

# 中間報告書

令和6年11月

「障害のある子供の今後の教育支援の在り方」に関する有識者会議

# 目 次

## 1 はじめに

本会議及び中間報告について	1
特別支援教育に係る国の動向	1
埼玉県における特別支援教育	2
特別支援教育の現状・今後の方向性	2

## 2 現状・課題

通常の学級に在籍する児童生徒への支援	3
多様な学びの場における連続性	3
小中高等学校の校内支援体制	3
通級による指導や特別支援学級における指導	4
特別支援教育コーディネーターへの期待	4
支援籍学習・交流及び共同学習	4
障害のある児童生徒への個別的な支援	5
特別支援教育に係る教職員の専門性や経験	5

## 3 提言

### (1) 連続性のある多様な学びの場の充実

多様な学びの場における指導の充実	6
多様な学びの場における連続性の確保	7
小中高等学校の校内支援体制の充実	8
小中高等学校における特別支援教育コーディネーターへの期待と位置付け	8
特別支援学校のセンター的機能の充実・活用	8
支援籍学習・交流及び共同学習の充実	9
学校施設のバリアフリー化	11

### (2) 早期からの一貫した支援の充実

教育相談体制の整備	11
個別の教育支援計画・個別の指導計画の活用等	12

就学後の学びの場の見直し・・・・・・・・・・・・・・・・・・12

(3) 特別支援教育を担う教職員の育成等

特別支援教育に係る教職員の専門性の向上・・・・・・・・・・13

特別支援教育に係る経験を有する教職員の増加・・・・・・・・14

管理職に求められる役割等・・・・・・・・・・・・・・・・・・15

## 1 はじめに

(本会議及び中間報告について)

- 本会議は、インクルーシブな社会の実現に向けて、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に過ごすための条件整備と、一人一人のニーズに応じた連続性のある多様な学びの場の充実を図るため、埼玉県における課題や解決の方向性について検討するものである。令和6年7月29日に第1回会議を開催し、障害のある子供の今後の教育支援の在り方について議論してきたところである。今後、最終報告をまとめるにあたり、さらに議論を深めるために、現時点における基本的な枠組みを整理したため、中間報告を行うものである。

(特別支援教育に係る国の動向)

- 平成24年7月23日に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」において、「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」こと等が盛り込まれた。このことを踏まえて、平成25年9月1日に学校教育法施行令が改正され、就学先決定の手続きが改められた。
- それ以降、国はインクルーシブ教育システムの構築に向けて、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に過ごすための条件整備と、一人一人の教育的ニーズに応じた学びの場の整備を、両輪として取り組んできた。
- 令和4年には、国連障害者権利委員会から「分離特別教育を終わらせることを目的として、障害のある児童が障害者を包容する教育を受ける権利があることを認識すること」等の勧告があった。文部科学大臣は記者会見において「引き続きまして、勧告の趣旨を踏まえまして、インクルーシブ教育システムの推進に向けた取組を進めていきたいと考えているところでございます。」と発言している。また、令和4年11月9日の衆議院文部科学委員会で「特別支援学校や特別支援学級に在籍をいたします子供が増えている中で、現在、多様な学びの場におきまして行われている特別支援教育を中止することは考えておりませんが、引き続きまして、勧告の趣旨を踏まえ、イ

ンクルーシブ教育システムの実現に向けた取組を進めてまいります。」と文部科学大臣が答弁していることから、国としては、特別支援教育は中止せず  
にインクルーシブ教育システムの推進に向けて取り組む方針であることが  
うかがえる。

(埼玉県における特別支援教育)

- こうした国の動き等も踏まえて、第4期埼玉県教育振興基本計画においては、インクルーシブ教育システムの構築の視点に立った特別支援教育の推進を位置付け、連続性のある多様な学びの場の整備を進めるということが定まった。今後の5年間は、インクルーシブ教育システムの構築の視点に立った特別支援教育の推進がキーワードである。埼玉県において、これまでの取組の成果や課題を整理し、インクルーシブ教育システムの推進に努める必要がある。

(特別支援教育の現状・今後の方向性)

