学部	153	491
			高等部	145	503
			小 計	589	1,922
	知的障害 養護学校	30校 (うち2校は肢体 不自由との併置)	小学部	371	1,391
			中学部	243	961
			高等部	419	2,528
			小 計	1,033	4,880
	病弱養護学校	2 校	小学部	10	19
			中学部	10	38
			小 計	20	57
	合 計		58校		1,861

(2) 盲学校・ろう学校在籍者の減少と知的障害養護学校在籍者の増加

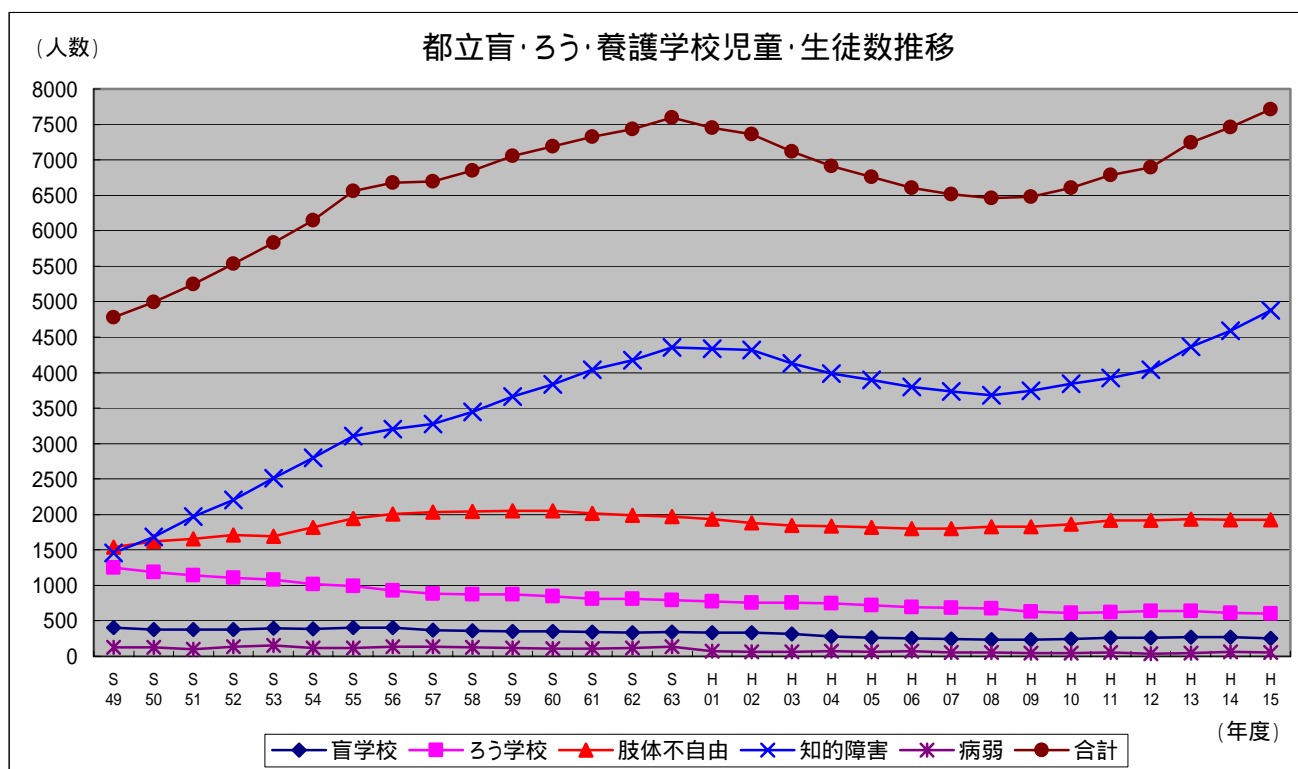
盲学校、ろう学校及び病弱養護学校の在籍者数は減少傾向にあり、とりわけ、ろう学校においては、昭和34年度の1,521人をピークに以後減少を続け、平成15年度には601人となっている。このため、ろう学校においては適切な学級規模・学校規模を確保し、専門性の維持・向上や教育活動の活性化を図ることが課題であるとともに、在籍者の減少により生じた余裕教室等の施設・設備の有効活用を図っていく必要がある。

一方、知的障害養護学校の在籍者数は、近年では平成8年度の3,683人を下限に、以後増加を続け、平成15年度は4,880人となっており、今後も増加傾向が予想される。このため、普通教室が不足し、教室の分割や管理諸室及び特別教室の転用によって対応しているが、教室の確保など施設面の対応が緊急の課題となっている。

図表1-2 都立盲・ろう・養護学校在籍者数の年度別推移

(単位：人)

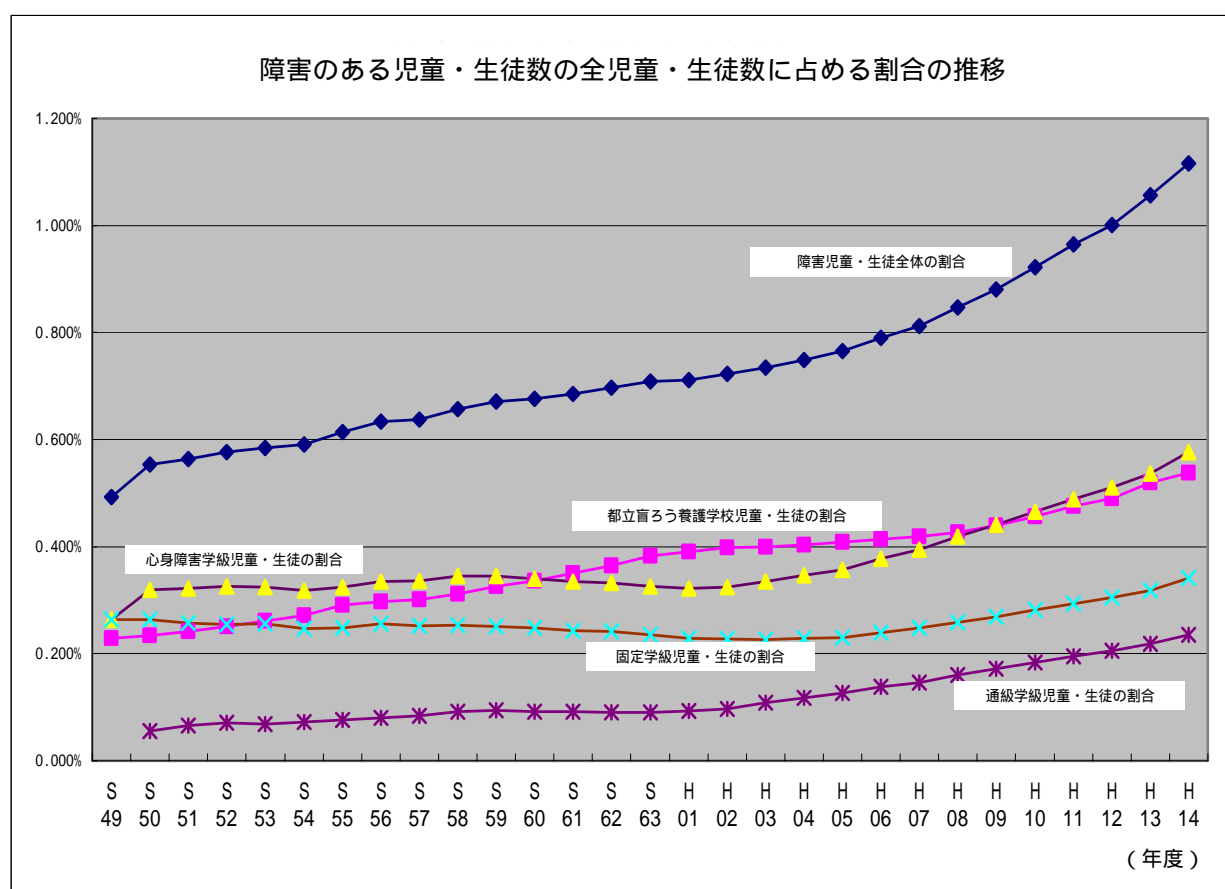
年 度	H 5	H 6	H 7	H 8	H 9	H10	H11	H12	H13	H14	H15
盲学校	259	250	246	235	236	240	260	264	267	268	253
ろう学校	720	689	680	671	632	613	625	639	635	614	601
肢体不自由	1,817	1,800	1,804	1,823	1,823	1,859	1,917	1,920	1,935	1,922	1,922
知的障害	3,895	3,799	3,735	3,683	3,742	3,847	3,927	4,036	4,362	4,587	4,880
病 弱	99	101	81	74	78	73	82	61	73	82	57
合 計	6,790	6,639	6,546	6,486	6,511	6,632	6,811	6,920	7,272	7,473	7,713



図表 1 - 3 障害のある児童・生徒数の全児童・生徒数に占める割合の推移

(単位: %)

年 度	H元	H 2	H 3	H 4	H 5	H 6	H 7	H 8	H 9	H10	H11	H12	H13	H14
障害のある児童・生徒全体の割合	0.712	0.723	0.735	0.749	0.766	0.790	0.813	0.846	0.881	0.922	0.965	1.000	1.057	1.116
盲ろう養護学校在籍者の割合	0.390	0.398	0.400	0.403	0.409	0.413	0.419	0.427	0.440	0.457	0.476	0.490	0.520	0.539
心身障害学級在籍者の割合	0.322	0.325	0.335	0.346	0.357	0.377	0.394	0.419	0.441	0.465	0.489	0.510	0.537	0.577
固定学級	0.230	0.227	0.226	0.229	0.230	0.239	0.248	0.259	0.269	0.281	0.294	0.306	0.319	0.342
通級指導学級	0.092	0.098	0.109	0.117	0.127	0.138	0.146	0.160	0.172	0.184	0.195	0.204	0.218	0.235



(3) 肢体不自由養護学校等の通学負担

都においては、これまでスクールバスの増車等によって、通学条件の改善に努めてきたが、肢体不自由養護学校においては、設置学校数の関係から、知的障害養護学校に比べ、通学区域が広範に設定されていることや交通事情の悪化等により、スクールバスを利用しての通学時間が長時間に及び児童・生徒が増えている。平成15年度におけるスクールバスの平均乗車時間は72分、最長乗車時間は105分となっている。障害の重度化が進行する中で、通学時間の長時間化は、児童・生徒の心身や教育活動に与える影響も大きく、改善が求められている。

図表 1 - 4 盲・ろう・養護学校児童・生徒のスクールバス乗車状況

(平成 15 年 5 月 1 日現在)

所要時間	盲学校	ろう学校	肢体不自由	知的障害	計
60 分以内	43 人	93 人	1,192 人	1,803 人	3,131 人
61～90 分	17 人	3 人	344 人	252 人	616 人
91 分以上	0 人	0 人	5 人	0 人	5 人
計	60 人	96 人	1,541 人	2,055 人	3,752 人

(4) 障害の重度・重複化と多様化

近年、児童・生徒等の障害の重度・重複化が顕著となっている。盲学校や肢体不自由養護学校においては、知的障害を併せ有する児童・生徒等が増加傾向にあるとともに、知的障害養護学校においても、児童・生徒の障害の重度化が進み、こうした教育ニーズに対応するために、専門性のある教員の配置、学校間の協力・連携、適切な施設・設備の整備が課題となっている。

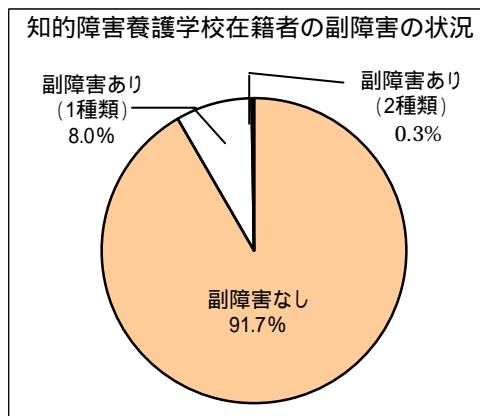
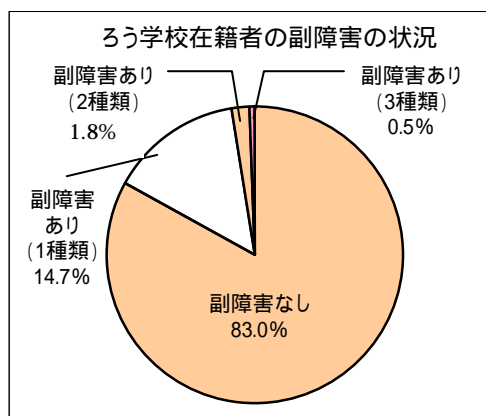
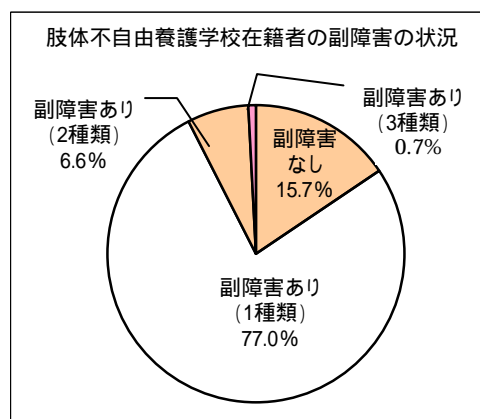
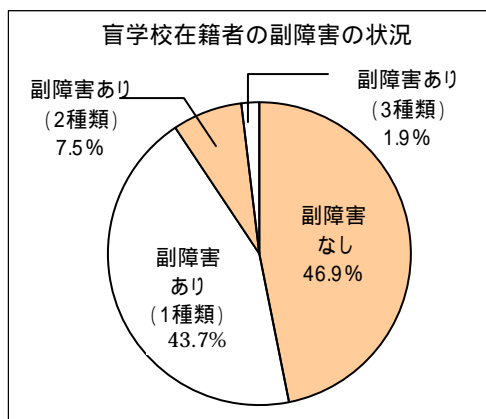
また、知的障害養護学校高等部においては、中学校の心身障害学級や通常の学級から進学してきた障害が軽い生徒が増加し、障害の程度が広がってきている。後期中等教育段階におけるこうした多様な教育ニーズにこたえるため、一人一人の障害の程度や状態に応じた適切な教育の推進や社会参加と自立を目指した職業教育の充実などが課題となっている。

図表 1 - 5 都立養護学校における在籍者の障害の状況

区 分		最重度・重度		中 度		軽 度	
		5 年度	15 年度	5 年度	15 年度	5 年度	15 年度
知 的 障 害	小学部	58.0%	64.4%	40.6%	34.4%	1.4%	1.2%
	中学部	30.5%	38.1%	65.7%	55.6%	3.8%	6.3%
	高等部	14.1%	14.4%	60.6%	46.4%	25.3%	39.2%
	平 均	25.8%	33.1%	57.5%	44.8%	16.7%	22.1%
肢 体 不自由	小学部	73.2%	76.3%	24.5%	23.4%	2.3%	0.3%
	中学部	64.8%	65.6%	31.1%	31.7%	4.1%	2.7%
	高等部	56.5%	56.6%	38.3%	37.7%	5.2%	5.7%
	平 均	66.1%	68.2%	30.3%	29.4%	3.6%	2.4%

図表 1 - 6 都立盲・ろう・養護学校在籍者のうち副障害を持つ者の割合（平成15年5月1日現在）

学校区分	副障害なし	副 障 害 あ り			
		1 種 類	2 種 類	3 種 類	計
盲 学 校	46.9%	43.7%	7.5%	1.9%	53.1%
ろ う 学 校	83.0%	14.7%	1.8%	0.5%	17.0%
養護 学校	肢体不自由	77.0%	6.6%	0.7%	84.3%
	知的障害	91.7%	8.0%	0.0%	8.3%
全 体	73.1%	24.6%	2.0%	0.3%	26.9%



調査対象の副障害とは学校教育法施行令第 22 条の 3 (*15)で規定している状態・程度として調査したものであり、必ずしも重複障害の実態を示すものではない。

特に、知的障害養護学校では、30%程度の児童・生徒が併せ有する自閉症や情緒障害等が同規定に含まれていないため、副障害に加えられていない。

(5) 病弱養護学校卒業後の進路状況

都においては、高等学校や肢体不自由養護学校で病弱者の後期中等教育を行ってきた。

しかし、慢性疾患等を有する生徒の中には、高等学校や専門学校等に進学後、病気を理由に学業の継続が困難になり、中途退学や進路変更を余儀なくされる者がおり、病弱者を対象とした後期中等教育の場の充実についての検討が課題となっている。

