

特別支援教育の在り方に関する検討会報告書(案)

令和6(2024)年 月

特別支援教育の在り方に関する検討会

目 次

はじめに	1
1 今後の特別支援教育の方向性	2
2 幼児児童生徒の生活指導	4
(1) 特別支援学校（知的障害）における教育環境	
(2) 生活訓練施設等を活用した指導	
(3) 食事指導	
(4) 医療的ケア児への支援体制	
(5) 寄宿舍	
3 家庭、教育及び福祉の連携	13
(1) 地域共生社会の実現に向けた教育と福祉等との連携	
(2) 保護者支援	
おわりに	19
・ 特別支援教育の在り方に関する検討会検討経過	21
・ 特別支援教育の在り方に関する検討会設置要綱	22
・ 特別支援教育の在り方に関する検討会委員名簿	23

は じ め に

教育の分野においては、障害の有無にかかわらず、誰もが互いに人格と個性を尊重し支え合って共生する社会の実現を目指し、「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の推進のため、特別支援教育を着実に進めていくことが求められている。また、障害のある子ども（以下、子どもの表記は、幼児児童生徒を意味する）の福祉の分野においては、2012 年の改正児童福祉法の施行により、障害のある子どもの日常生活動作や自立生活を支援するための活動、地域との交流等を目的とする放課後等デイサービス事業が創設され、その後、事業所数、利用者数が飛躍的に増加するなど、身近な地域で障害のある子どもが生活することができる環境が整えられてきている。

このように、障害のある子どもを取り巻く状況が大きく変化しているなか、県教育委員会では、「栃木県特別支援教育推進計画」（2021 年）に基づき、「教員の特別支援教育に関する理解促進と実践的な指導力の向上」、「就学前から学校卒業後までの一貫した支援体制の構築」、「教育の基盤整備」の 3 つの柱の下、障害のある子どもが生涯にわたって自立し社会参加していくことができるよう、個別の教育支援計画を活用した、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導・支援や、家庭や福祉等の関係機関との連携を推進している。

しかし、特別支援教育に関する社会や保護者等の理解や認識の高まり等により、特別支援教育の対象者は増加しており、在籍する子どもの障害の重度・重複化、多様化も進んできていることから、障害の状態など、個に応じた指導の充実を図るための教育環境づくりが課題となっている。また、子どもや保護者が抱える困難についても、多様化・複雑化していることから、学校だけでそのすべての期待に応えることの難しさなどの課題も明らかになってきた。

こうした社会状況の変化や今日的課題等をふまえ、これらの対応に向けては、さらに幅広い視点からの検討が必要であると判断され、教育や福祉の関係者、有識者等から成る特別支援教育の在り方に関する検討会（以下、本検討会と記す）が設置されることとなり、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加に向け、特別支援教育の在り方について検討を行うこととした。

本検討会は、特別支援学校の現地視察や保護者等からの意見聴取を含め、計〇回にわたり開催し、今後の特別支援教育の方向性に関すること、幼児児童生徒の生活指導に関すること、家庭、教育及び福祉の連携に関することの 3 項目を中心に議論を行った。

ここでは、これら議論の内容を取りまとめ、報告を行う。

1 今後の特別支援教育の方向性

(1) 現状

我が国では、1979年度からの養護学校教育義務制に先立って、1971年6月に出された中央教育審議会答申が「これまで延期されてきた養護学校における義務教育を実施に移す」ことを提言し、当時の文部省において、1972年度を初年度とする特殊教育拡充計画を策定した（文部省、1992）。そのときから、2024年3月現在、約半世紀が経過した。この間、栃木県においても養護学校（現在の知的障害、肢体不自由、病弱の特別支援学校）の整備が図られ、「特殊教育」は「特別支援教育」へ移行（2007年）し、様々な教育行政施策が重ねられた。また、障害者基本法の改正（2011年）や障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の公布（2013年）を経て、障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約と記す）の批准（2014年）に至るなど、障害のある子どもをめぐる教育や福祉、医療、労働等の理念や思想、状況は大きく変化している。