- 埼玉県においても、障害のある子供の教育については、特別支援教育の発展・充実により進んできている。小中高等学校の通常の学級においても障害のある児童生徒が学ぶ状況が進む一方で、指導面において苦慮している状況も見られる。
- インクルーシブ教育システムの構築に当たっては、これまで取り組んできた特別支援教育の成果を背景として、障害のある子供が長い人生を過ごすためのベースを作る中で、障害のある子供と障害のない子供が共に学び共に過ごすことを追求すべきである。
- 医療の発達により、障害のある人は障害のない人と同じように年齢を重ねられるようになってきている。特別支援学校や特別支援学級において取り組んできた、障害特性に応じた指導や生活に生きる授業・実習等は、障害のある児童生徒が卒業後、地域社会において生活する上ではとても大切である。そこで、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が可能な限り共に学ぶことを追求する際には、特別支援学校等において進めてきた職業教育の視点が欠けることのないよう留意が必要である。
- 本有識者会議においては、埼玉県が目指すインクルーシブ教育システムの推進に向けて、埼玉県におけるこれまでの取り組みの成果や課題を整理し、多様な学びの場における充実の観点、一貫した教育支援体制の充実の観

点、そしてこれらを支えるための人材確保・人材育成の観点から、以下提言する。

- なお、本有識者会議における提言内容は、第4期埼玉県教育振興基本計画の計画期間、またそれ以降も見据えて、どのような方向で取り組めば埼玉県においてインクルーシブ教育システムの構築の視点に立った特別支援教育の推進ができるか、といった中長期的観点から提言するものである。

## 2 現状・課題

(通常の学級に在籍する児童生徒への支援)

- 障害のある子供の教育については、特別支援教育の発展・充実により進んでいるとの評価がある。一方では、小中高等学校においては、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒は増加しており、指導に関して苦慮している状況も見られる。令和4年度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調査」においては、学習面又は行動面で著しい困難を示す割合は、小中学校において8.8%、高等学校においては2.2%の割合で在籍しているとの調査結果が出ている。

(多様な学びの場における連続性)

- 埼玉県においては、障害のある子供とない子供が可能な限り共に学ぶため、支援籍の制度も活用しながら取り組みが進んでいる。また、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう連続性のある多様な学びの場の整備も進んできた。特に、特別支援教育を受ける児童生徒数は増加しており、それぞれのニーズも勘案しながら、通級指導教室、特別支援学級、特別支援学校の整備が進められている。一方で、それぞれの学びの場が連続したものとして柔軟に活用されているか、という指摘もある。

(小中高等学校の校内支援体制)

- 令和4年度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調査」結果や、令和5年度に発出された通知に添付された「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」(以下、「検討会議報告」という。)を受けて、埼玉県においても、校内委員会の機能の再検証や校内委員会の機能強化が必要ではないかとの指摘がある。

(通級による指導や特別支援学級における指導)

- 一人一人の教育的ニーズに応える形で、通級による指導や特別支援学級の整備が進んできている。これらの指導を担う担当者の専門性向上の取組としては、埼玉県及び県内市町村の教育委員会においてそれぞれ研修を行っている。しかし、通級指導教室や特別支援学級の増加により、特別支援教育を初めて担当する教員も増加している。

(特別支援教育コーディネーターへの期待)

- そのような中で、特別支援教育コーディネーターは、小中高等学校においては、校内支援体制における中核を担い、また特別支援学校においては、特別支援学校のセンター的機能を発揮する中核を担っている。特別支援教育コーディネーターの業務は多岐にわたり、校内の特別支援教育の推進には欠かせない存在であるとの評価がある。特別支援教育コーディネーターは、学校教育法施行規則に定める主任等の位置づけではなく、校長が指名し、校務分掌の一つとして位置付けられているものである。また、小中高等学校においては、担任や他の主任との兼任になっている場合もあり、特別支援教育コーディネーターに専念できない状況もある。特別支援学校においては、専任化は進んでいるものの、センター的機能の要請件数は増加傾向にあり、校内及び校外の対応に追われている現状がある。そのため、処遇の改善を求める声も上がっている。なお、令和5年度本県における特別支援教育コーディネーターの専任の割合は、小学校 13.9% 中学校 22.1% 高等学校 19.4% である。