* 15 学校教育法施行令第 22 条の 3

盲・ろう・養護学校に就学させるべき視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者の障害の程度を示した法令。

図表 1 - 7 都立病弱養護学校卒業生の進路状況（H8～H14の7年間）

進路先	進学者等人数	進学率・就職率	中退者数	中退率
高等学校	122人	73.0%	24人	19.7%
他種別の養護学校	30人	18.0%	0人	0.0%
各種学校・専門学校	6人	3.6%	1人	16.7%
就 職	3人	1.8%		
そ の 他	6人	3.6%		
合 計	167人		25人	

図表 1 - 8 都立病弱養護学校卒業生で、高等学校や他障害種の養護学校高等部では適応できない生徒

【中退者の内訳】

年 度	中退者数 (高等学校)	左のうち病気が原因の生徒
8年度	8人	4人
9年度	8人	1人
10年度	1人	0人
11年度	6人	4人
12年度	1人	1人
13年度	0人	0人
合 計	24人	10人
平 均	4.0人	1.7人

【他種別の養護学校へ進学した者の内訳】

年 度	他種別の養護学校進学者	さらにふさわしい場が必要と思われる生徒
8年度	9人	8人
9年度	2人	2人
10年度	0人	0人
11年度	3人	1人
12年度	10人	5人
13年度	5人	3人
合 計	29人	19人
平 均	4.8人	3.2人

(6) 地域との関係

盲・ろう・養護学校に就学した児童・生徒やその保護者は、在籍校での教育や人間関係が主となるため、地域とのつながりが希薄化し、居住している地域との関係を実感することが困難な状況がある。また、居住している区市町村や地域の小・中学校においても、その児童・生徒に対して、地域の児童・生徒としての把握や対応が難しい。

盲・ろう・養護学校においては、心身障害教育理解推進事業において、近隣の小・中学校との交流教育に取り組んでいるが、その児童・生徒が居住している小・中学校との交流については、ほとんど行われていない状況にある。

このことから、盲・ろう・養護学校に在籍する児童・生徒の学齢期における居住地域との継続的なつながりが実感できるような仕組みづくりが課題となっている。

2 区市町村における心身障害教育の現状と課題

(1) 小・中学校における心身障害教育の状況

近年、小・中学校における心身障害学級の在籍者数は、増加傾向を示している。平成15年度の在籍者は8,571名となり、平成14年度に比べ526名(6.5%)の増加となっている。在籍者の増加に伴って、心身障害学級の学級数も増加を続けている。

平成 15 年度の心身障害学級数は 1,207 学級となり、平成 5 年度の 833 学級に比べて 374 学級（45%）増加している。

また、通常の学級に在籍しながら通級指導学級で特別な指導を受ける児童・生徒は 3,598 名であり、平成 14 年度に比べて約 300 名（9%）増加している。平成 5 年度の通級学級（当時）の在籍者数が 2,107 名であったことに比べ、在籍者数は約 1.7 倍となっている。しかし、心身障害学級は、すべての小・中学校には設置されておらず、一部の拠点となっている学校に設置されていることから、児童・生徒が在籍する学校から心身障害学級を設置する学校に通学する、いわゆる他校通級は、心身障害学級在籍者の相当数にのぼっている。とりわけ通級指導学級では、小学校通級指導学級在籍者の 83%、中学校通級指導学級では 78%となっている。

また、心身障害学級を設置している学校においては、心身障害学級在籍者の増加に伴って 3 学級、4 学級の学級編制を行っている学校もあり、学校の総学級数に占める心身障害学級の割合が 40%を超える学校もある。

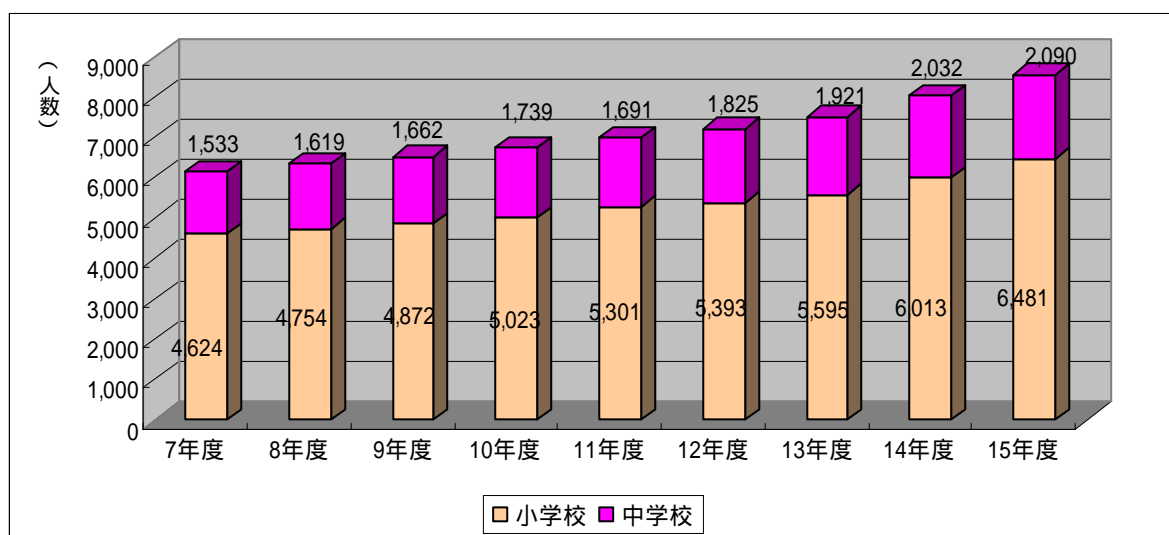
図表 1 - 9 公立小中学校の心身障害学級（固定・通級）の設置校数・学級数・在籍数
（平成 15 年 5 月 1 日現在）

学校区分	小学校			中学校			合 計		
	学校数	学級数	在籍数	学校数	学級数	在籍数	学校数	学級数	在籍数
知的障害	254	486	2,940	139	264	1,653	393	750	4,593
肢体不自由	9	12	57	3	3	14	12	15	71
病 弱	5	5	4	2	2	1	7	7	5
健康学園	9	35	183	0	0	0	9	35	183
情緒障害	14	18	96	5	5	25	19	23	121
固定学級計	291	556	3,280	149	274	1,693	440	830	4,973
弱 視	9	9	62	2	2	3	11	11	65
難 聴	41	41	255	12	12	75	53	53	330
言語障害	55	112	1,695	0	0	0	55	112	1,695
情緒障害	67	150	1,189	38	51	319	105	201	1,508
通級学級計	172	312	3,201	52	65	397	224	377	3,598
合 計	463	868	6,481	201	339	2,090	664	1,207	8,571

図表 1 - 10 心身障害学級児童・生徒数の年度別推移（固定学級及び通級指導学級）

（単位：人）

区分	7年度	8年度	9年度	10年度	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度
小学校	4,624	4,754	4,872	5,023	5,301	5,393	5,595	6,013	6,481
中学校	1,533	1,619	1,662	1,739	1,691	1,825	1,921	2,032	2,090
合計	6,157	6,373	6,534	6,762	6,992	7,218	7,516	8,045	8,571



(2) 心身障害学級の配置

各区市町村においては、これまで、拠点方式^(*16)により、障害種別ごとの学級で児童・生徒の教育を行い、大きな成果をあげてきた。しかし、一方では、全国比較でも示されているように、設置率が2割程度と、他道府県と比較して低く、障害のある児童・生徒の心身障害学級までの通学・通級の負担が課題となっている場合もある。

図表 1 - 11 小学校の心身障害学級（固定・通級）設置状況（平成 15 年度）

区分	延設置校数	実設置校数	学級数	総学校数	設置割合
特別区	275	231	518	871	26.5%
市部	176	138	337	439	31.4%
町村部	12	9	13	36	25.0%
合計	463	378	868	1,346	28.1%

図表 1 - 12 中学校の心身障害学級（固定・通級）設置状況（平成 15 年度）

区分	延設置校数	実設置校数	学級数	総学校数	設置割合
特別区	110	104	205	413	25.2%
市部	84	71	127	214	33.2%
町村部	7	7	7	25	28.0%
合計	201	182	339	652	27.9%

*16 拠点方式

心身障害学級の適正配置の考え方。小・中学校の通学区域4～5区に1校程度、心身障害学級が設置されている。

図表 1 - 13 心身障害学級設置状況の全国比較（ 文部科学省学校基本調査平成 14 年度版）

	小 学 校			中 学 校		
	全 国			全 国		
	東京都	東京都以外		東京都	東京都以外	
全学校数	23,560	1,354	22,206	10,392	653	9,739
設置校数	12,887	274	12,613	6,155	145	6,010
設置校割合	54.7%	20.2%	56.8%	59.2%	22.2%	61.7%

(3) 小・中学校の心身障害学級の集中化、多様化

(2) の東京都の心身障害学級の配置状況でも述べたように、拠点方式による学級設置は、都独自の設置の在り方として、専門性と効率性などに優れた効果をもたらしてきた。しかし、一方では、小・中学校における心身障害学級の在籍者の増加に伴い、学級の集中化、大規模化とともに、在籍・通級している児童・生徒の障害の状態の多様化が進行していることにより、近年、特に、未設置校の児童・生徒や教職員に対する障害のある子どもたちやその教育に対する理解・啓発や少子化傾向により学校が小規模化している中で、校務分掌の組織編成や校内の施設・設備面等課題が生じている。

図表 1 - 14 集中化する心身障害学級：小学校の例（15 年度）

学 校 名	固 定 学 級			通 級 指 導 学 級			合 計	総学級数	総学級数 中の割合	
	知的	病弱	情緒	難聴	言語	情緒				
区 部	A 小		4		1	2	7	19	36.8%	
	B 小	2				2	1	5	11	45.5%
	C 小	3			1	4		8	20	40.0%
	D 小	3			1	2		6	14	42.9%
	E 小	2			1		3	6	13	46.2%
	F 小	3				2	3	8	23	34.8%
	G 小	2			1	2		5	18	27.8%
市 部	H 小				1	1	3	5	17	29.4%
	I 小				1	3	3	7	24	29.2%
	J 小	5						5	17	29.4%
	K 小	4				2		6	23	26.1%

図表 1 - 15 集中化する心身障害学級：中学校の例（15 年度）

学 校 名	固定学級(知的障害)	総設置学級数	総学級数に占める割合	
区 部	L 中	4	11	36.4%
	M 中	4	15	26.7%
	N 中	4	10	40.0%
	O 中	4	16	25.0%
	P 中	4	10	40.0%
	Q 中	4	12	33.3%

(4) 心身障害学級と通常の学級との連携

心身障害学級の中には、学級に在籍する児童・生徒の指導が中心で、設置校全体にその利点を生かすような取組が不十分な場合もある。そのため、心身障害学級と通常の学級の連携が十分とはいえず、同じ学校に在籍する児童・生徒同士でありながら交流が不足しがちである。今後は、特別支援教育の一層の充実のために、学校全体としての特別支援教育に対する理解の促進や校内体制の整備など、連携・協力の推進が課題である。

(5) 区立養護学校の現状

現在、区立養護学校は、肢体不自由養護学校(小学部・中学部)及び知的障害養護学校(小学部・中学部)がそれぞれ1校ずつ(2区)、また、都外に病弱養護学校(小学部)が3校(3区)設置されている。

図表 1 - 16 区立養護学校の現状

			H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15
小学部	肢体不自由	学級数	5	6	5	6	6	8	8	8
		在籍者数	13	19	16	20	21	23	26	24
	知的障害	学級数	12	13	13	14	13	12	14	13
		在籍者数	38	55	49	47	45	40	51	46
	病弱	学級数	13	12	13	13	13	11	11	12
		在籍者数	133	130	123	123	119	104	88	84
小学部計	学級数	30	31	31	33	32	31	33	33	
	在籍者数	184	204	188	190	185	167	165	154	
中学部	肢体不自由	学級数	4	6	5	3	4	3	4	5
		在籍者数	13	22	14	7	6	9	10	12
	知的障害	学級数	7	6	6	6	8	10	9	9
		在籍者数	22	25	18	22	25	33	28	30
	病弱	学級数								
		在籍者数								
中学部計	学級数	11	12	11	9	12	13	13	14	
	在籍者数	35	47	32	29	31	42	38	42	
計	肢体不自由	学級数	9	12	10	9	10	11	12	13
		在籍者数	26	41	30	27	27	32	36	36
	知的障害	学級数	19	19	19	20	21	22	23	22
		在籍者数	60	80	67	69	70	73	79	76
	病弱	学級数	13	12	13	13	13	11	11	12
		在籍者数	133	130	123	123	119	104	88	84
合計	学級数	41	43	42	42	44	44	46	47	
	在籍者数	219	251	220	219	216	209	203	196	

(6) 特別な教育的支援を要する児童・生徒への対応

小・中学校の通常の学級に在籍するLD等の特別な支援を要する児童・生徒は、国の調査では、6.3%であった。都においては、すべての公立小・中学校を対象に、平成15年7月から9月にかけて、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とす

る児童・生徒の実態を把握するための調査を行った。

その結果、以下のような集計結果が得られたが、今後、実態に即した支援体制を検討し、都教育委員会と区市町村教育委員会が連携して、一人一人の教育ニーズに応じた教育的支援を進めることが重要な課題である。

「通常の学級に在籍する児童・生徒の学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等に対応した教育的支援に関する研究」にかかわる調査（平成15年：東京都）

調査目的	学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態を把握し、今後の施策の在り方や教育の在り方を検討する上での基礎資料とする
質問項目	学習面（聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する） 行動面（「不注意」「多動性 衝動性」） 行動面（「対人関係やこだわり等」）（文部科学省の調査に準ずる。）
調査対象	公立小・中学校の通常の学級に在籍する全児童・生徒 752,068 人を対象
調査回答者	学級担任と教務主任等の複数の教員が判断の上で回答
回収率	対象学校は 1,995 校で、回収率 100.0%
集計結果	知的に遅れはないが学習面や行動面で著しい困難を示す児童・生徒の割合： 学習面や行動面で著しい困難を示す = 4.4%（6.3%） 学習面で著しい困難を示す = 2.9%（4.5%） 行動面で著しい困難を示す = 3.0%（2.9%） 学習面と行動面ともに著しい困難を示す = 1.5%（1.2%） （ ）は国の調査結果

* 本調査については、平成 16 年 3 月に「東京都教職員研修センター紀要」で特別支援教育に関する研究として報告する予定である。

3 心身障害教育を担当する教員の専門性の現状と課題

(1) 都立盲・ろう・養護学校教員の専門性

平成 14 年度調査によれば、都立盲・ろう・養護学校において、直接、児童・生徒等の指導に当たっている全教員 3,792 人のうち、当該学校種別の特殊教育教諭免許状^(*17)を有している教員数は 1,879 人で、保有率は 49.6%とまだ低い状況にある。近年の新規採用者の保有率は約 62%で、全教員数の割合より高くなっており、平成 12 年度採用者からは免許状未保有者については、着任後 5 年間で認定講習により免許取得を義務付けるなどの対応に努めているが、引き続き、特殊教育教諭免許状保有率の向上や採用・人事・研修などをはじめとした、教員の資質・専門性の向上が課題となっている。

*17 特殊教育教諭免許状

特殊教育教諭免許状を取得するためには、基礎免許状として小学校、中学校、高等学校又は幼稚園教諭の免許状を有し、さらに、特殊教育教諭 1 種免許状については、特殊教育に関する科目 23 単位、特殊教育教諭 2 種免許状については、特殊教育に関する科目 13 単位を修得することが必要とされる。また、都内において、聾学校教諭 1 種免許が取得できる大学は 1 校、養護学校教諭 1 種免許が取得できる大学は 6 校と少ない状況にある。

なお、教育職員免許法附則第 16 項「小・中・高等学校・幼稚園の教諭の免許状を有する者は、当分の間、盲・聾・養護学校の各部の教諭又は講師となることができる」の規定（昭和 29 年施行）があり、教員として任用されるためには特殊教育免許状取得は義務付けがなされていない。

図表 1 - 17 都立盲・ろう・養護学校教員の特殊教育教諭免許状保有状況（平成 14 年度）

学校種別	免許保有率	保有教員数	全教員数	他種別保有者
盲 学 校	43.8%	74 人	169 人	35 人
ろ う 学 校	43.9%	134 人	305 人	46 人
養護学校	肢体不自由	649 人	1,245 人	23 人
	知的障害	998 人	2,016 人	30 人
	病 弱	24 人	57 人	7 人
	養護学校計	1,671 人	3,318 人	60 人
合 計	49.6%	1,879 人	3,792 人	141 人