とりわけ、批准された障害者権利条約の日本の実現状況を国連で審査した結果である対日審査総括所見（2022年）において、強い要請がなされたことは特筆すべきであろう。

具体的には、障害者権利条約第19条の「自立した生活及び地域社会への包容」に関して、「障害者を居住施設に入居させるための予算の割当を、他の者との平等を基礎として、障害者が地域社会で自立して生活するための整備や支援に再配分することにより、障害のある児童を含む障害者の施設入所を終わらせるために迅速な措置をとること」や、障害者権利条約第24条の「教育」に関して、「国の教育政策、法律及び行政上の取り決めのなかで、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（インクルーシブ教育）を受ける権利があることを認識すること。また、特定の目標、期間及び十分な予算を伴い、すべての障害のある生徒にあらゆる教育段階において必要とされる合理的配慮及び個別の支援が提供されることを確保するために、質の高い障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する国家の行動計画を採択すること」、「すべての障害のある児童に対して通常の学校を利用する機会を確保すること」、「すべての障害のある児童に対して、個別の教育要件を満たし、障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を確保するために合理的配慮を保障すること」等である。加えて、障害者権利条約第23条の「家庭及び家族の尊重」に関しては、「障害のある児童の家庭生活への権利を認めるとともに、障害を理由に家族が分離されることを予防するために、障害のある親を含め障害のある児童の親に対し、子育て責任を果たすうえで、早期介入及び障害者を包容する支援を含む適当な支援を提供すること。また、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、地域社会のなかで家庭的な環境により代替的な監護を提供するためのあらゆる努力を約束すること」等の勧告がなされている。

これらのことは、今後の特別支援教育の方向性を考えるうえで欠くことのできない視点の一つとなる。

また、大きな変化の一つは、自立観であろう。それは、自立の「社会適応モデル」や「個人内発達モデル」から「社会参加モデル」への変化である（松木、2003）。自立の「社会

適応モデル」は、1950年代、我が国の戦後、間もなくの時期にみられたような、障害者の職業的自立を目指すものである。また、自立の「個人内発達モデル」は、自立には個人の能力や技能の発達が欠かせないとしている。これは、厳しい条件を抱えて生活する障害のある子どもが、人生の早期から、通常の子ども以上に、教育や訓練、リハビリ等のなかで自立に向けたさらなる努力を求められることにつながり得る視点を有する。

一方、自立の「社会参加モデル」とは、障害のある子どもが持てる力を十分に発揮しながら、地域社会において、そのままの姿で、周囲の理解のもとに、適宜、配慮や支援を得ながら、充実した生活を重ねることを志向するものである。

自立に関する「社会適応モデル」や「個人内発達モデル」は障害の「医学モデル（個人モデル）」と深く関連し、一方、自立に関する「社会参加モデル」は障害の「社会・人権モデル」と深く関連するものである。1980年に世界保健機関（WHO）から示された国際障害分類（ICIDH）は、「障害」には機能としての障害（impairment）、能力としての障害（disability）、社会的不利益としての障害（handicaps）の3つがあるとした。これは、採択された当時、障害の概念として画期的であったが、障害のある人が困難に直面する原因が、障害そのものや障害を有する個人に還元されることにつながる「医学モデル（個人モデル）」であるとされた。一方、障害のある人が困難に直面するのは社会のなかに原因があり、社会の在り方を問うものが「社会モデル」であろう。そして、この2つのモデルの統合に基づいているとされるのが、2001年にWHOの総会で承認された国際生活機能分類（ICF）であり、その後、「社会モデル」は、障害者権利条約における「社会・人権モデル」として発展している。

自立の「社会適応モデル」や「個人内発達モデル」に対しては、なぜ障害という厳しい条件を抱える側が、いわゆる健常者に近づくように、自立に向けたなお一層の、ときに厳しい努力を求められなければならないのか、という疑問が生じる。また、障害があることを理由として、特定の生活様式を強いられるような状況があるとすれば、これらは解消されねばならない。障害のある子どもには、自身の意見を表明することが難しい人もいる。

「子どもの権利条約」における「参加する権利」には意見表明権が含まれる。自身の意見を表明することが難しい子どもが、現在の生活様式をどのようにとらえ、何を願い、何を望んでいるかを保護者や教員等が真摯に子どもの立場になり、十分な想像力をもって、子どもの代弁者（アドボケート）となることが重要であろう。

障害者権利条約の理念をふまえれば、障害という条件を抱えるがゆえに、通常の子どもと比して、子どもや親が過度な努力を重ねなければ自立が実現しない、ということではなく、自立の「社会参加モデル」や障害の「社会・人権モデル」に基づき、障害という条件を抱えていても、家庭や地域において自立が実現するよう、地域における相互理解を重ね、教育や福祉、医療や労働が連携、協働することが肝要であり、障害のある子どもたちの自立というものを捉えなおすことが求められている。

そのようななか、特別支援教育の現状を俯瞰すれば、社会や保護者等の特別支援教育に関する理解や認識の高まり等により、特別支援教育の対象者が増加していることに加え、在籍する幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が進んでいる。また、後述するよう

に、児童生徒数が、小・中・高等学校等においては減少しているにもかかわらず、県内の特別支援学校（知的障害）（以下、知的障害特別支援学校と記す）の一部は、児童生徒数が増加し、高止まりの状況にある。我が国の現在の特別支援教育において、特別支援学校は大きな役割を果たしているが、特別支援学校に在籍する子どもは居住する地域から離れて通学することが多く、このことは本県においても同様の状況である。