(支援籍学習・交流及び共同学習)

- 埼玉県では、平成16年度よりモデル市において支援籍学習が始まった。他県においては、副籍制度として、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ取組を実施している例はあるが、支援籍学習は、共に学ぶ取組だけではなく、通常の学級に在籍している児童生徒が、特別支援学級や特別支援学校で専門的な指導を受けることができる側面も合わせ有している。そのため、支援籍学習の取組は他県と比較して評価に値するといった声もある。通常学級支援籍学習の実施者数について、平成20年の366人から、令和5年の968人へと増加し、支援籍学習の取組が定着する一方で、実施者の希望に沿ってはいるものの、最低限の実施にとどまっているとの指摘や、支援籍学習を行うにあたっての担任の付き添いに係る課題も存在している。また、支援籍学習の取組の成果はあるものの、地域における交流の広がりやそれに伴う障害者理解が十分でないという指摘がある。

- 埼玉県においては、特別支援学校の高校内分校が高等学校内に設置され、高等学校の生徒と特別支援学校の生徒との交流及び共同学習が推進されている。高等学校と高校内分校の相互の綿密な調整により、合同による行事の開催や一部の教科における交流及び共同学習の授業実施が行われるなど、生徒相互の交流が進められている。

(障害のある児童生徒への個別的な支援)

- それぞれの学びの場が充実する中で、例えば、特別支援学校や特別支援学級に在籍する生徒、及び通常の学級に在籍する発達障害のある生徒が、全日制の県立高等学校への進学を検討するようなケースもある。このように、進路の選択肢が広がってきており、生徒や保護者の進路相談や進学後の支援について十分にサポートできていないのではないか、という指摘がある。また、個別の教育支援計画等の作成は進んできたが、通常の学級に在籍し、個別の教育支援計画の作成が必要と学校が判断した児童生徒への作成割合は、令和5年5月1日時点で、小学校 84.8%、中学校 75.4%、高等学校 56.8% (ただし、年度末までには高等学校は 100%作成) である。なお、学校の統合を検討する場合には、通常の学級や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒が安心して学べる環境となるよう、事前の検討が大事だという指摘がある。

(特別支援教育に係る教職員の専門性や経験)

- 小中高等学校においては、通常の学級においても特別な支援を必要とする児童生徒に対する教育を行っている。しかし、小中学校等の通常の学級を担当する教員は、特別支援学校に勤務する教員と比較し、特別支援教育についての専門性や経験を増やす機会が少なく、特別支援教育に係る知見や経験を有する教員が少ない現状がある。特別支援教育を担当する教員に加えて、通常の学級を担当する教員も含めて、特別支援教育に関する専門性の向上や特別支援教育に係る経験を有する教職員の増加が課題である。さらに、校内における支援体制を構築するためには、管理職の特別支援教育に係る経験の確保も課題である。埼玉県の令和5年度の小中学校における特別支援学級担当教員のうち本務者の特別支援学校教諭免許状保有率は、小学校は 39% 中学校は 29% である。また、令和5年度の小中学校における特別支援教育担当の経験が3年未満の教員の割合は、本採用 53%、臨時的任用教員 40% である。

### 3 提言

#### (1) 連続性のある多様な学びの場の充実

(多様な学びの場における指導の充実)

- 障害のある児童生徒が学ぶ全ての場において、教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供することが必要である。
- 小中高等学校における通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の学びの充実のためには、ユニバーサルデザインや合理的配慮の提供に基づく学級経営・授業づくりをより一層進めていく必要がある。
- 我が国は多様性を認め合い、その強みを発揮し成長しあえるインクルーシブな社会をめざしインクルーシブ教育システムの推進を図っている。また、障害の捉え方はICF<sup>1</sup>における「社会モデル」を軸としている。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。自立活動においても、児童生徒の強みを生かして、子ども自身が主体的に学習に取り組み、自己選択・自己決定をしたり、自立活動の学習の意味を将来の自立や社会参加に結び付けたりしながら学習するなど、指導内容を工夫する必要がある。
- 県内小中学校における特別支援学級の児童生徒数及び学級数は増加の一途をたどっており、県内小中学校における特別支援学級設置率は令和5年度において90%を超えている。また、通常の学級にも発達障害等のある児童生徒が在籍していることから、教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供するために、教員の専門性の担保や、教員を支えるための組織体制が必要である。また、医療、保健、福祉、労働等との連携も必要である。