図表 1 - 18 都立盲・ろう・養護学校新規採用教員の特殊教育教諭免許状保有状況等

採 用 年 度		一次受験者	名簿登載者	採用者	総採用者
12	免許保有者	275 人	47 人	68 人	
	総 数	523 人	81 人	112 人	168 人
	免許保有率	52.6%	58.0%	60.7%	
13	免許保有者	314 人	33 人	55 人	
	総 数	527 人	54 人	88 人	181 人
	免許保有率	59.6%	61.1%	62.5%	
14	免許保有者	239 人	25 人	56 人	
	総 数	447 人	42 人	89 人	175 人
	免許保有率	53.5%	59.5%	62.9%	

(2) 心身障害学級担当教員の専門性

小・中学校の心身障害学級においては、担任する教員の専門性が必ずしも十分でない場合もあり、教員数が少ないこともあって、教員相互の切磋琢磨により専門性を高めることが難しい状況にある。そのため、心身障害教育に関する研修の充実などにより担任教員の専門性を高めていくことは、重要な課題である。公立小・中学校心身障害学級(固定学級)担当教員の特殊教育教諭免許状の保有割合は、全国平均 27.8%を上回るものの、都においては 29.6%にとどまっており、盲・ろう・養護学校(49.6%)と比較しても低い現状を踏まえ、養成、採用、研修などによる人材の育成・確保が課題となっている。

図表 1 - 19 公立心身障害学級(固定)担当教員の特殊教育教諭免許状保有状況(平成 14 年度)

区 分		小 学 校	中 学 校	合 計
東 京 都	設置学校数	378	182	560
	全学校数	1,353	652	2,005
	担当教員数	816	427	1,243
	うち免許状保有者数	236	132	368
	免許状保有割合	28.9%	30.9%	29.6%
全 国	設置学校数	12,846	6,131	18,977
	全学校数	23,068	10,316	33,384
	担当教員数	21,459	9,817	31,276
	うち免許状保有者数	6,250	2,434	8,684
	免許状保有割合	29.1%	24.8%	27.8%

第2章 今後の東京都の特別支援教育の展開に向けた改善の方向

1 改善の理念及び指針

障害のある児童・生徒等が、自己のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、社会参加と自立のための基盤となる「生きる力」を培うためには、都の特別支援教育を取り巻く諸情勢を踏まえて、一人一人の特別な教育ニーズを把握し、必要な教育的支援を系統的・組織的に行い、特別支援教育の改善充実を図っていく必要がある。

このため、本検討委員会は、総合的、長期的な観点から都の特別支援教育の基本的な方向を明らかにし、全体の審議を貫く改善の理念及び指針を、これまでの都の心身障害教育の抱える課題の改善に向けて、以下のとおり定めた。

(1) 改善の理念

障害のある幼児・児童・生徒の特別な教育ニーズにこたえ、一人一人の能力や可能性を最大限に伸長する多様な教育を展開する。

LD等を含む障害のある幼児・児童・生徒の一人一人の特別な教育ニーズにこたえるために、ノーマライゼーションの理念や新しい国際障害分類の考え方(「何ができないか」から「どのような活動ができるか」、「どのような不利益があるか」から「どうすれば社会参加ができるか」という、障害の見方)を踏まえ、学校が、家庭や地域社会、関係機関と連携し、一人一人の能力や可能性を最大限に伸長する多様な教育を展開する。

(2) 改善の指針

障害の重度・重複化、多様化に対応し、LD等を含む障害のある児童・生徒等の個に応じた指導を充実し、特別支援教育を推進する。

児童・生徒等の障害の重度・重複化、多様化が進んでおり、個に応じた指導の一層の充実が求められている。

そのため、一人一人の障害の状態等に応じた個別指導計画に基づく、教科指導、自立活動^(*18)の指導、職業に関する指導などの専門的指導を充実する必要がある。

また、重度・重複化に対応するため、障害種別の異なる複数の教育課程^(*19)を編成し、教育の総合化を推進するとともに、専門性の高い教育を行う必要がある。

一方、多様化への教育的対応として、児童・生徒等の障害の状態や発達段階等に応じた教育内容・方法の工夫について検討する必要がある。

また、専門的指導の充実のために、外部の専門家との連携の推進や特別支援教育に関する専門研修の拡充について検討する必要がある。

*18 自立活動

障害による困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度、習慣等を養うことをめざす学習活動のこと。

*19 教育課程

各学校の教育目標、教育内容、授業時数、週時程等を定めた教育計画のこと。

文部省 平成12年 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説 総則等編

さらに、小・中学校に在籍しているLD等の特別な教育的支援を要する児童・生徒を含む障害のある児童・生徒の教育的対応の充実のため、都と区市町村とのそれぞれの役割を踏まえながら、これまで小・中学校で行われてきた心身障害教育の在り方を見直すとともに、一人一人の教育ニーズを把握し、適切な教育的支援を行うための専門性の確保や盲・ろう・養護学校等との連携の在り方について検討する必要がある。

児童・生徒等の特別な教育ニーズに対応するため、都と区市町村が連携し、地域の実情に応じた特別支援教育体制を充実する。

都立盲・ろう・養護学校と区市町村立小・中学校の心身障害学級等の在り方を見直し、特別支援教育体制を充実していくことが求められている。

そのため、地域における特別支援教育体制の整備に向け、小・中学校の特別支援教室の在り方、校内支援体制の整備、盲・ろう・養護学校の特別支援学校への転換とセンター的機能の拡充、言語・心理等の専門家、医療・福祉・労働等の関係者との連携によるライフステージに応じた地域での支援ネットワーク構築等について検討する必要がある。

また、特別支援学校のセンター的機能を補充するとともに、区市町村の特別支援教育体制の支援のための、都としての特別支援教育センター^(*20)の在り方について検討する必要がある。

児童・生徒等の教育ニーズに応じた専門的指導を充実するため、学校の専門性と教員の資質・専門性の向上を図る。

児童・生徒等一人一人の障害の程度、状態や教育ニーズに応じた質の高い教育をすすめるための専門的指導の充実が求められている。

そのため、教員の養成・採用・異動・研修・研究など、総合的に教員の専門性の向上に努めていく必要がある。

また、外部の専門家や専門機関との連携の推進により、学校における指導の専門性を高めていくことも重要である。

さらに、小・中学校における専門的指導の充実を進めるため、都と区市町村が連携して、特別支援教育に関する専門性の高い人材の育成と確保をはじめとした特別支援教育体制の整備を進めながら、専門性の向上に努めていく必要がある。

児童・生徒等の多様な教育ニーズに対応するため、教育環境の整備を推進する。

障害の重度・重複化、多様化に対応する教育内容・方法の充実を図るためには、児童・生徒等の多様な教育ニーズに対応する教育環境の整備が求められている。

そのため、障害の重度・重複化に対応した専門部門を併置する学校の設置形態や、障害の多様化や障害特性に応じた学校の設置や学級編制の在り方について検討する必要がある。また、全都的視野に立ちながら、児童・生徒等の人数の増減に対応する特別支援学校全体の再編整備、地域の小・中学校や医療・福祉・労働の関係機関との連携・支援なども考慮しつつ、教育環境の整備について検討する必要がある。

*20 特別支援教育センター

特殊教育センターと同義。特別な支援を必要とする児童・生徒等の教育やその保護者への相談支援等を効果的に行うため、教員や保護者に対する研修、相談、情報提供等の機能を担うセンターのこと。

なお、学校の適正規模・配置、設置形態等は、特別支援学校の地域における特別支援教育のセンター的機能の拡充、小・中学校及び福祉・医療・労働等の関係機関との連携なども視野に入れながら、検討する必要がある。

2 特別支援教育の推進のためのグランドデザイン

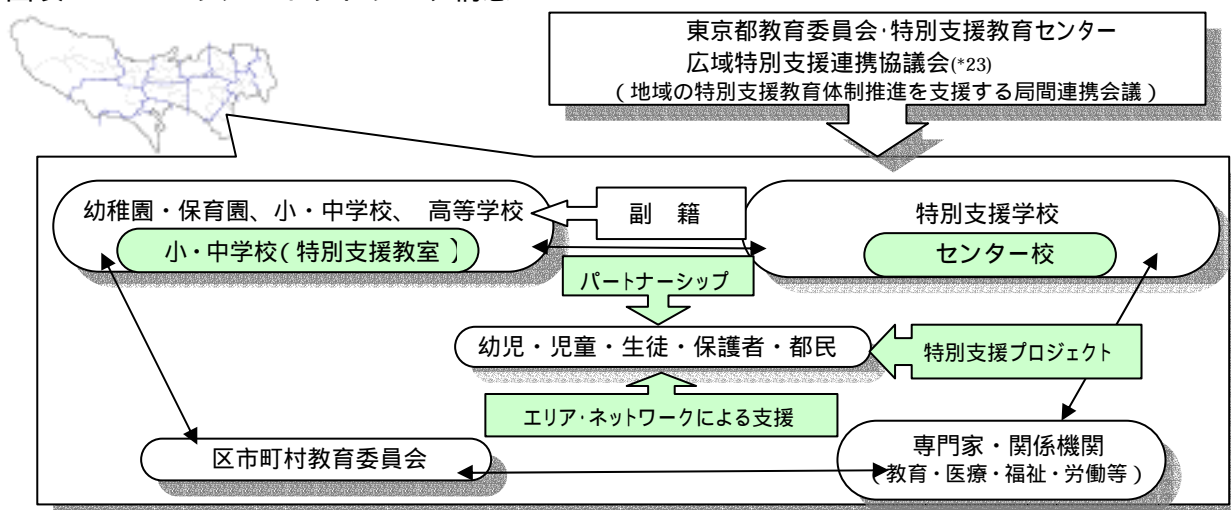
～地域の総合的な教育的支援システムの構築に向けて～

東京都の特別支援教育を推進するに当たっては、国の特別支援教育の在り方に関する今後の基本的方向を踏まえつつも、児童・生徒等や保護者の地域での生活を視野に置き、これまでの都の心身障害教育の実績、都立盲・ろう・養護学校や小・中学校の学校数、特別支援教育対象児童・生徒等の人数、医療機関、福祉機関等の数、交通網や通信網の状況など、首都東京独自の教育環境や社会環境を十分に踏まえ、全都を対象とする広域的対応に加え、よりきめ細かく迅速な対応を図ることができる地域の総合的な教育的支援システムの構築が求められる。

そのため、全都を複数の地域（エリア）に分割し、エリア内の特別支援学校や小・中学校等の教育機関と保健・医療、福祉、労働等の関係機関や専門家の状況を踏まえた、地域性と専門性を備えた総合的な教育的支援システムを中心とした「エリア・ネットワーク構想^(*21)」をグランドデザインに据えた改善が必要であると考えられる。

エリア・ネットワーク構想とは、学校間の連携（パートナーシップ）や学校と関係機関の連携（特別支援プロジェクト^(*22)）による対応に加え、都と区市町村が連携して、ソフト・ハード両面から、エリアにおける特別支援教育を総合的に推進する構想である（詳細は第3章参照）。

図表 2-1 エリア・ネットワーク構想



*21 エリア・ネットワーク構想

全都を複数のエリアに分割し、エリア内の盲・ろう・養護学校や小・中学校等の教育機関と保健・医療、福祉、労働等の関係機関が、それぞれの専門性に立脚したネットワークを構築する「特別支援教育システム」のこと。

*22 特別支援プロジェクト

区市町村を基礎的な単位とした地域の教育・福祉・医療・労働等の関係者で構成する乳幼児期から学校卒業後までの一貫した支援体制のこと。ライフステージに応じた「個別の支援計画」^(*26)の作成・提供を目指す。都教育委員会は、関係各局の連絡会議を組織するとともに、関係事業の成果を都内全域に還元するなどして、各区市町村におけるネットワークの構築が円滑に進むように支援する。

*23 広域特別支援連携協議会

特別な支援を必要とする児童・生徒やその保護者への支援等を効果的に行うために、都道府県行政レベルで設置する部局横断型の連絡会のこと。 文部科学省 平成15年 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」

第3章 都における地域の総合的な教育的支援システムの考え方

1 エリア・ネットワーク構想

エリア・ネットワーク構想は、障害のある子どもや保護者に対して、総合的な教育的支援を行うための地域性と専門性を備えた支援システムである。

地域との関係を重視しながら、児童・生徒等の障害の重度・重複化や多様化などの当面する課題の解決を図るとともに、多様な教育ニーズに対応する東京都の特別支援教育の創造を目指すものである。

エリア・ネットワークは、エリア全体の連携体制であるエリア・ネットワークと、パートナーシップ、特別支援プロジェクトの三つの支援体制を有する。

(1) センター校とエリア

エリア・ネットワークのエリアの規模や配置については、児童・生徒等や保護者の地域生活に視野を置き、適切な支援を受けることができるよう、エリアが保有すべき機能等について、医療・保健、福祉、労働との関連など多角的な視点から実践的に研究する必要がある。

エリア内の特別支援学校の中からセンター校を指定し、センター校は、都民や保護者、小・中学校等の教員からの相談、研修等の要請に応じ、ネットワークを構成する特別支援学校や小・中学校（特別支援教室）と連携し、専門家や専門性の高い教員の派遣や継続的な巡回指導の連絡・調整を行うとともに、地域の特別支援教育の中核的機関としての機能を担う必要がある。

また、センター校には、将来的に重度・重複児の専門的教育を念頭に置いた複数の障害種部門を併置する学校としての役割や機能を担うことが望まれるため、医療的ケアなど重度・重複障害教育のノウハウを持ち、現在も80%以上の重複障害児が在籍する肢体不自由養護学校（知・肢併置校を含む。）の学区域をエリアとすることが有効である。

センター校の配置に当たっては、知的障害等の他障害種との併置により肢体不自由校（センター校）を増やし、エリアの分割を進め、特別支援教育体制の充実を図るとともに、肢体不自由養護学校の通学区域の縮小化を図り、重度化に対応した通学負担の軽減を図ること等を検討すべきである。

センター校には、乳幼児期から卒業後までのライフステージを通じた教育的支援の拠点として地域の特別支援教育センターの機能も期待されるので、既存の福祉施設や医療機関など関係機関の設置状況など、区市町村の実情も視野に入れて、学校配置を検討する必要がある。

(2) エリア・ネットワークの機能

エリア・ネットワークを有効に機能させ、地域の学校間や関係機関等の連携を深めるため、各学校に特別支援教育コーディネーター^(*24)を置くことが必要である。

*24 特別支援教育コーディネーター

特別な支援を要する児童・生徒やその保護者のために、学校内及び関係機関との連携・調整を行う教職員のこと。
文部科学省 平成15年 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」

センター校の特別支援教育コーディネーターは、エリア・コーディネーター(仮称)を兼ね、都民等からの直接の窓口となるとともに、ネットワークを形成する特別支援学校や小・中学校の特別支援教育コーディネーター及び専門家等と連携し、要請に応じて適切な専門スタッフの派遣や巡回指導等について調整を図る。

特別支援学校においては主幹(*25)等が中心となりその機能を発揮することや区市町村小・中学校においても、主幹だけでなく、主任がコーディネーターとしての役割を果たすことなどが考えられ、校務分掌組織等との関係にも配慮する必要がある。

また、エリア・ネットワークの支援機能のレベルは、相談や巡回指導を担当する専門スタッフや教員の専門性によるため、支援内容に応じて最もふさわしい専門スタッフや教員を派遣することができるよう、相談や指導などの機能別にネットワークを重層化することにより、エリア・ネットワークの支援機能の専門性を確保することが不可欠である。

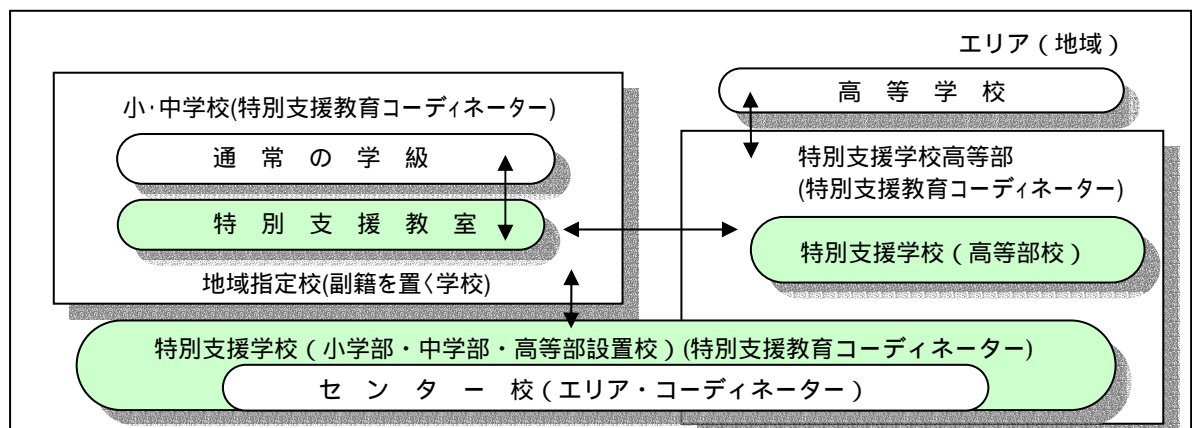
学校数が少ない各特別支援学校(視覚障害、聴覚障害、病弱虚弱等)は、エリアを越えて、全都的にそれぞれの障害種別の専門性を発揮するとともに、エリア・ネットワークを活用し、都民や小・中学校等に対して、各学校単位で行っていた理解・啓発等の活動を一層充実する必要がある。