（2） 対応の方向性

今後は、現在の特別支援教育の枠組みが形成されたこれまでの約 50 年間の歩みを省察し、新たな 50 年間を見据えた対応を考える必要がある。長期的な展望のもと、目指すべき方向は、障害のあるすべての子どもが、居住する地域において、持てる力を十分に発揮しながら、障害のない子どもとともに、学び、生活することができるようになることである。その一つの方策として、まずは中・長期的な展望のもと、小規模な知的障害特別支援学校の新設や分校、分教室の設置のほか、他の障害種の学校も含め、栃木県内の特別支援学校の再編を検討することにより、特別支援学校が地域における特別支援教育の拠点としての機能をさらに発揮できるようにすることも考えられる。そして、こうした対応の延長線上において、より長期的な展望のもと、いずれの地域の小・中・高等学校等においても障害のある子どもが持てる力を十分に発揮できる状況が確立していくことが期待される。その際、障害のあるすべての子どもに、あらゆる教育段階において必要とされる合理的配慮および個別の支援の提供が確保されることが重要であることは言うまでもない。こうしたインクルーシブ教育の実現に向けた対応を絶え間なく重ねていくことが、障害の有無を含め、様々な条件を有する一人一人の多様性が尊重される地域共生社会の形成に促進的に関与していくものとする。学齢期における障害の有無による子ども同士の分離を解消していく方向に対応を進めていくことが重要である。こうした分離を経験しない子どもたちが、今後のインクルーシブ社会形成の大きな一翼を担っていくことが期待される。

2 幼児児童生徒の生活指導

子どもが健やかに育ち、持てる力を十分に発揮して生きていくためには、教職員が子どもの理解を深め、子どもの自信を育む生活指導が重要である。

特に、知的障害のある子どもの生活指導は、学校教育全般における子どもの生活に関わるものであり、生活指導の内容には、衣服の着脱や洗面、手洗い、排泄、食事、清潔などの基本的な生活習慣、あるいは、挨拶や言葉遣い、礼儀作法、時間やきまりを守ることなど、日常生活や社会生活において必要な事柄が含まれる。こうした日常生活の指導においては、实际的で必然性のある状況のもとで生活の文脈に即したかたちで行ったり、反復して、習慣化したりすることが重要であることが指摘されている。

この重要性は論をまたないが、実索性や必然性、反復性のみをことさらに強調することは、障害児教育において古くから指摘されているように、「ある特定の行動だけが、集中

的な訓練によってできるようになっても、それと同じような行動がまったくできないような状態」(文部省, 1970)につながり、子どもの受け身で消極的な態度を形成することになるとの懸念もある。

特別支援学校の教育課程においては、生活指導にも大きな関わりをもつ「自立活動」の領域がある。「自立活動」の領域は、以前、「養護・訓練」という名称であった。2000年3月の学習指導要領の改訂のなかでこのように名称が変更された理由の一つには、「養護・訓練」の名称によって、教員と児童生徒との関係が訓練者と被訓練者の構図になり、子どもにとって、受け身的、他動的な活動と受けとられてきたことがあげられる(安藤, 2000)。

「自立活動」における「自立」とは「主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること」(文部省, 2000)を意味している。これは、前述した自立の「社会適応モデル」や「個人内発達モデル」における自立観と比べて広義であり、障害の程度にかかわらず、主体性を重視する視点であるといえよう。このことは、当然のことながら、障害福祉における種々の生活訓練や自立訓練、適応訓練等を否定的にとらえるものではないが、学校教育においては、子どもの主体性、能動性が一層、重視される必要がある。

日常生活の指導を教育活動として行ううえで重要なことは、こうした活動をすぐれた知的な営みととらえ、子どもが主体的、能動的に取り組むように、教師が種々の対応の工夫を重ねていくことである。

例えば、衣服の着脱には、「あたま」や「うで」、「あし」などの身体部位の名称や上下左右、順序の概念、こうしたことばに対応する行動との関係など、様々な学習が必要であるし、こうしたことばが子どもと教師とのコミュニケーション関係のなかに関与し、いずれは子どもの自己調整に関与するように教師は働きかけることが重要である。

また、挨拶や言葉遣いは、形式的にできればよいものではなく、子どもが状況を判断したうえで、相手との関係性のうえでできるようになることが重要であろう。このことは、逆にいえば、学校生活の学習活動において知的な営みをふんだんに重ねることや教師とのコミュニケーションの促進が子どもの日常生活の行動を拡大することにもつながることになるといえる。これらの視点は、人間形成の土台となる幼児教育でも重視されており、大切である。