---

<sup>1</sup> ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) は、人間の生活機能と障害の分類法として、2001年5月、世界保健機関(WHO)総会において採択された。ICFは、障害と生活機能の理解と説明のために、「医学モデル」と「社会モデル」の統合に基づいている。医学モデルは、障害という現象を個人の問題としてとらえ、病気・外傷やその他の健康状態から直接的に生じるものであり、専門職による個別的な治療というかたちでの医療を必要とするものとみる。一方、社会モデルでは障害を主として社会によって作られた問題とみなし、基本的に障害のある人の社会への完全な統合の問題としてみる。障害は個人に帰属するものではなく、諸状態の集合体であり、その多くが社会環境によって作り出されたものであるとされる。

- 通級による指導を受ける児童生徒数が多くなっている状況は、他の都道府県でも同様である。国においては、高校段階における通級による指導の加配の充実を行うとともに、義務教育段階の通級による指導を担当する教員の基礎定数化を進めている。義務教育段階の現場では、基礎定数化が進んでいる一方で、通級による指導を行う担当教員は、校内への支援や教育相談への対応を行う場合もあり、多忙を極めるといった声も存在する。通級による指導を充実させるために、埼玉県においても通常の学級に在籍している障害のある児童生徒の学びの場を大切にす観点から、その他の充実策についての検討が必要である。
  
- 通級による指導を受ける児童生徒数の急増に加え、県内の小中学校における特別支援学級設置率が 90%を超えていることもふまえ、中央教育審議会答申（平成 17 年 12 月）、並びに特殊教育から特別支援教育に移行した学校教育法の一部改正（平成 19 年）における参議院の付帯決議に提示された「特別支援教室構想」<sup>2</sup>の検討を行う時期にきている。そこで、特別支援教室構想の検討を想定した埼玉県における研究も必要である。

（多様な学びの場における連続性の確保）

- 国の方針である、連続性のある多様な学びの場の充実については、埼玉県も同様に整備・充実を進めることが重要である。現状としては、一人一人の教育的ニーズに応える形で、特別支援学級の設置数や通級による指導を受ける児童生徒数が増えているが、多様な学びの場が整備されることと、それぞれの学びの場が連続しているかどうかは別問題である。学校教育法施行令の一部改正（平成 25 年 8 月）の趣旨を踏まえ、また共生社会の形成につながるインクルーシブ教育システムの構築を推進することと相まって、通常の学級を軸とし、多様な学びの場の有効な活用を図れるよう個別の教育支援計画や個別の指導計画の活用も含めて、学びの場の連続性を確保するための取組を検討する必要がある。

---

<sup>2</sup> 特別支援教室構想は、小・中学校において、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍し、教員の適切な配慮、ティーム・ティーチング、個別指導や学習内容の習熟に応じた指導等の工夫により通常の学級において指導を行いつつ、必要な時間に特別の場で障害に応じた教科指導や、障害に起因する困難の改善・克服のための指導を行う形態であり、平成 15 年 3 月の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議報告「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の提言を受け、平成 17 年 12 月の中央教育審議会答申（特別支援教育を推進するための制度の在り方について）において構想として示されたものである。

(小中高等学校の校内支援体制の充実)

- 令和5年3月に文部科学省から発出された「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援に係る方策について（通知）」においては、校内委員会の形骸化の可能性や、校内委員会や特別支援教育コーディネーターが十分に機能していないこと等の指摘がある。また、令和4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調査」においては、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が、小中学校に8.8%程度在籍しているとの結果が出た。そのうち、校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断されている割合は、約3割にすぎないということが示されている。特別な教育的ニーズのある児童生徒への支援について、校内で十分に検討した上で支援の必要がないと判断された結果であればよいが、各担任から校内委員会に情報がうまく吸い上げられていないということも推測される。埼玉県においても、各校における校内委員会の機能の再点検や校内委員会の機能強化による、校内支援体制の充実が必要である。