2 パートナーシップ

LD等を含む小・中学校に在籍する障害のある児童・生徒へ対応するため、各特別支援学校がエリア内の小・中学校や区立特別支援学校(区立養護学校)、高等学校と日常的な連携体制であるパートナーシップを形成し、センター的機能を十分に発揮することが求められる。このパートナーシップを通して、教員研修、相談、就学後の継続相談・支援、進路指導、指導内容・方法など、小・中学校等に対する支援体制を構築する必要がある。そして、地域との関係を考慮しながら、都と区市町村の役割を踏まえた義務教育段階の特別な教育的支援を要する児童・生徒への一元的対応を充実する必要がある。

また、知的障害教育の場合、学校・学級数や児童・生徒数が多いため、エリア内の特別支援学校と小・中学校とが、パートナーシップを構築し、より柔軟で迅速な対応を目指す必要がある。

図表3-1 パートナーシップ(←→)とコーディネーター



*25 主幹
東京都において新たに設けられた職で、教頭を補佐しながら学校経営に携わるとともに授業も受けもつ。

例えば、義務教育段階においては、中学校の特別支援教室から進学する生徒が多い特別支援学校と小・中学校がパートナーシップに基づいて、就学後のフォローアップや指導内容・方法、教員研修等の支援関係を築くことで専門的指導の充実を図る必要がある。

さらに、後期中等教育段階においては、高等学校からの要請に応じて指導方法等について助言するなどの支援関係を築くことが求められる。

3 特別支援プロジェクト

これまで、障害の発見から始まる、子どもやその家族への支援は、医療・保健、福祉、教育、労働等の機関において、個々にその充実に努めてきたところである。

しかし、支援の連続性という点において十分とはいえない状況にあり、障害のある児童・生徒等に対して乳幼児期から学校卒業後まで、継続的な支援を行うことが求められる。

そのような中で、平成 14 年 12 月に発表された「障害者基本計画」では、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した総合的な支援計画として個別の支援計画^(※26)の作成が提言され、一方、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」では、幼稚園から高等学校段階を対象の中心とした個別の教育支援計画^(※27)の作成が提言された。

今後は、教育、福祉、医療・保健、労働等の関係機関が、それぞれの専門的立場からライフステージに応じた一元的な対応を図ることを目指し、障害のある子どもとその保護者等に対して、教育的支援を含めた個別の支援計画を作成・提供することが求められる。

特別支援プロジェクトは、区市町村をその基礎的な単位とした地域の教育・福祉・医療・労働等の関係者で形成する乳幼児期から学校卒業後までの一貫した支援体制である。乳幼児期と学齢期、学齢期と卒業後の生活が円滑に移行できるよう、支援の目標・内容・方法とともに、ライフステージに応じた関係機関の役割や連携の在り方を示す個別の支援計画を提供することを目指す必要がある。

学校は、ライフステージの学齢期にかかわる立場から、乳幼児期と卒業後をつなぐ立場に位置する。そのため、乳幼児期の療育プログラム^(※28)と学齢期の個別指導計画をつなぐ就学支援計画^(※29)や学齢期から卒業後の生活をつなぐ個別移行支援計画^(※30)を特別支援プロジェクトの一員として作成することにより、個別の支援計画作成に重要な役割を果たすことが期待される。

* 26 個別の支援計画

障害者基本計画で示された、障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画。

* 27 個別の教育支援計画

「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で示された。福祉、医療、労働等の関係機関と連携し、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した教育的支援を行うことを目的としている。幼稚園から盲・ろう・養護学校の高等部、高等学校段階の者を対象の中心としている。

* 28 療育プログラム

就学前の療育機関等において作成される個別のプログラムのこと。指導員、保育士、心理士、機能・言語訓練士、医師等の様々な分野の専門家が携わって作成される。

* 29 就学支援計画

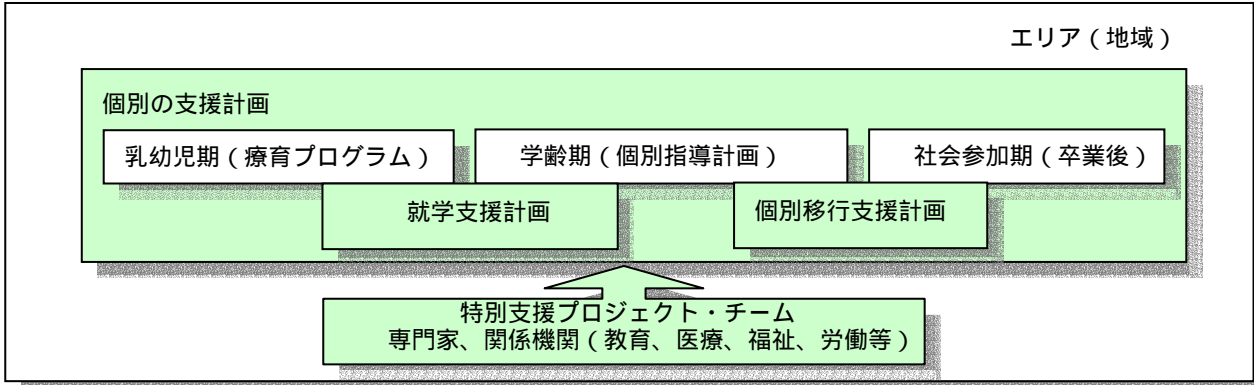
児童・生徒の障害の状態に応じた最もふさわしい教育を保障するために、就学前の療育機関の職員や区市町村教育委員会の担当者、小学校や盲・ろう・養護学校教員等の連携に基づいて作成する計画のこと。

* 30 個別移行支援計画

職業教育や進路指導の充実を図るとともに、生徒一人一人の社会参加・自立を支援するため、学校と労働機関、民間企業等が連携・協力して作成する計画のこと。

また、地域との関係を卒業後まで継続し、適時適切な支援を行うという観点から、特別支援プロジェクトは、教育がすべて中心的役割(コア)を担うのではなく、就学前・学齢期・卒業後などライフステージによって構成やコアが異なることが考えられる。例えば、既存の乳幼児発達支援センターや障害者自立支援事業等を所管する福祉等の部署がコアになることも想定される。

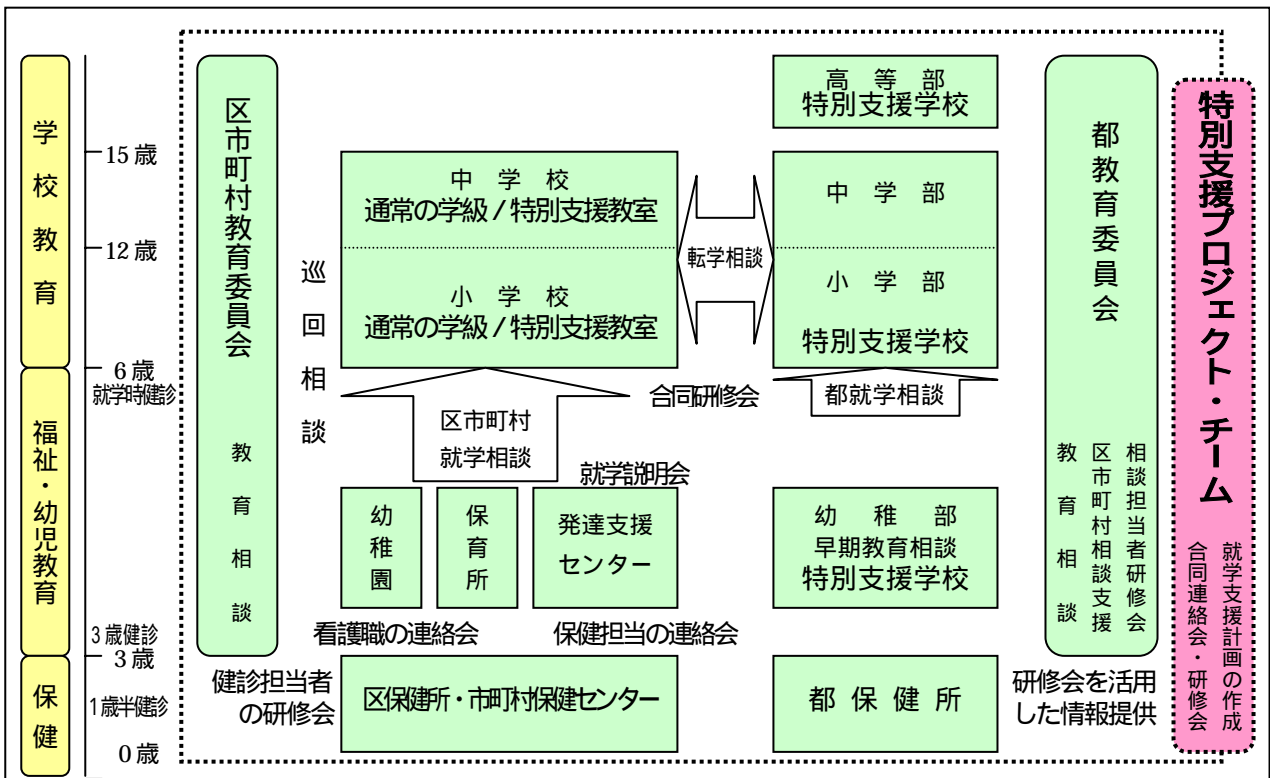
図表 3 - 2 特別支援プロジェクトと個別の支援計画



そのため、特別支援プロジェクトを編成するに当たっては、区市町村における関係各課の連絡調整会議や東京都の関係各局の局間連絡会議を組織し、プロジェクトの円滑かつ効果的な活動を支援する必要がある。

なお、都教育委員会は、現在、国の委嘱により進めている「障害のある子どものための教育相談体系化推進事業」や、都独自に行っている「就学相談に関する調査研究事業」の成果や東京都就学指導委員会による「これからの就学相談の在り方」等に関する検討結果を都内全域に還元するなどして、各区市町村における関係機関のネットワーク構築が円滑に進むよう支援する必要がある。

図表 3 - 3 地域における関係機関の連携と特別支援プロジェクト・チーム

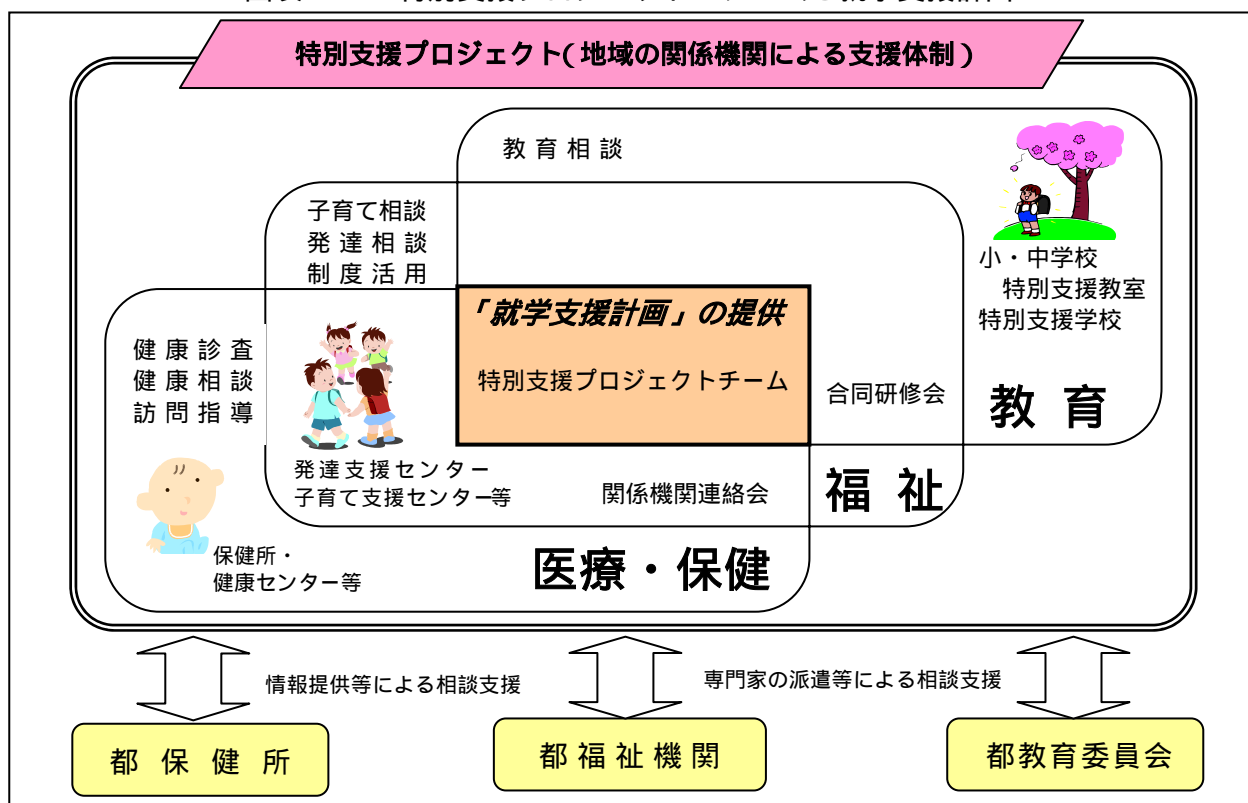


(1) 乳幼児期から学齢期までをつなぐ「就学支援計画」

乳幼児期から学齢期までの支援ネットワークでは、保護者を中心とした子育て相談・支援とも言うべき、就学支援計画の作成が求められる。就学支援計画により、関係機関が相互にその役割を確認し、より効果的にそれぞれの機能を発揮できるようにすること、適切な教育環境を整備・提供するための情報交換が行えること、保護者が障害のある子どもやその家庭を含めたライフステージに見通しを持てるようになることなどの効果が期待できる。

その際、これまで連携を困難にしてきた原因の一つである個人情報の共有と管理に十分注意を払う必要がある。情報の引継ぎや共有に当たっては、就学支援計画を作成することに対する保護者の理解を得ること、関係機関間の引継ぎ内容を保護者が確認すること、保護者を交えたケース会議を実施することなど、特別支援プロジェクトによる支援ネットワークを利用することに対して保護者の理解を得ておくことが大切である。

図表 3 - 4 特別支援プロジェクト・チームと就学支援計画



(2) 学齢期における「個別指導計画」

一人一人の教育ニーズを把握し、個に応じた指導を充実させるためには、個別指導計画の一層の充実が求められる。小学校、中学校の各学校段階に応じた計画の充実と学校段階間の計画の連続性を図るとともに、今後は、学齢期における個別の支援計画の役割を担う必要があることから、保護者はもとより、専門家を含めた計画、実施、評価に加えて、学校として保護者に対する説明責任を果たしていくことが求められる。

(3) 後期中等教育期から学校卒業後をつなぐ「個別移行支援計画」

学校卒業後の社会参加・自立を目指した教育をより一層充実するためには、卒業後の生活に密接に関係する福祉、労働等の関係機関との卒業前からの連携・協力が必要である。そのため、おおむね在学中の3年間、卒業後の3年間を通した個別移行支援計画を作成するとともに、ライフステージに応じた個別の支援計画の一つとして、他の支援計画との連続性や一貫性を持たせることが大切である。