(小中高等学校における特別支援教育コーディネーターへの期待と位置付け)

- 校内委員会においては、多岐にわたる児童生徒の課題に対応している。特別な教育的ニーズのある児童生徒への支援について校内委員会における検討を充実させるためには、特別支援教育コーディネーターの果たす役割が大きい。校内における授業時数の調整や配慮を行っている場合もあるが、担任や他の主任等との兼任になっている場合もあるため、特別支援教育コーディネーターに専念できるような条件整備も必要である。特別支援教育コーディネーターは、学校教育法施行規則に定める教務主任等に当たるような位置付けではなく、校長が指名し、校務分掌の一つとして位置付けられたものである。そのため、何らかの権限を有している、もしくは手当があるわけではない。特別支援教育コーディネーターの担っている役割に鑑み、特別支援教育コーディネーターの専任化や複数配置といった負担軽減策をはじめとして、法律上の位置付けや役割の明確化、処遇の改善などについて、国への要望を検討する必要がある。

(特別支援学校のセンター的機能の充実・活用)

- 小中高等学校においては、教育上特別の支援を必要とする子供の教育に関して、相談や支援、情報提供が必要な際には、特別支援学校のセンター的機能を活用し、児童生徒への支援や進路指導などを行っている。特別支援学校のセンター的機能を活用するにあたっては、個別の児童生徒への配慮や

支援・指導の観点にとどまらず、小中高等学校における校内支援体制を充実させる観点で活用することで、より効果的な取組となる。また、特別支援学校がそのセンター的機能を発揮するにあたっては、小中高等学校の実情に合わせた支援となるよう小中高等学校の特別支援教育コーディネーターとの連携や機能の充実を進められるような専門性の確保が必要である。

- 特別支援学校におけるセンター的機能の中核を担っているのは、各校の特別支援教育コーディネーターである。埼玉県の特設支援学校では、特別支援教育コーディネーターの指名率は100%であるが、配置人数等は学校の状況によって異なっている。小中高等学校における通常の学級などに在籍している特別な支援を必要とする児童生徒数の増加に伴って、センター的機能の要請件数も増加している現状がある。小中高等学校における校内支援体制の構築への支援の取組については、現場から評価されているとの受け止めがある。特別支援学校のセンター的機能の充実を図るため、複数名の加配措置や専門知識を有する人材の配置などについて国への要望を検討すべきである。
- 特別支援学校のセンター的機能を活用する場合は、要請側の意識改革も重要である。小中学校の中には、特別支援学校に対して頻りに派遣要請を行う学校がある一方で、全く派遣要請を行わない学校もある等、学校によりその頻度には差がある。また、学校における特別支援教育に関する意識の在り方により、小中学校から特別支援学校への転学を検討している事例などにおいて、特別支援学校への児童生徒に関する情報提供が十分でないことがある。さらに、特別支援学校から小中学校に向けて発信した情報が、小中学校の教職員まで伝わり切らない状況も見受けられる。学びの場の連続性を確保する観点から、小中高等学校の教職員への特別支援学校の理解促進や、障害のある子供の学びの場についての適切な理解を促すための取組が必要である。

(支援籍学習・交流及び共同学習の充実)

- 他の都道府県では支援籍制度に類似するものとして、副次的な籍を置く制度がある。これは特別支援学校の児童生徒が地域で共に学ぶための取組、すなわち、居住地校交流という意味合いで実施している場合がほとんどである。一方、埼玉県の支援籍学習は、通常の学級に在籍している児童生徒が、特別支援学級や特別支援学校で専門的な指導を受けることができるという側面も合わせ有しており、埼玉県の取組は評価できる。これまで取り組んで

きた支援籍学習の価値を、更に評価しアピールすべきである。そのためにも、これまで取り組んできた支援籍制度について成果と課題をまとめ、更なる発展に向けた検討が必要である。また、多様な学びの場の連続性を確保するために、支援籍学習をどのように活用していくのかについての検討も必要である。