4 地域指定校と副籍

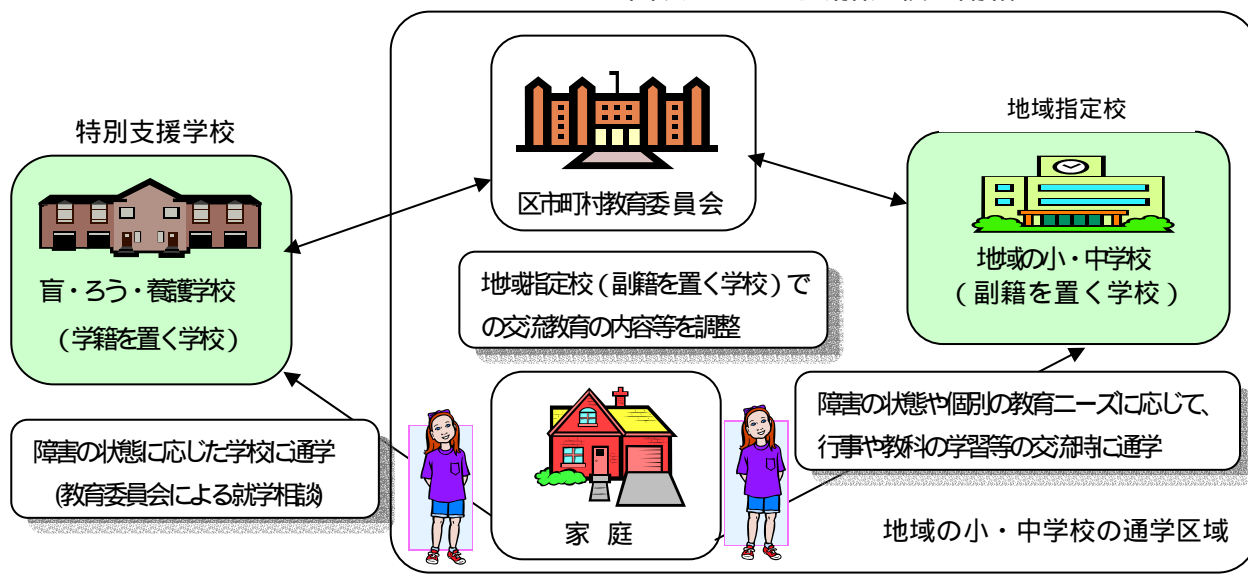
盲・ろう・養護学校に就学し、学籍を置く児童・生徒については、学齢期において地域との関係が希薄になりがちであるという指摘がある。学齢期においても地域との関係を継続し地域の教育や福祉の支援を受けられるよう特別支援学校に在籍する児童・生徒は、居住する地域（原則的には通学区）の小・中学校を地域指定校（副籍を置く学校）^(*31)として、副籍^(*32)を置き、児童・生徒の障害の状態や教育ニーズ、保護者の希望に応じて、地域指定校へ通級できるシステムを検討する必要がある。

その際、地域指定校と連携して交流教育の計画を個別指導計画に位置付け、地域の障害のない児童・生徒との相互理解を進めることが重要である。

また、区市町村教育委員会は、副籍を学齢簿に記載し、当該地域指定校に通知するとともに、特別支援学校は、指導要録等に地域指定校を記載するなど、学校間で児童・生徒の障害の状態等について共通認識を図ることが大切である。

なお、導入に当たっては、モデル地域を指定して、交流の内容や方法について検討し、成果を確認しながら進めるとともに、区立の特別支援学校においても、それぞれの区の実情を踏まえて検討することが望まれる。

図表 3 - 5 地域指定校と副籍



* 31 地域指定校（副籍を置く学校）

盲・ろう・養護学校の児童・生徒が住所を有する地域を学区とする小・中学校で、学齢期における地域との関係を継続するため副籍を置く学校として指定する学校のこと。

* 32 副籍

都立盲・ろう・養護学校に在籍する児童・生徒やその保護者と地域との継続的な関係を維持するため、居住地域の小・中学校に副次的に籍を置くこと。

5 特別支援教育センター

現在、各盲・ろう・養護学校は、学習指導要領にあるように、地域の実態や家庭の要請等により、障害のある児童・生徒等やその保護者の教育相談に応じたり、小・中学校の教員を含めた専門的な研修会を実施したりするなど、各学校の教員の専門性や施設・設備等を生かした地域における心身障害教育に関するセンター的機能・役割を果たしている。

今後、特別支援教育体制に移行した後もセンター校はもちろんのこと、各特別支援学校がエリアにおいてセンター的機能をより一層発揮し、障害のある児童・生徒等や保護者、小・中学校等を支援していく必要がある。

その際、特別支援学校のセンター的機能を支援するとともに、小・中学校における特別支援教育を推進するために、都の特別支援教育に関するセンター的役割として、特別支援教育センターの設置を検討する必要がある。

特別支援教育センターには、校長会や東京都教職員研修センター、区市町村教育委員会等と連携した研修や研究の実施、都内外からの教育相談への対応、特別支援教育に関する情報の発信などが期待される。

第4章 特別支援学校における教育の展開と環境整備

特別支援教育への移行に当たり、国の最終報告では盲・ろう・養護学校を、従来の障害種別の枠にとらわれない柔軟な教育的支援を行うことのできる特別支援学校に転換することや、特別支援学校が地域の特別支援教育のセンター的機能としての役割を担うことなどが提言されている。

都立盲・ろう・養護学校における特別支援教育の展開について検討するに当たっては、こうした国の動向を踏まえ、障害の重度・重複化、多様化や児童・生徒等の人数の増減、肢体不自由養護学校等の通学負担、各障害に応じた職業教育や後期中等教育の充実など、都立盲・ろう・養護学校の課題に適切に対応できる改善・充実策について検討していく必要がある。

1 特別支援学校における教育内容・方法の充実

(1) 障害の重度・重複化、多様化に対応した教育内容・方法の充実と教育課程の編成

重複した障害に応じた教育内容・方法の充実と教育課程の編成

特別支援学校においては、一つの学校に障害種別の異なる複数の教育課程を編成し、児童・生徒等の障害等の状態や地域のニーズに応じた重度・重複障害教育の充実を図ることが必要である。

なお、児童・生徒等の障害の重度・重複化に対応するため、保護者や言語、心理、医療等の専門家が教育課程の編成にかかわることができる、新たな重度・重複障害教育の在り方を、今後検討していく必要がある。

中・高一貫の教育課程の編成

児童・生徒の基礎学力の定着や学力の伸長、重複障害教育の充実を図るため、中学部と高等部の教育の一貫性と継続性に配慮した教育課程を編成し、児童・生徒の多様な進路希望に対応する指導の充実を図ることが必要である。

高等部の教育課程の類型化

高等部生徒の障害の状態や特性等に応じた履修ができるよう、教育課程の類型化^(*33)・コースを設け、大学等への進学指導や就労支援の充実を図ることが必要である。

弾力的な教育課程の編成

児童・生徒等一人一人の多様な教育ニーズや学習進度、保護者の要望にこたえるため、二学期制の導入や授業時間の工夫などによる弾力的な教育課程を編成し、指導と評価の充実を図ることが必要である。

* 33 教育課程の類型化

生徒の障害の状態及び能力・適性・進路・興味・関心等に応じた適切な教育を行うため、コース制による教育課程を編成すること。

文部省 平成12年 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説 総則等編

病弱の生徒の教育の充実

病弱の生徒の学力の伸長を図り、生徒の多様な進路希望に対応する教育の充実を図ることが必要である。

(2) 個別指導計画に基づく指導の充実

特別支援学校においては、児童・生徒の障害の重度・重複化がすすんでいることから、重複した障害に応じた指導内容・方法や評価の開発・充実や、柔軟な教育課程の編成の検討は重要な課題であり、各学校の教育課程に基づき、個々の児童・生徒の教育ニーズに即した個別指導計画を作成し、指導を行っていくことが必要である。

個別指導計画は、担当教員が中心となって、指導に携わる教員等と協力・連携し、学校全体で作成するが、個別指導計画の作成・実施・評価に当たっては、個別指導計画への意見や要望を聴いたり、指導目標の設定や評価にも深くかかわったりすることにより、保護者との連携を深めることが大切である。

また、児童・生徒一人一人の障害の状態や教育ニーズに応じた適切な指導を行うために、必要に応じて外部の専門家や専門機関との連携を図り、指導内容・方法の充実に努める必要がある。

基礎学力の定着・伸長

児童・生徒一人一人の実態や指導のそれぞれの場面に応じて、ティーチング・アシスタント^(*34)を導入するなどして、少人数指導、個に応じた選択学習、個別指導や課題別のグループ指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、繰り返し指導等により、個別指導計画に基づき基礎学力の定着や学力の伸長を図るための教科・領域等の指導を充実させていくことが必要である。

障害の重度化、重複化に対応した自立活動の指導の充実

医療や言語、心理等の専門家との連携による個別指導計画の作成や医療や言語、心理等の専門家による実際的な指導を導入するなどして、障害の重度化、重複化に対応した自立活動の指導の充実を図ることが必要である。

社会の変化や障害の多様化に対応した職業教育の充実

生徒一人一人の作業学習や産業現場における実習の状況等を的確に評価し、職業教育アドバイザーを活用するなどして、社会の変化や障害の多様化に対応した職業教育の充実を図ることが必要である。

個別移行支援計画に基づく進路指導の充実

生徒一人一人の作業学習や産業現場における実習の状況や将来の希望等を的確に把握（評価）し、福祉、労働関係機関や民間企業等と連携して、「学

* 34 ティーチング・アシスタント

教員の指導を補助する者のこと。教員と一緒に授業を行い、児童・生徒の学習活動の支援を行う大学生等をいう。

校から社会へ」の円滑な移行を行うためには、個別移行支援計画に基づく進路指導の充実を図ることが必要である。また、今後は、「就学前の療育施設から学校へ」の移行や、「小学校（部）から中学校（部）へ」の移行を円滑に行っていくために、それぞれの段階における個別移行支援計画を作成し、個別の教育的支援の充実を図っていく必要がある。

（３）自閉症等に対応する障害の特性に応じた指導内容・方法の充実

自閉症^(*35)又は自閉的傾向にある児童・生徒に対する教育・指導方法の開発は重要な課題であり、自閉症等の児童・生徒の能力や特性等の伸長を図るため、障害の特性に応じた教育課程のタイプを検討し、専門的な指導の充実を図ることが必要である。

また、自閉症の児童・生徒への指導を的確に行うために必要となる基礎的な実践研究の積み重ねと指導成果の検証に基づく、指導体制の整備や指導内容・方法の検討をしていく必要がある。

（４）特別支援学校の特色化と学校選択

エリア・ネットワークに基づく専門的な指導の充実

エリア・ネットワーク構想のパートナーシップに基づき、特別支援学校の教員による小・中学校への巡回指導等の実施、小・中学校の特別支援教室の担当教員と特別支援学校教員の相互の派遣研修、特別支援学校と小・中学校の特別支援教室の担当教員との人事交流などによる専門的指導の充実を推進する必要がある。

特別支援学校の専門的機能の提供

特別支援学校と小・中学校間の連携を図り、特別支援教育を充実するため、特別支援学校の専門的な施設・設備、教材・教具、教育情報などの提供により、地域に密着した特別支援教育を推進する必要がある。

区立の特別支援学校との連携・支援

都立の特別支援学校及び区立の特別支援学校、小・中学校等との連携・支援を各エリアにおいて推進していく必要がある。このことにより、都立の特別支援学校、区立の特別支援学校、小・中学校間の特別支援教育体制の整備も含め、地域における義務教育段階の特別支援教育に関する学校間の交流、連携・支援を推進する必要がある。

* 35 自閉症

脳機能障害が推測される発達障害。その診断は、相互的社会的交渉の障害、コミュニケーションの障害、興味・関心の限局性の三つの行動症状より行われ、3～6歳頃に認められる。

石部元雄、伊藤隆二、鈴木昌樹、中野善達編著 平成13年 「心身障害教育辞典」 福村出版

特別支援学校への通級

地域の小・中学校に在籍する障害のある児童・生徒の中で特に専門的な指導を必要とする児童・生徒については、特別支援学校への通級を検討するとともに、地域における特別支援学校のセンター的機能を拡充し、専門的な施設・設備、教材・教具、教育情報などの活用を積極的に推進する必要がある。

情報技術（ＩＴ）を活用した指導の充実

障害のある児童・生徒等がＩＴ機器を活用し、コミュニケーションや移動範囲の限定性などの障害に起因する種々のバリアを改善・克服する指導の充実を推進する必要がある。このため、「ＩＴを活用した教育推進校」における実践研究の成果などを特別支援学校に普及し、障害の種類や程度に応じた指導内容・方法及び教材・教具の工夫・開発など、日々の教育実践を改善・充実していく必要がある。

学校選択

特別支援学校は、障害の状態や特性、地域の状況等に応じた様々な特色ある教育課程を編成することが求められる。特に、高等部の職業教育に関する類型やコースについては、特色のある教育活動が展開されることになるので、生徒が自分の適性に合った職業教育を選択できるような就学相談の体制やしぐみの導入が必要である。

2 盲・ろう・養護学校から特別支援学校へ

(1) 障害の重度・重複化、多様化への対応

複数の障害種部門を併置する学校

複数の障害を併せ有する重度・重複障害の幼児・児童・生徒一人一人の障害の状態や教育ニーズに適切に対応できる教育環境を整備するため、都立盲・ろう・養護学校全体の再編整備計画を策定していく中で、一つの学校に障害種別の異なる複数の部門を併置することについても、検討を進めていく必要がある。

この場合、全都的な障害の重度・重複化に対応するため、複数の障害種部門を併置する学校は、地域的なバランスに十分配慮して適正に配置する必要がある。併せて、学校の施設・設備については、障害種別の異なる児童・生徒等が生活空間を共にすることから、それぞれの障害特性や安全面を十分に考慮する必要がある。

また、障害が重複する児童・生徒等に対しては、必要に応じ、各部門の教育の専門性を基盤とし、それぞれの専門的な施設・設備や教材・教具、教員の知識・技能等を相互に共有・活用しながら、教育内容・方法の充実を図っていくことが重要である。

さらに、その学校の設置・運営や教育内容・方法の充実については、現在、

都内に設置されている知・肢併置校における教育成果や課題を踏まえ、訪問教育や分校・分教室の今後の在り方も含めて総合的に検討する必要がある。

自閉症等の特性に応じた教育の充実

障害のある児童・生徒一人一人に柔軟な教育支援を行っていくためには、障害の程度に応じた教育を充実させるとともに、障害の特性に応じた教育の充実を図ることも重要である。特に、現在、知的障害養護学校の在籍児童・生徒の約3割が自閉症又は自閉的傾向を有している。このような児童・生徒の場合、その障害特性から、他の知的障害児童・生徒とは異なる指導内容・方法や学習環境の工夫・開発を必要とする場合が多く、自閉症に特化した専門的指導を行うことについてのニーズは高い。

そのため、今後は、これまでの実践研究の成果等を踏まえ、自閉症等の障害特性に基づく特別な教育ニーズにこたえることのできる特別支援学校の教育環境の整備について検討する必要がある。

日常的・応急的に医療的な配慮を必要とする児童・生徒への対応

都においては、国に先駆けて、日常的・応急的に医療的な配慮（医療的ケア）を必要とする児童・生徒のために、肢体不自由養護学校における「救急体制整備事業」を実施してきた。本事業は実施後10余年が経過し、この間、児童・生徒の障害の重度・重複化は、他の種別の盲・ろう・養護学校においても一層進展していることなどから、医療的ケアを必要とする児童・生徒やその保護者への支援体制の充実が求められている。そのため、医療的ケアを必要とする児童・生徒への対応については、都における「救急体制整備事業」の経緯や国の動向等を踏まえて検討していく必要がある。

(2) 児童・生徒の社会参加・自立に向けた教育の充実

軽度の知的障害がある生徒の後期中等教育の充実

知的障害教育においては、高等部普通科の在籍者のうち、中学校の心身障害学級や通常の学級からの進学者が6割を占めることや、都内に2校設置されている職業学科の入学倍率が4倍に達することなど、生徒の障害の程度に応じた教育環境の整備に対するニーズが高まっている。

特に、知的障害の程度が軽度の生徒の場合、将来の社会参加・自立に必要な知識・技能を養うため、職業教育のより一層の充実を図ることが重要であり、今後、知的障害の程度が軽い生徒を対象とした後期中等教育の教育環境の整備について検討していく必要がある。

聴覚障害教育の充実

聴覚障害教育については、平成9年の「東京都聴覚障害教育検討委員会^(*36) 答申」及び平成11年の「東京都聴覚障害教育推進構想^(*37)」において、改善・充実の方向と基本フレームが示された。現在、本構想策定から既に4年が経過しており、構想に基づく具体的施策を速やかに実施する必要がある。その際、本構想策定以降の聴覚障害教育をめぐる諸状況の変化を踏まえて、ろう学校の再編整備について検討し、計画を具体化していく必要がある。

また、児童・生徒の大学等への進学ニーズにこたえる中高一貫型の学校については、推進構想に基づく施策を速やかに進めるとともに、既存のろう学校における職業教育の充実も図りながら、社会参加と自立を目指した特色ある中等教育を推進していく必要がある。

なお、幼稚部、小学部、中学部については、教育活動の活性化を図るために、在籍者の減少に適切に対応した教育環境の整備に努めるとともに、0歳児から2歳児を対象とした早期教育相談体制の充実に向けた拠点校を指定するなど、再編整備を計画的に推進していく必要がある。

病弱教育の充実

病弱教育については、病弱養護学校中学部の在籍生徒の中には病気を理由に高校進学を断念せざるを得ない者がいることや、高校進学後に中途退学や進路変更を余儀なくされる生徒がいることから、病気があってもその健康状態に応じた教育を受けることができ、生徒の学ぶ意欲にこたえることのできる後期中等教育の充実が求められている。

今後、病弱教育における後期中等教育の在り方については、教育庁内に設置された、「東京都の病弱教育における後期中等教育のあり方検討委員会」の報告に基づき、病弱者の教育の充実に向けた検討を進めていく必要がある。

また、都における病弱教育は、病弱養護学校のほか、肢体不自由養護学校、病院内分教室、病院内訪問学級など多様な場で実施されている。現在、都立小児病院を小児総合医療センター(仮称)として集約する計画が進められており、関係する病院内の教育を含め、今後、東京都における病弱教育の在り方について総合的に検討する必要がある。

IT化に対応した教育環境の整備

障害のある児童・生徒等の社会参加・自立を促すためには、障害の補完や学習支援の手段として、最新の情報機器や情報ネットワークなどを活用した

* 36 東京都聴覚障害教育検討委員会

東京都における聴覚障害の充実を図るため、聴覚障害教育(主にろう学校の教育)の現状や課題をまとめ、これからの在り方を検討するために設置された委員会のこと。平成9年12月に答申を提出した。

* 37 東京都聴覚障害教育推進構想

東京都聴覚障害教育推進検討委員会の答申に基づき、都立ろう学校の教育内容の充実や再編整備等について示した構想のこと。

教育を推進し、社会とのコミュニケーションを促進できる教育環境を整備する必要がある。

特に、障害に起因する困難を改善・克服し、社会の変化に主体的に対応できる児童・生徒等を育成するためには、学校の教育活動全般においてITを活用した学習指導に積極的に取り組むための施設整備が不可欠である。これにより、児童・生徒等自ら外界へ働きかける意欲を高めることのできる教育内容・方法の充実を図ることが可能となる。

(3) 学校の規模と配置の適正化

学校規模の適正化

学校の規模の適正化については、児童・生徒等の社会性を育成し、豊かな人間関係をはぐくむことや、多様な学習活動を創意工夫し、教育活動を活性化すること、学校が組織体としての総合力を発揮し、教育課題に適切に対応することなど、教育水準の維持・向上や特色ある学校経営の推進等の観点から総合的に検討する必要がある。

今後、児童・生徒等にとって適切な教育環境を確保するため、学校規模の適正化の観点を踏まえ、都立盲・ろう・養護学校の在籍者数の推移等に基づき、全体の再編整備について早急に検討していく必要がある。特に、知的障害養護学校の在籍者の増加による教室の確保については、全体の再編整備との関連を図りながら、速やかに対応していく必要がある。

学校配置の適正化

学校配置の適正化については、児童・生徒等の地域生活や、児童・生徒等の人数の増減に適切に対応した学校規模の確保や児童・生徒等の通学負担の軽減、障害の重度・重複化、多様化に対応した学校の在り方などとの関連を踏まえ、総合的に検討していく必要がある。

在籍者数が減少傾向にある盲学校及びろう学校に関しては、児童・生徒等の社会性をはぐくむことのできる学習集団を確保できる適正な学校規模に基づく学校配置を検討していく必要がある。ただし、その際、幼稚部及び小学部については、幼児・児童の通学負担を十分に考慮することが大切である。

知的障害教育部門の特別支援学校に関しては、主に高等部普通科の在籍者や職業学科の応募者が増加傾向にあることや、後期中等教育の充実が求められていることなどから、学校規模の適正化や多様な教育ニーズへの対応を図るため、高等部普通科及び職業学科の配置の適正化について検討を進める必要がある。

また、進路の多様なニーズにこたえるため、現行の養護学校の通学区域を見直し、複数のエリア又は全都を通学区域とする高等部のみの特別支援学校(知的障害教育部門)を配置し、地域に密着した小・中・高等部を置く特別支援学校(知的障害教育部門)と特色ある職業教育を実施する高等部のみの特別

支援学校(知的障害教育部門)とで、学校選択の弾力化を図ることについて検討する必要がある。

障害の重度・重複化に対応する複数の障害種部門を併置した学校は、エリア・ネットワークの実効性を高めるために重要な要素であり、スクールバスの乗車時間の短縮を図るなどの効果も期待できるため、全都的な視点に立って配置の適正化を進める必要がある。

既存の教育資源の有効活用や既存施設の在り方

学校の規模と配置の適正化に向けた都立盲・ろう・養護学校の再編整備の検討に当たっては、現在の都財政を取り巻く厳しい社会・経済環境を踏まえ、高校改革により廃止となる都立高校などを含めた既存の教育財産の有効活用など、創意工夫を図りながら、進めていく必要がある。

また、昭和 49 年の希望者全員就学の実施以降、養護学校の新設やスクールバスの配車等の教育条件の整備を推進してきたことや、障害の重度・重複化が進んでいることなどを踏まえ、寄宿舍や校外教育施設の在り方も含めて総合的に検討していく必要がある。

寄宿舍は、地理的事情による「通学困難」の解消を目的として設置されているが、前述した教育条件の整備に伴い、現在では通学困難を理由に入舎している児童・生徒は極めて少数となっている。このため、寄宿舍については、障害種別の特性を踏まえながら、島しょ等の「通学困難」や「家庭の事情」を入舎理由とする児童・生徒への対応等、「教育上の理由」も含めてその必要性や在り方について改めて検討する必要がある。

また、都外の校外教育施設(土肥臨海学園、聖山高原学園)については、遠隔地にあることや児童・生徒の障害の重度・重複化に伴い利用が困難になってきている状況がある。そのため、近隣の各種の宿泊施設の活用策等も含め、今後の在り方について、検討していく必要がある。

こうした実態を踏まえ、学校の規模と配置の適正化に当たっては、盲・ろう・養護学校の再編整備だけでなく、既存の教育資源全般に目を向けた広い視野に立った検討が求められる。

(4) 地域の特別支援教育センターとしての役割

今後の特別支援教育の展開に当たり、特別支援学校は、各学校に在籍する児童・生徒等の教育・指導だけでなく、今後、地域の小・中学校等において、より専門的な指導が行われるよう、小・中学校の教員や保護者に対して教育内容・方法、社会参加・自立に向けた指導等の相談を行ったり、特別支援学校の専門的な施設・設備、教材・教具、教育情報を提供したりするなど、小・中学校等への教育的支援を積極的に行い、地域の特別支援教育のセンターとしての役割を担っていく必要がある。

特別支援学校のセンター的機能については、現在も学習指導要領に、「各

学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と規定されており、各学校において様々な取組が進められている。

地域が、特別支援学校に期待することは、様々な障害に応じた教育に関する高い専門性の提供と、医療、福祉、労働等とのネットワークを基盤とした情報提供が重要である。また、早期からの教育相談や卒業後の就業等にかかわる相談支援機能なども、今後強く求められるところである。

各盲・ろう・養護学校が今まで積み上げてきた成果を踏まえ、各々がかかわるエリアでの特別支援教育のセンター的役割を果たすため、区市町村との役割分担や国立・私立の特別支援学校との関係などについて検討し、都立の特別支援学校が果たすべきセンター的機能について明らかにしていく必要がある。

(5) 区立特別支援学校の教育の充実

区立特別支援学校も、地域の小・中学校や都立の特別支援学校とのパートナーシップに基づく密接な連携体制を構築し、地域の実情に応じて専門的な教育を一層充実していく必要がある。

また、都立学校と同様に、地域の特別支援教育のセンターとして役割を担うことが望まれる。

第5章 区市町村立小・中学校における特別支援教育の展開

「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」において指摘されているように、通常の学級に在籍するLD等の特別な支援を要する児童・生徒を含む障害のある児童・生徒一人一人の教育ニーズに応じた適切な教育的支援を行うシステムを構築することが求められており、東京都と区市町村は、それぞれの役割を踏まえながら、連携・協力して特別支援教育体制の構築を推進することが必要である。

なお、特別支援教育体制の推進に向け、都教育委員会は、国の委嘱により進めている研究事業の成果を各区市町村に還元するとともに、今後、モデル事業を実施するなどして、各区市町村における特別支援教育体制づくりを支援していく必要がある。

また、区市町村立小・中学校における特別支援教育を推進するに当たっては、エリア・ネットワーク構想に示したパートナーシップに基づく支援体制の構築など、特別支援教育の推進のためのグランドデザインであるエリア・ネットワーク構想に基づく専門的指導の充実を推進する必要がある。

1 特別支援教育における教育内容・方法の充実

（1）児童・生徒のニーズに応じた教育課程の編成

現行の心身障害学級では、小学校・中学校の学習指導要領を基本として、必要に応じて『盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領』を参考としている。また、通級指導学級では、小学校・中学校の学習指導要領を基本として、一部、自立活動や各教科の補充指導を加えたり変えたりしている。

特別支援教育においては、一人一人の障害の状態や教育ニーズに応じた指導を行うために、個別指導計画を作成するとともに、評価に基づき柔軟に実施したり修正したりしていくといった対応も必要になると考える。

また、現行の自立活動は、LD等の児童・生徒の指導にかかわる視点からの指導内容についても検討すべき部分もあり、今後、国の動向や先行的な実践研究の成果を踏まえて、特別支援教育における教科・領域の内容や編成などを検討していくことが必要である。

さらに、通常の学級に在籍することにより、通常の学級での学習指導との関連性を明確にし、学習内容の連続性や評価・評定の在り方などについても基本的な考え方を示していくことが必要である。

（2）個別指導計画に基づく個に応じた指導の充実

特別支援教育においては、障害のある児童・生徒一人一人の教育ニーズを的確に把握し、保健・医療、福祉、労働等と連携して、長期的な視点で、乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うために、個別の支援計画を作成し、それに基づいた指導を行うことが重要である。

この個別の支援計画を踏まえ、学齢期における一人一人の教育ニーズに対応して指導内容・方法の明確化を図り、教育課程との関連により具体的な指導内容や評価

の観点などを示したものが個別指導計画である。

特別支援教室での指導に当たっては、個別の指導や小集団での指導など様々な形態が考えられるが、いずれにおいても、一人一人の個別指導計画に基づいた指導が重要となる。

個別指導計画を作成する教科・領域等

児童・生徒一人一人の障害の程度、興味・関心、生活経験、身に付けた学習内容などが多様であることや全人的な発達と人格の形成を図る必要があること、また、領域・教科を合わせて指導する特例などを生かす必要性があることなどから、個別指導計画は、各教科・領域等、学校生活全般にわたり作成することが望ましい。

指導と評価の一体化

個別指導計画は、年間を通して作成するもの、学期ごと、月ごとに作成するものなどが考えられる。学期ごとに作成した場合には、指導の目標や内容に対応した評価を学期末に行い、指導と評価の一体化を図ることが必要である。

個別指導計画の作成者

個別指導計画は、特別支援教室担当者が中心となり、特別支援教育コーディネーターや児童・生徒等が在籍する通常の学級の担任を含む校内委員会の組織において、学校全体で作成する必要がある。

個に応じた指導の充実への取組

ア 基礎学力の定着・伸長

児童・生徒一人一人の実態や指導のそれぞれの場面に応じて、ティーム・ティーチング、ティーチング・アシスタントを導入するなどして、少人数指導、個に応じた選択学習、個別指導やグループ指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、繰り返し指導等により、基礎学力の定着や学力の伸長を図るための教科・領域等の指導を充実させていくことが必要である。

イ 障害の重度化、重複化、多様化に対応した指導の充実

医療や言語、心理等の専門家との連携による個別指導計画の作成や医療や言語、心理等の専門家による実際的な指導を導入するなどして、障害の重度化、重複化、多様化に対応した指導の充実を図ることが必要である。

ウ 個別移行支援計画に基づく進路指導の充実

生徒一人一人の将来の希望や作業学習の状況等を的確に把握（評価）し、特別支援学校（高等部）や福祉、労働関係機関、民間企業等と連携して、円滑な移行を行うためには、個別移行支援計画に基づく進路指導の充実を図ることが必要である。また、今後は、「就学前の療育施設から学校へ」の移行や、「小学校（部）から中学校（部）へ」、「中学校（部）から高等学校（部）へ」の移行を円滑に行っていくために、就学支援計画や個別移行支援計画を作成し、個別の教育的支援の充実を図っていく必要がある。

(3) 個別指導計画の作成・実施・評価・改善

個別指導計画の作成は、実態把握、目標設定、達成させるために必要な項目、指導内容・方法、他領域との関係を整理し、順次、各学校等で定められた手順に沿って実施していくことが大切である。

また、個別指導計画の作成・実施・評価に当たっては、言語・心理等の専門家のアドバイスを参考にするとともに、保護者との連携を深め、指導目標の設定や評価にかかわる保護者からの意見・要望なども聴きながら、個別指導計画を作成・実施・評価していくことが大切である。

また、評価においては、児童・生徒の学習状況を関心・意欲・態度、知識・理解、思考・判断、技能・表現の観点別に評価する学習の評価と、目標の設定や指導内容・方法が適切であったかという指導の評価が必要である。

特に、学習の評価に関しては、単元ごとの指導計画の作成において、個別に観点別の評価基準を設定し、具体的な指導目標に沿って、学習ステップを細かく設定することが望ましい。

さらに、個別指導計画は、教育活動を計画、実施、評価(Plan-Do-See)して、より良いものに改善していく仕組みとして重要なものである。個別の授業記録などに基づいて、目標設定、指導内容・方法、教材・教具の選択などについても評価を行い、指導体制や指導方法、年間計画の改善等を図る必要がある。

2 特別支援教育体制の整備

東京都の小・中学校における心身障害教育は、学校教育法第75条に定める「特殊学級」である固定学級(知的障害・肢体不自由・病弱・情緒障害)と、学校教育法施行規則第73条の21に定める「通級指導」を行う、通級指導学級(弱視・難聴・言語・情緒障害)を併せた心身障害学級において行われてきた。

心身障害学級のうち、通級学級(現在の通級指導学級)は、都の単独事業として学級編制を行って教員を配置し、通常の学級に在籍する児童・生徒のうち、心身の障害が比較的軽度で「特殊教育」の対象とされないものに対して専門的な指導を行う場として、国の通級による指導(平成5年)の制度に先駆け、昭和37年から小・中学校に設置されてきたものである。

しかし、第1章の「現状と課題」でも述べたように、対象者の増加に伴う学級の集中化や多様化、通学・通級時間の負担等に加え、新たに通常の学級に在籍するLD等の特別な教育的支援を要する児童・生徒への対応が求められるようになり、小・中学校の特別支援教育は、現在、大きな岐路に立たされている。