- 支援籍学習は、埼玉県が20年近く実践を積み重ねてきている施策である。現状は、埼玉県の教職員、保護者、教育委員会にとって、今実施している状況が当たり前になってしまっていないか、という指摘がある。例えば、通常学級支援籍学習においては、実施者の希望に沿ってはいるものの最低限の実施にとどまっているケースも多い印象がある。年間2回程度の実施にとどまっている事例では、一緒に活動して、支援籍校からの児童生徒の感想を受け取るというところで終わってしまっているものがある。他方、年間を通じて学校の行事に10回以上参加した事例では、支援籍校において児童とその保護者の存在が認識されたという成果もある。ただし、現状として、特別支援学校の児童生徒が年間を通じて多数回の支援籍学習を実施するためには、担任の付き添いなど、実施にあたっての体制確保が課題である。一方では、支援籍学習のうち、通常学級支援籍学習（特別支援学校→小中学校）の取組に比べて、特別支援学校支援籍学習（小中学校→特別支援学校）は、同行する担任の調整がつけにくい状況があるとの指摘もある。支援籍学習の在り方や支援籍学習を実施するにあたっての人的な問題点を改善するようなシステムとしての検討が必要である。
- 20年近くの支援籍学習の成果を踏まえ、学校教育法施行令の一部改正（平成25年8月）の理念を反映させるためにも、個々の児童生徒のニーズに合わせたよりよい支援籍学習の在り方についての検討が必要である。例えば、特別支援学校に在籍している児童生徒は、原則全員を対象に支援籍学習を行うことの可能性について検討することや、支援籍学習を個別の指導計画の様式に位置付けることなどが考えられる。
- 埼玉県には特別支援学校の高校内分校が設置されているが、同一の敷地内に高等学校及び特別支援学校があることから、少ない移動負担で交流及び共同学習を実施することができる利点がある。実績として文化祭等の学校行事の合同開催や体育等の一部の教科指導における授業交流も実施しており、障害のある生徒と障害のない生徒が共に学ぶ仕組みとしては、一定程度の成果が得られたものと考えられる。一方で、合同行事等を実施するため

には、両校の管理職同士の情報共有をはじめとした教職員間の連携及び調整が不可欠である。今後、交流及び共同学習を発展させるためには、更なる連携の強化が求められている。

- 障害のある児童生徒への理解啓発を更に促進することにより、地域の学校における交流活動が盛んになると考えられるため、子供同士の理解や教職員の障害者理解にも繋げる取り組みが必要である。また、学校における交流が地域における交流に広がるような事例も想定される。例えば、災害時に避難する場合には、地域において指定されている小中学校に避難することになるが、特別支援学校に通う児童生徒にとっては、地域とのつながりが希薄な場合もあり、安心して避難することが難しい状況が考えられる。共生社会に向けた地域づくりにも寄与できるような、支援籍学習や交流及び共同学習の取組に発展させることにより、災害時など安心して一緒に避難ができるような関係づくり・地域づくりが望ましい。

(学校施設のバリアフリー化)

- こうした多様な学びの場における障害のある児童生徒への適切な指導や必要な支援を行うためには、前提として安心して学校生活を送ることができるよう施設の整備が必要である。昇降口のスロープ化やトイレのバリアフリー化のみではなく、校内で生活する際に発生するバリアを解消できるような施設整備を実施できることが望ましい。そこで、小中高等学校を含めた全ての学校において、学校の中で共生社会を具現化するために、交流及び共同学習等にも対応できるようなバリアフリーが必要である。

## (2) 早期からの一貫した支援の充実

(教育相談体制の整備)

- 連続性のある多様な学びの場の整備が進む中で、児童生徒にとって、その時点での教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる学びの場を適切に選択できるような本人・保護者への支援が必要である。そのためには、本人・保護者からの相談に対して適切に助言・援助できるような体制づくりが必要である。さらに、その延長上に位置する進路指導・相談の観点からも、障害のある児童生徒の将来を見据えた相談窓口の確保や学校間の連携も必要である。
- 特別支援学校や特別支援学級に在籍する生徒、通常の学級に在籍する発

達障害のある生徒が、全日制の県立高等学校への進学を検討するケースもある。そのような場合の進路相談や、高等学校卒業後の就職について相談できる窓口が見つからず悩むケースもある。中学校及び高等学校において、多様な進路選択・相談に対応できるような進路指導体制を充実させる必要がある。

(個別の教育支援計画・個別の指導計画の活用等)

- 障害のある児童生徒への個々に応じた早期からの一貫した支援を行うためには、進学時や転学時に個別の教育支援計画・個別の指導計画の活用が必要である。それぞれの作成率はほぼ100%となっているため、これらを活用する方法や見直しの視点について共通理解を図り、学校や学級担任等が変わっても必要な支援の内容等を円滑に引き継ぐことができる体制を構築する必要がある。

(就学後の学びの場の見直し)

- 就学時に決定した学びの場が固定されないことは周知されており、将来を見通した教育相談を行っている事例も見られる。一方で、就学時に通常の学級を選択した児童が、年度途中の段階で、より手厚い指導として通級による指導を利用したいというような事例に対して、対応が十分ではないとの指摘もある。まずは、現在の学びの場における支援の充実を十分検討した後、さらに学びの場の見直しを検討するような支援の枠組みの構築が必要である。
- 就学後の学びの場の見直しについての事例として、特別支援学校に就学した児童が教育的ニーズに合わせた指導を受けることにより、居住地の学校への転学がスムーズに進んだケースがある。これは、在籍している特別支援学校と居住地の小学校との交流や情報交換等が十分行われた結果によるものと考えられる。一方で、この例のような転学については未だにハードルが高いという認識が双方の学校にある状況も見受けられる。障害のある児童生徒に対して、その時点での教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる就学先の決定と適切な学びの場の見直しができるような体制づくりが必要である。
- 一人一人の実態が異なるため、学びの場の見直しの内容は一様ではないことに留意が必要であるが、学びの場の見直しを検討するにあたっては、長期的な視点に立った教育相談や就学相談を随時行うことが必要である。例

例えば、特別支援学級に在籍する小学校6年生の児童への進路相談において、当面の教育的ニーズに加えて、高等学校段階を見据えた上で、中学校段階の学びの場について幅広く情報提供を行ったケースがある。学びの場を見直す場合には、関係者による会議も行い、児童生徒の教育的ニーズや必要な支援を踏まえて、多様な学びの場に関する情報提供を行う必要がある。

- 市町村教育委員会が行う、障害のある児童生徒・保護者に対する教育相談を充実させるためには、現在行っている埼玉県からの市町村教育委員会への支援の充実も必要である。その際には、市町村教育委員会の特別支援教育担当者のニーズを踏まえた取組とすることが望ましい。

### (3) 特別支援教育を担う教職員の育成等

(特別支援教育に係る教職員の専門性の向上)

- 通常の学級にも発達障害等のある児童生徒が在籍していることから、特別支援教育を担うのは、特別支援学級や特別支援学校の教員だけでなく、通常の学級の担任も該当する。よって、これら全ての教員に係る特別支援教育についての専門性の確保が重要である。また、特別支援教育を担う人材の確保のためには、教員養成の段階において、特別支援教育の知識を身に付けた教員の養成をどのように進めていくのかも大きな課題である。例えば、学校現場における教員養成段階の役割について大学と連携し、教育実習の期間に、通常の学級における特別支援教育の実施状況について実習生が学べるような配慮も必要である。現職の教員については、埼玉県における免許法認定講習や研修を、さらに拡大するなどの方策を検討する必要がある。
- 通常の学級においては、支援が必要な児童生徒への対応について悩みながら進めている現状もある。特別支援教育に係る経験を有する教職員の増加、人材の確保や人材育成により、特別支援教育が一部の教員にゆだねられるような状況もあるが、全ての教員が特別支援教育の担い手となるような取り組みが必要である。そのためには、特別支援教育が生徒指導や教育相談と同様に、全ての教員にとって不可欠な専門性と捉え、学校経営や運営における位置付けが必要である。
- 通常の学級に在籍する児童生徒の中には、通級による指導を受けたいという声がある程度存在しているとの指摘がある。このようなニーズに的確に応えるためには、校長、市町村教育委員会の特別支援教育担当、市町村教