(1) 心身障害学級から特別支援教室へ

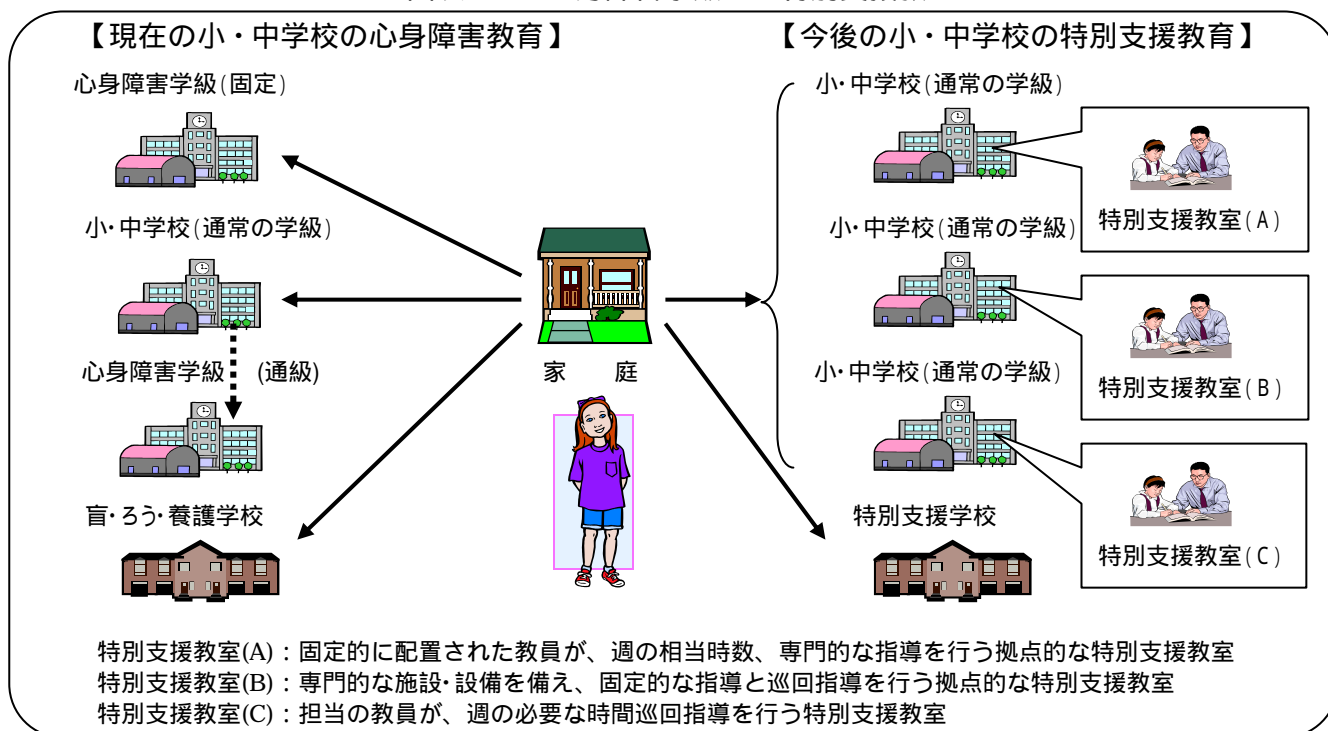
学校教育法上、小・中学校の設置義務は区市町村にあることから、小・中学校の心身障害学級は、区市町村教育委員会が作成する心身障害教育の基本計画に基づいて設置、運営されている。東京都は、都全体の心身障害教育の中での心身障害学級の役割を勘案しながら、区市町村の心身障害学級に対する指導・助言を行うとともに

に学級編制についての同意を行い、教員を配置している。

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を要する児童・生徒に対する新たな教育ニーズに対応するため、区市町村教育委員会及び都教育委員会は、小・中学校における特別支援教育体制の充実に向けて、国の制度改正の動向も見据えながら、特別支援教室の在り方について、十分検討する必要がある。

特別支援教室は、児童・生徒が、通常の学級に在籍しながら、必要な時間、専門的な指導を受けることを基本とするものであり、設置に当たっては、児童・生徒の教育ニーズに応じて、弾力的に週の指導時間や指導の形態を選択できるように工夫する必要がある。また、設置に当たっては、都としての「ガイドライン」を作成することも含め、モデル地域による研究を実施するなど、国の動向等も踏まえながら設置の在り方について十分検討する必要がある。

図表 5-1 心身障害学級から特別支援教室へ



(2) 特別支援教室の在り方

各区市町村における心身障害学級の設置については、学習集団としてのまとまりの確保や効果的な施設・設備の利用などの観点から、これまでは複数の学校に心身障害教育の拠点として学級を設置する方法により実施してきた。

このいわゆる固定の心身障害学級においては、障害のある児童・生徒が一定の集団を形成して社会性をはぐくみ、安定した人間関係の中で成長することを可能とするなどの成果をあげてきた。

また、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を要する児童・生徒の一部は、自校や他校に設置された通級指導学級に必要な時間通級して指導を受けてきた。この通級指導学級においては、地域や通常の学級の児童・生徒との関係を継続しながら、専

専門的な指導を受けることを可能にするなどの成果をあげてきた。

東京における特別支援教育の推進に当たっては、このような心身障害学級における教育の成果と役割を継承しつつ、保護者や関係者の意見等を広く聴きながら、各区市町村において、地域の心身障害学級の設置状況や施設設備等の教育条件等の実情を踏まえて検討し、実施に移していく必要がある。その際、児童・生徒や保護者の多様なニーズに応じて選択が可能となるような、柔軟な形態が望まれる。

また、特別支援教室は、児童・生徒が専門的な指導を受ける場であるとともに、特別支援教育担当教員が、特別支援教育のリソースルーム^(*38)として、学級担任等に対する情報提供を行う場としての役割も担うことが求められる。

(3) 特別支援教室における指導体制

特別支援教室 A (固定的に配置された教員が、週の相当数の時間、専門的な指導をする形態)

拠点的に設置された特別支援教室で、担当教員が、同じ障害を有する複数の児童・生徒を固定的な集団で週のほとんどの時間指導を行う。

担当教員は、学校生活における児童・生徒や保護者の中心的支援者として、固定的に配置される必要がある。

また、個別指導計画に基づき、通常の学級での指導内容等について、児童・生徒が学籍を置く学級の担任や専門家等と密接な連携を図ることが求められる。

なお、この固定的な特別支援教室の児童・生徒の中で、他の障害に対する対応が必要な児童・生徒に対しては、巡回による指導で対応することができるよう巡回による指導のための教室を設けるなどの工夫をする必要がある。

特別支援教室 B (専門的な施設・設備を備えた特別支援教室で必要な時間指導する形態)

視覚障害や聴覚障害など、専門的な施設・設備を備えた教室での指導が必要な児童・生徒に対して、固定的に配置された教員が必要な時間指導を行う。

効果的に施設設備を活用するためには、特別支援教室を拠点的に設置し、児童・生徒が在籍する学校・学級から通う方法について検討する必要がある。

また、担当教員の専門性の活用策として、他の学校に籍を置く、特別支援教室に通うことが困難な児童・生徒や、極めて少ない指導時数で足りる児童・生徒について、担当教員が巡回して指導を行う形態について検討する必要がある。

特別支援教室 C (特別支援教育担当の教員が、巡回して指導する形態)

週に数時間程度の特別な教育的支援が必要な児童・生徒に対して、各学校に設置された特別支援教室に担当教員が巡回して指導を行う。

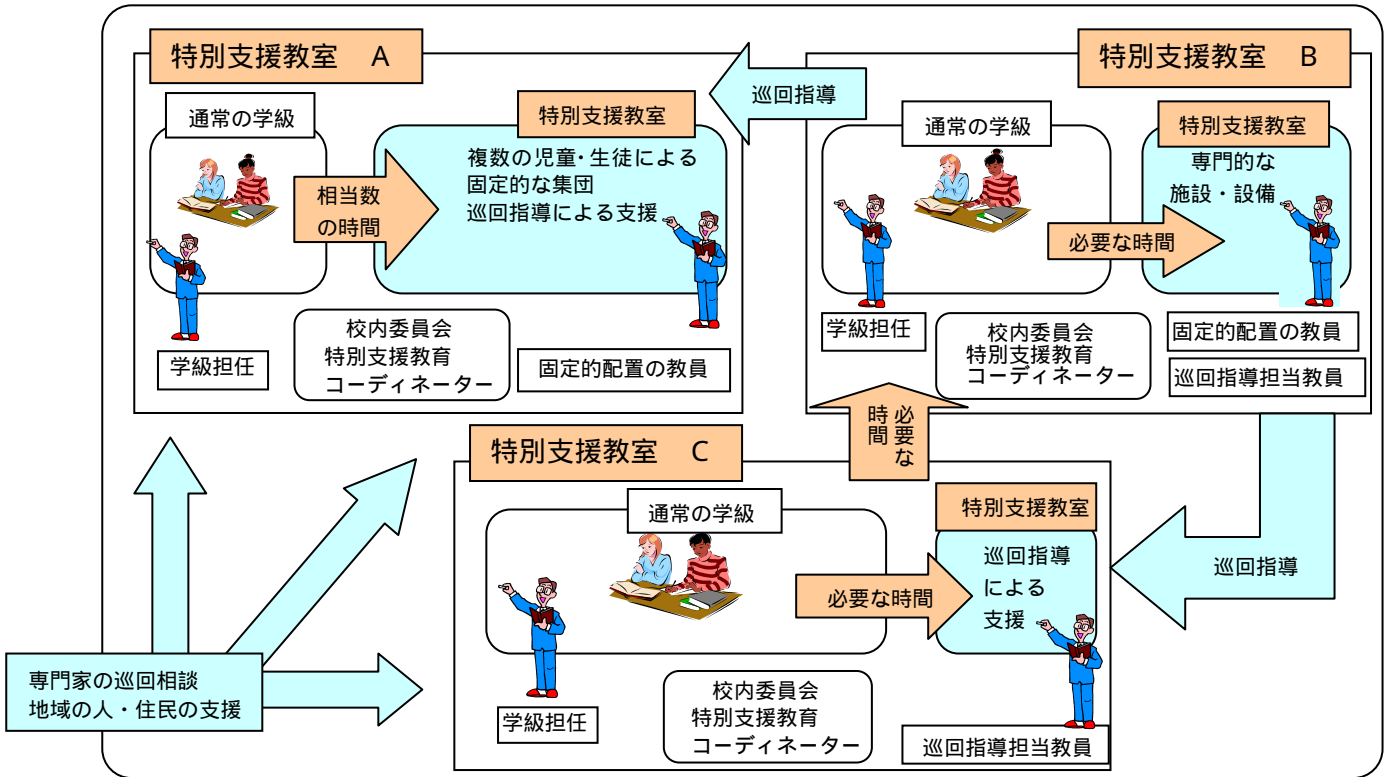
* 38 リソースルーム

障害のある児童・生徒が、通常の学級で教育を受ける際に起こるあらゆる教育ニーズを満たすために人的・物的環境が整っている部屋(教室)のこと。米国等の諸外国における教育システムである。

石部元雄、伊藤隆二、鈴木昌樹、中野善達編著 平成 13 年 「心身障害教育辞典」 福村出版

この場合、児童・生徒の教育ニーズに応じて、専門性の異なる教員が巡回して指導する形態や、同じ教育ニーズを有する複数の児童・生徒を集団で指導する形態などについて検討する必要がある。

図表 5 - 2 特別支援教室の指導体制の具体例



3 小・中学校における全校的・総合的支援体制

(1) 校内委員会の意義と役割

今後、小・中学校においては、児童・生徒一人一人の障害の状態等に応じた教育や指導の専門性を高めることが重要であり、教員の専門性の向上や校長のリーダーシップの発揮に加え、学校全体で特別支援教育のための校内体制の整備を進めていく必要がある。このため、在籍する児童・生徒の実態を把握し、特別な教育的支援を要する児童・生徒の指導について検討を行う機能を担う組織として、すべての小・中学校に、校内委員会^(*39)を置く必要がある。校内委員会を設置するに当たっては、生活指導委員会や進路指導委員会など既存の校務分掌組織を活用することも有効である。

また、中学校においては、校内委員会に教育相談の機能を持たせることを意図して、スクールカウンセラー^(*40)を委員会の一員に加えることも検討する必要がある。

さらに、各学校においては、特別支援教育を充実するため、学校経営の重点方針

*39 校内委員会

特別な支援を要する児童・生徒やその保護者に対して、適切な教育や支援を行うことを目的として各学校に設置される委員会のこと。

文部科学省 平成 15 年 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」

*40 スクールカウンセラー

小・中学校に配置されている有資格のカウンセラーのこと。児童・生徒のあらゆる相談に対応する。

として取り上げ、校内研修・研究を推進するなどして、特別支援教育に対する校内の共通理解を図ることが大切である。

(2) 特別支援教育コーディネーターの配置とその役割

各学校においては、校内委員会を設置するとともに、特別支援教育コーディネーターを指名する必要がある。

小・中学校の特別支援教育コーディネーターには、特別支援教育における指導の専門性と組織として内外の連絡・調整を行う能力が求められる。前者は、児童・生徒の実態把握、個別指導計画の作成・実施・評価、通常の学級の担任や保護者への具体的な支援など、個別の支援計画に基づく適切な教育的対応を実施する能力、後者は、外部の関係諸機関、エリア・ネットワークを結ぶ特別支援学校等の関係諸機関との連携・調整、校内委員会の運営や研修計画の作成等の校内支援体制の充実などを推進する能力である。

特別支援教育コーディネーターには、双方の能力が期待されるが、当面、特別支援教室の担当教員や特別支援学校の教員を経験した者等の中で、特別支援教育について専門的知識を有する教員や主幹あるいは関係する校務分掌の中から養成研修を経た者を指名することが望まれる。

なお、既に中学校等に配置されているスクールカウンセラーとの連携にも配慮する必要がある。

(3) 通常の学級の教員、児童・生徒、保護者への理解・啓発

第1章にもあるように東京都においては、これまで、心身障害学級が拠点的に設置されてきた経緯があり、専門性や効率性には優れるものの、集中化が進み、全国と比較すると全学校数に対する設置学校数の割合（設置率）が低い。そのため、心身障害学級が設置されていない学校では、校長をはじめとして教員、児童・生徒、保護者が心身障害教育や障害のある児童・生徒に対して理解が十分に進んできたとは言えない状況にある。

特別支援教育は、社会のノーマライゼーションの進展を踏まえ、小・中学校の障害のある児童・生徒のすべてが通常の学級に籍を置きながら、一人一人の教育ニーズに応じて特別支援教室で必要な教育を行うことを基本としている。障害の有無にかかわらず児童・生徒が互いに認め合い、障害のある児童・生徒が、障害等の状況に応じて可能な限り、障害のない児童・生徒と共に通常の学級で過ごすことができるよう、今後は、学校と各教育委員会が連携して、通常の学級の担任等に対する研修を計画的に行っていくとともに、通常の学級の保護者を含め、社会全体の一層の理解を進める必要がある。

4 今後の就学相談体制の整備

特別支援教育体制の展開に伴い、区市町村教育委員会においては、児童・生徒の適切な就学を目指して、就学相談の在り方について検討する必要がある。

現在も、各区市町村教育委員会においては、専門家の意見や保護者の希望等を聴取しながら就学相談を進めているが、今後は、LD等の新たなニーズにこたえるため、より一層、早期からのきめ細かい就学支援が必要である。また、児童・生徒の特別支援教室での量的、質的な教育ニーズの判断に当たっては、児童・生徒や保護者の希望を聴き、校内委員会や特別支援プロジェクトと連携した専門的な相談や支援が求められる。

その際、都教育委員会は、現在、東京都就学指導委員会で検討を進めている、今後の就学相談の在り方についての検討結果等をまとめてガイドラインとして示すなど、区市町村教育委員会を支援することが求められる。

第6章 特別支援教育の推進に向けた教員・学校の専門性

1 現状と課題

(1) 特殊教育教諭免許状の保有状況

教員の専門性については、教育指導内容・方法にかかわる質的な内容でもあり、数値データ化が困難な分野であるが、専門性に関する重要な指標として、特殊教育教諭免許状の保有率が挙げられる。第1章でその現状を示したが、ここでは再度、概括的に示す。

平成14年度調査によれば、都立盲・ろう・養護学校において、直接、児童・生徒等の指導に当たっている全教職員3,792人のうち、当該学校種別の特殊教育教諭免許状を保有している教員は1,879人で、保有率は49.6%となっている。

一方、小・中学校の心身障害学級（固定学級）の全担当教員1,243人のうち、特殊教育教諭免許状を保有している教員は、368人で、保有率は29.6%となっている。なお、小・中学校における全国平均の保有状況は、27.8%と、ほぼ同様の水準となっている。

図表6-1 特殊教育教諭免許状の保有状況（平成14年度）

学校種別	全学校数	設置学校数	担当教員数	免許状保有者数	免許状保有率
都立盲・ろう・養護学校	56校		3,792人	1,879人	49.6%
小・中学校（固定学級）	2,005校	560校	1,243人	368人	29.6%
小学校（固定学級）	1,353校	378校	816人	236人	28.9%
中学校（固定学級）	652校	182校	427人	132人	30.9%
小・中学校（固定=全国）	33,384校	18,977校	31,276人	8,684人	27.8%

障害のある児童・生徒等の教育の質の向上を図り、専門性の高い教育を推進するために、特殊教育教諭免許状を保有する資質と専門性の高い人材の確保や、研修の充実等による育成など、教員の専門性の向上と学校の専門性の向上が課題となっている。

(2) 「特別支援教育」にかかわる学校・教員に求められる資質・専門性

障害のある児童・生徒等に対する質の高い教育的対応を進めていくためには、児童・生徒等一人一人の障害の種類、程度、状態やニーズ等に応じた教育や指導の専門性を確保することが重要である。