育委員会の人事担当などが連携を密にして、通級による指導を担う人材を確保することが必要である。

- 多様な進路選択・相談に対応できるような進路指導体制や相談体制の確立のためには、多様な学びの場の全てにおいて、進路指導・相談にかかわる情報の他、小中高等学校の進路指導・相談にかかわる情報が共有されるような仕組みもしくは、必要なときに学校間で連携できるような仕組みが必要である。さらに、教職員は、福祉との連携を進めるためにも最低限の情報・知識を得ることが求められているため、全ての教職員がこうした内容を学ぶような支援が必要である。

(特別支援教育に係る経験を有する教職員の増加)

- 特別支援教育コーディネーターの中には、経験が無い、若しくは経験が少ない教員が指名されることもある。校長による指導や助言を必要とする場合もあることから、特別支援教育コーディネーターの役割が十分に発揮されるような人材の配置と、研修等の支援体制の構築が必要である。
- 小中学校の教員は、特別支援教育について学んで、一人一人の子供を大事にしたいという気持ちは大きいですが、特別支援教育の経験が少ないという現状もある。例えば、特別支援学校から異動してきた教員が通級による指導の担当教員になったことにより、通常の学級の教員に特別支援教育の知識や指導のスキルが伝達され、校内の教員の資質向上につながった事例がある。人事交流により特別支援学校における勤務経験のある教員が小中学校に着任する利点は大きい。また、このような人事交流は、校長経験者からも前向きに受けとめられている。校長自身に特別支援教育の経験がない場合、校内における特別支援教育の推進者が必要になってくるため、人事交流の果たす役割は大きい。一方で、特別支援学級の担当教員が、人事交流により特別支援学校に勤務し経験を積み、小中学校に戻って来られるような仕組みづくりや交流がより活性化するような方策が求められる。そのためには、特別支援教育に係る経験を有する教職員を増加させるための方針の検討が必要である。また、校長のリーダーシップの下に発揮される校内支援体制の構築等について、例えば、特別支援教育コーディネーターが適切に補佐できるように、埼玉県独自にシステム化することについても検討することが考えられる。
- 人事交流により小中高等学校から特別支援学校に異動する教員の中には、

年齢層の若い者もあり、特別支援教育に関する研修や経験が少ない状態で着任する場合がある。埼玉県においては特別支援教育を新たに担当する際の研修も実施しているが、年度途中で悩みを抱えるケースも見られるとの指摘がある。そのため、特別支援教育の経験のない新規採用者や人事交流に伴い特別支援教育の経験のない教員が特別支援教育を担当する際に、安心して特別支援教育を担えるようなフォローアップ体制が必要である。

(管理職に求められる役割等)

- 校内における特別支援教育の推進と人材の確保をするためには、校長は校内の児童生徒の特別支援教育に関するニーズを的確に把握し、教育委員会に情報提供をする役割があることを認識すべきである。
- 校内支援体制を整えるためには、管理職が特別支援教育に関する知識を有し、リーダーシップを発揮することが求められる。管理職の特別支援教育に関する知見を増やすための施策として、管理職自身も特別支援教育に係る経験を得られるような、計画的な人事配置も考えられる。
- 予測不能な社会、不安定な家庭の状況、多様な気質のある子供の姿などを踏まえると、子供一人一人が必要としている時に、適切に特別な支援と教育が受けられるような学校の文化を醸成する必要がある。つまり、対象を、従来の一部の特定の子供から、全ての子供とする特別支援教育への転換を図りながらインクルーシブ教育システムの構築を行うことで、学校が抱える不登校や学力などの課題の解決につながるのではないかと考える。そのために、教員はもとより、教頭等の管理職も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。例えば、教頭職に対しては、特別支援教育に関する研修時間の増加や実地研修の実施などの研修内容の工夫により研修を充実させたり、特別支援学校教諭免許状の取得、もしくは特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室での教職経験等を積極的に求めたりすることなどが考えられる。