教員としての資質・専門性とは、一般に教育愛や熱意・使命感に基づく基本的・人間的資質、児童・生徒等の指導に直接かかわる実践的資質及び学級経営・学年経営などにおける経営能力などが挙げられる。また、「特別支援教育」に対する基本的な理解、障害を改善・克服するための指導方法、障害種別ごとの基礎的、実践的、専門的知識・技術や重度・重複障害教育に必要な基礎的、実践的、専門的知識・技術などが求められる。

さらに、障害の重度・重複化への対応や社会参加と自立に向けた指導、早期からの適切な教育相談への対応等の特別支援教育の今日的課題を適切に解決する能力や、校内・地域における連絡・調整能力、保護者、専門家、関係機関との連絡・調整などを適切に行うコーディネーターとしての資質・専門性が求められる。

2 専門性の高い教員の確保

(1) 専門性の高い人材の確保

教員の基本的な資質能力を確保する免許制度は障害のある子どもの教育を支える上でも重要な基盤であり、専門性の高い教育を推進するため、教員の採用に当たっては、特殊教育教諭免許状を保有する者を採用できるよう、教員養成系大学との連携を図るなどの具体的方策について検討する必要がある。

都においては、今年度から教員採用の一次選考において大学からの推薦枠を設定して実施しているところであるが、今後、その成果を見ながら、その拡充について検討するなど、採用方法を工夫していくことが求められる。

また、今後の特別支援教育を担えるような、社会の変化や子ども・保護者の願いを的確にとらえて、専門性と実践的指導力を高める適切な人材を確保するため、教員を養成している大学と連携、協力していくことが重要であり、今後、積極的に検討していく必要がある。

(2) 特殊教育教諭免許状の取得促進

平成12年度から、盲・ろう・養護学校教員の新規採用に当たっては、特殊教育教諭免許状未保有者は、採用後5年以内に認定講習を受講し、当該免許状を取得することを義務付けている。未保有者の免許取得を促進するため、認定講習を充実し、採用後5年以内に必要な免許の取得を確実に達成するよう努めていく必要がある。

また、盲・ろう・養護学校及び心身障害学級の現職教員についても、認定講習等により特殊教育教諭免許状取得を推進し、保有率を向上させることが必要である。

(3) 専門性の高い教員の育成、配置

特別支援教育に携わる教員の専門性の向上及びその確保を図るためには、学校と教育委員会が密接に連携していく必要がある。そのため、校長のリーダーシップの下、人事システムを総合的に活用し、教員一人一人の専門性の向上に努め、有為な人材を育成するとともに、全都的な視野に立った人事交流を促進することなどにより、多様な経験を積んだ専門性を持つ教員の配置に努めることが必要である。

また、盲・ろう・養護学校と小・中学校の心身障害学級との人事交流の推進や相互派遣研修などについても検討する必要がある。

(4) 専門性の高い担当指導主事の育成・配置

区市町村立小・中学校の特別支援教室の担当教員や通常の学級の担任教員の専門性の向上を図るためには、設置者である区市町村教育委員会の的確な指導・助言が重要である。このため、特別支援教育担当指導主事に、盲・ろう・養護学校や心身障害学級の経験者など専門性の高い者を配置することが望まれる。

また、都教育委員会は、担当指導主事を対象とした特別支援教育に関する専門的な研修の充実を図るなどして、専門性の向上に努め、特別支援教育の中核となる人材を育成していく必要がある。

3 専門性の向上に向けた研修・研究の充実

(1) 特別支援教育に関する研修・研究の充実

特別支援教育に携わる個々の教員の専門性と学校全体の組織としての専門性の向上を図り、専門的・実践的指導力を高めていくためには、計画的・継続的な研修・研究が不可欠である。そのためには、管理職や教員自らが特別支援教育への情熱と強い使命感を持って、主体的・意欲的・持続的に研修・研究に取り組むことが求められる。

また、特別支援教育への移行に当たっては、これまで心身障害教育とかかわりの薄かった教職員への研修が重要である。今後、国の動向を踏まえ、移行期間において、通常の学級の担任等に対する理解啓発や専門的研修を計画的に行っていく必要がある。

また、この教員研修等を支援するために、都教育委員会、都教職員研修センター、東京都就学相談室及び区市町村教育委員会等は、それぞれの役割に基づき、連携を図りながら、計画的・体系的な研修体制を整備し、実施していく必要がある。

さらに、区市町村立小・中学校や盲・ろう・養護学校に対する支援の充実に向けて、研修・研究・相談・教育情報提供などの機能を備えた特別支援教育センターの設置についても検討していく必要がある。

なお、今後の特別支援教育にかかわる研修の充実策として、次の施策について検討していくことが必要である。

盲・ろう・養護学校教員と小・中学校の特別支援教室担当教員を対象とした初任者研修^(*41)及び10年経験者研修^(*42)における特別支援教育研修など教員のライフステージに応じた研修

小・中学校の特別支援教室担当教員及び盲・ろう・養護学校の教員に対する特別支援教育研修

小・中学校及び盲・ろう・養護学校の管理職、主幹・主任に対する特別支援教育研修

指導主事に対する特別支援教育研修

通常の学級から特別支援教室への転任教員に対する特別支援教育研修

通常の学級担任に対する特別支援教育研修

コーディネーター養成のための研修

巡回による指導を行う担当者を対象とした特別支援教育研修

特に、特別支援教育に関する内容については、盲・ろう・養護学校や特別支援教室担当教員以外の教員にも理解を深めるための取組が必要である。

(2) 校内研修や合同研修の充実

学校組織と教員の専門性の向上のためには、それぞれの学校内において、個々の教員が教育現場における日々の実践活動を通じて、日常的・継続的にOJT^(*43)として研修・研究を深めていくことが重要である。このため、校内での日常的・継続的な研修の充実を図ることが必要であり、そのための校内体制を整備していく必要がある。

*41 初任者研修

新たに教員として採用された者に対して実施する研修のこと。

*42 10年経験者研修

教員として採用されて10年目を迎えた者を対象として実施する研修のこと。

*43 OJT

On The Job Trainingの略。仕事を通じて、必要な知識、技能、問題解決能力及び態度等を習得させるために実施する教育訓練のこと。

また、盲・ろう・養護学校及び小・中学校のそれぞれのエリアや地域性、通学区域の状況に応じ、障害種別ごとや、障害種別間など様々な形態での合同研修を進めていくことが有効である。これまでも、例えば都立盲学校とそのエリア内の小・中学校弱視学級担任教員との連携による合同研修を実施するなどの取組が行われており、今後、更にそれぞれの種別や地域で、こうした盲・ろう・養護学校と小・中学校との連携・協力による研修の充実、発展に努めていく必要がある。また、これまでも夏季休業期間中などに、東京都立心身障害教育学校長会主催による障害種別や課題ごとの専門研修などが開催されており、今後、更なる充実が望まれる。

このように、多様な主体と様々なレベルでの研修を積極的に進めていくことにより、全体の専門性の向上を図っていくことが必要である。

4 外部の専門家・専門機関との連携や民間活力の導入

(1) 医療・心理・発達などの外部専門家の導入と連携

障害のある児童・生徒等の能力や可能性を最大限に伸ばしていくためには、一人一人の障害の状態や程度等の専門的な判断や個々の障害の特性に基づく適切な指導が必要であることから、医療、心理、発達、言語、理学療法、作業療法などの外部の専門家の導入や緊密な連携が求められる。また、地域の福祉、保健・医療、労働等の関係機関との連携も不可欠であり、そのためには、エリア・ネットワークや特別支援プロジェクトを通じた支援体制を整備していく必要がある。

なお、専門家の導入・連携に当たっては、教員の役割と専門家がかかわる役割とを明確にし、適切な役割分担に基づく有機的な連携を図っていくことが重要である。

(2) 民間活力の導入

学校としての組織的専門性を高め、教育内容の充実や指導力の向上を図るためには、外部専門家の導入・連携に加え、企業や地域の人材、保護者等の民間の人材の起用や、NPO法人や障害者団体等との連携・協力なども有用である。

例えば、職業教育や総合的な学習の時間などの場面において、民間の人材を非常勤のティーチング・アシスタントやスクールボランティアとして配置したり、学校経営面において、民間から助言を受けたりすることも有効であろう。

(3) 大学等との連携

特別支援教育コーディネーターの養成も含め、専門的指導の充実や学校の組織的専門性を高める上で、大学や研究機関、専門学校等との連携も重要である。都立養護学校において、既に近隣の大学と連携して自閉症等の実践的指導・研究を進めている学校もあり、今後更にそうした取組を広めていくことが有効である。

また、特別支援教育とかかわる学生をスクールボランティアやティーチング・アシスタントとして活用していくことなども有効な方策と考えられる。

第7章 一人一人のニーズに応じた教育の展開をめざして

これまで、今後の都の特別支援教育の方向性などを検討してきた。障害のある児童・生徒等は、その障害に基づく様々な困難を抱えているが、適宜・適切な教育的な支援を行うことにより、自己の障害を改善・克服する意欲や態度を身に付け、自己の能力や可能性を伸ばし、社会の中で主体的・自主的に生きていくことが可能になる。

これを実現していくためには、学校の環境整備や体制の確立だけでなく、校長のリーダーシップを発揮した学校経営の推進や教職員の意識改革をはじめ、保護者や地域、教育以外の行政機関や民間団体の連携・協力が必要であり、社会全体の意識の変革が不可欠である。

1 学校の自律的・持続的な改革の実現のために

(1) 校長のリーダーシップの発揮と教職員の意識改革

今後の特別支援教育を実現するためには、校長が率先してリーダーシップを発揮し、前例踏襲的な学校の組織風土などの改革を進めるとともに、教職員一人一人も特別支援教育の趣旨を踏まえた意識改革を行い、より高い専門性に基づく個に応じた指導を充実していく必要がある。

特に、小・中学校においては新たな特別支援教育に対する保護者の不安などを解消し、円滑に推進するために、特別な支援が必要な児童・生徒に対する校長はじめ教職員全員による全校的な取組が不可欠である。

また、特別支援教育を推進していくため、特別支援学校はセンター的機能を発揮し、小・中学校とパートナーシップに基づく連携と協力体制を密にし、特別な支援が必要な児童・生徒一人一人の教育ニーズに応じた指導を実現していくことが必要である。

さらに、学校運営に関しても、学校運営連絡協議会の協議委員に特別支援教育や学校経営に対する専門性の高い関係者や保護者などを委嘱することや、企画調整会議や職員会議などを保護者や協議委員などに公開するなど、開かれた学校づくりを推進することも検討する必要がある。

そのためには、校長がリーダーシップを発揮できる環境を、可能な限り整える必要がある。

(2) センター的機能を果たした自律的・継続的な改革

特別支援学校では、自校の教育活動の充実を図るとともに、エリア内でパートナーシップを形成する小・中学校等に必要な支援体制を整備していく必要がある。このため、特別支援学校の校長は、各学校の児童・生徒等に対する教育だけではなく、広くエリア内の実情を視野に入れた学校経営計画^(※44)を策定することが必要である。

*44 学校経営計画

校長が「目指す学校像」を明らかにし、中・長期的目標を立て、各年度における学習指導・生活指導・進路指導・学校運営等の教育活動の目標とこれを達成するための具体的方策及び数値目標を示すもの。校長が都民に対して明らかにする「公約」の役割を持つ。

また、特別支援学校については、学校評価（自己評価）だけでなく、小・中学校等に対するセンター的機能の役割に関する評価が重要である。このため、エリア内でパートナーシップを形成する学校の合同評価や、第三者による評価の導入など、総合的な評価方法を検討する必要がある。

このように特別支援学校が自律的・継続的に改革を進めるためには、学校経営計画の策定と実施、そしてその評価と評価に基づく改善というマネジメントサイクル^(*45)に基づき、実施していくことが不可欠である。

2 都教育委員会の特別支援学校への支援

都教育委員会は全都的観点から、各特別支援学校や各エリアの実情を十分に考慮し、政策的に各校の役割を検討していくことになる。これを受けて各校では、自律的・持続的改革を進めるとともに、エリア内の小・中学校等に対する支援を行っていくことになる。このため、各校の実情に応じて、柔軟で機動的・専門的な支援を行うため、一元的かつ総合的な経営サポート機能を有する組織を設置する必要がある。

また、特別支援学校が実施する障害に対する先進的な取組や、学校独自の特色を持たせた取組などに対して重点的に支援し、学校間の自律的・主体的な取組を推進していく必要がある。

さらに、教職員のモラルを向上するための教職員による提案制度や、教科指導の充実や、優秀な研究などに対する奨励制度を設けるなど、教員の意識向上のための新たな取組の検討が必要である。

3 都教育委員会と他の機関等との協働

(1) 区市町村教育委員会との連携・協力

児童・生徒等や保護者の多様な教育ニーズに対応するためには、都と区市町村がそれぞれの役割に基づき、特別支援教育体制を築いていくことが重要である。特に、新たな対応が求められるLD等の通常の学級に在籍する児童・生徒への支援については、区市町村教育委員会の積極的な取組が求められており、都立盲・ろう・養護学校等の専門的な機能を活用したエリア・ネットワークづくりなど、都と区市町村とが一体となって取り組む必要がある。

また、特別支援教育への転換に当たって都教育委員会と区市町村教育委員会は、移行に伴う保護者の不安などの解消や特別支援教育を円滑に推進するための施策の展開を相互に協力して実施することが必要である。

(2) 保健や医療、福祉、労働等の関係機関との連携

障害のある児童・生徒等のライフステージに応じた支援の充実や特別支援学校における教員の専門性と学校の専門性を向上させるためには、エリア・ネットワークに基づく保健、医療、福祉、労働等の関係機関との連携を図ることが必要である。

*45 マネジメント・サイクル

学校の自律的改革を促進し、個性化・特色化を図るなど、教育サービスの質を向上するため、計画（P）実施（D）評価（C）を行い、改善（A）を図るしくみ。

特に、教育、医療、福祉、労働等の関係者から成る特別支援プロジェクト・チームによる個別の支援計画の作成など、「縦割り行政」と言われてきた組織の垣根を越えた協働体制の構築が望まれるところである。

(3) 民間機関や地域との協働

今後の特別支援教育を実現していくためには、限られた財源を有効に活用し、既存事業の見直しを行いつつ、都民の理解が得られるよう創意工夫することが必要である。特に、改善の計画化に当たっては、現有の教育財産や人的資源を最大限に活用して学校運営を効果的・効率的に行うとともに、民間活力の導入により、新たに多様な学校の運営形態などについても検討するなど総合的な視点で策定していく必要がある。

また、障害のある生徒にとって将来的な社会的自立を図るためには、就労をより一層促進することが重要である。このため、特別支援学校においても民間企業や地域、NPO法人、ボランティア団体などと連携協力し、実際に長期期間就労体験を行うなど職業能力の向上を図る都立高等学校で導入するデュアルシステムのような仕組みの導入なども検討していく必要がある。

4 保護者や都民の理解と協力

改革を進めるに当たっては、保護者や都民の一層の理解と協力が必要である。社会のノーマライゼーションの進展に伴い、障害のある子どもたちへの理解は進みつつあるが、就学前から学校卒業後を通して、社会の一員として生き生きと生きていくためには、社会全体の一層の理解と支援が求められる。そのため、学校は障害のある子どもたちの理解・啓発に努めるとともに、ボランティア養成のための公開講座を開くなど支援のための基盤づくりに努める必要がある。

また、今後、具体的に検討を進めるに当たっては、保護者等の意見を聞く機会を設けるとともに、特別支援学校では、諸課題を解決するために、保護者や関係機関等の意見をこれまで以上に学校経営に反映させていく仕組みが必要である。

5 具体的な実現に向けて

本委員会の提言内容を具体化し、特別支援教育への転換を進めていくためには、専門性の高い人材の育成・確保や必要な教員配置、施設整備など教育諸条件の改善・充実を図っていくことが求められる。

このため、国の動向を見極めながら、都と区市町村が連携して、それぞれの役割に基づいて教育条件の整備を進めていく必要がある。また、教員配置や施設整備など、国の法制度や助成制度にかかわる条件整備については、国に対して十分な体制が確保できるような制度となるよう、強く要望していく必要がある。

最後に、本検討委員会としては、障害のある児童・生徒等の夢をはぐくみ、将来にわたって光り輝くことができるよう、一人一人のニーズに応じた特別支援教育への展開に向けて、これまでの「心身障害教育」から、今後の都の障害のある児童・生徒等の教育にふさわしい適切な表現について検討することを提言する。