そして、前述の自立観および障害観の変化をふまえれば、子どもにとって困難なことを、集中的な訓練によってすべて自力でできるようにさせることのみを目指すのではなく、子どもが持てる力を十分に発揮しつつ、必要な支援を他者に求めることができる力を育てる視点も重要であるといえる。さらに、必要な支援を他者に求めることに関連して言えば、例えば、侵害行為や性暴力などに対して、子どもが嫌なものは嫌と言えるような、自己の意思を表明する力を育むような教育活動を充実させることも生活指導の内容として重要である。

ここでは、本検討会における議論をふまえ、以下の5点について、生活指導との関係のもとに、現状と対応の方向性について述べていく。まず、生活指導は学校生活全般に関わるものであるが、近年の知的障害特別支援学校の在籍児童生徒数の増加に伴う狭隘化が継続する状況は、教育課程における個に応じた指導を実施するうえで支障となる懸念が

あり、生活指導の前提となる学校教育環境の状況について言及する（（１）特別支援学校（知的障害）における教育環境）。つぎに、同じく学校教育環境に関して、知的障害特別支援学校の施設や設備の老朽化や前時代性が指摘されるが、これらのことも生活指導と大きく関係するので、項を分けて言及する（（２）生活訓練施設等を活用した指導、（３）食事指導、（５）寄宿舎）。なお、論述の順番に関して、この後に述べる「（４）医療的ケア児への支援体制」を含め、「（２）生活訓練施設等を活用した指導」と「（３）食事指導」は、学校教育の教育課程における個に応じた指導を実施するうえで支障となる懸念があるという点で共通しており、一方、「（５）寄宿舎」について、寄宿舎における指導は、通常の学校教育の教育課程の上に、さらに付加しているものであるととらえられ、一部の児童生徒に対する取り組みであることを考慮した。また、「（４）医療的ケア児への支援体制」では、医療的ケアが必要な幼児児童生徒（以下、医療的ケア児と記す）にとって、医療的ケアは、生活指導も含め、学校教育において十分な学習を保障するために充実が必要であることに言及する。

（１）特別支援学校（知的障害）における教育環境

① 現状

栃木県内の一部の知的障害特別支援学校においては、在籍する児童生徒数が増加し、高止まりが続き、狭隘化^{あゐ}の状況が見られる。こうした状況に対しては、特別教室の普通教室への転用や合併教室等により、工夫して対応しているが、教育活動の質や量への影響も少なくないことが懸念される。

知的障害のある児童生徒においてこそ、見通しが得られ、わかりやすい、行動の切り換えが生じやすい状況設定が必要であり、教職員にとっても、落ち着いて子ども一人一人に応じた指導・支援に取り組める環境は重要である。一方、知的障害特別支援学校の児童生徒数の増加は、一部の学校において、スクールバスによる通学の対象となる児童生徒の全員が乗車できていないという状況も生じさせている。また、特別支援学校においては、在籍する幼児児童生徒の有する障害の重度・重複化、多様化が重ねて指摘されるが、知的障害特別支援学校の校舎にはバリアフリー化が必要なところが散見される。

② 対応の方向性

知的障害特別支援学校における狭隘化^{あゐ}の解消に向けた対応を重ね、知的障害のある子どもが、持てる力を十分に発揮できる環境を保障するとともに、居住する地域において教育が受けられるようなインクルーシブ教育の実現に向けて歩みを進めることが重要であろう。

具体的には、前述のとおり中・長期的な展望のもと、知的障害特別支援学校を小規模化し、地域に分散する方向への対応を進めていくことが求められる。ここには、案として、小規模な知的障害特別支援学校の新設や分校、分教室の設置、栃木県内の特別支援学校の再編なども含まれよう。そして、こうした対応の延長線上において、長期的な展望のもと、いずれの小・中・高等学校等においても障害のある子どもが持てる力を十分に発揮で

きる状況が確立していく時代を迎えるであろう。

なお、インクルーシブ教育の過程において重要なことは、障害のある子どもが居住する地域において充実した生活を重ねるとともに、持てる力を十分に発揮するための合理的な配慮や個別の支援が保障されることであり、この点をふまえれば、今後も各地域における特別支援教育の拠点校として特別支援学校が果たす役割は変わらず大きいであろうことを指摘しておく。また、そのほかの対応としては、通学区域の見直しの検討、スクールバスによる通学の対象児童生徒の拡大や児童生徒の有する障害の重度・重複化、多様化に応じた、バリアフリー化に向けた施設改修が望まれよう。スクールバスについては、対象となる子どもが安心して乗車できるよう充実を図ることが必要であり、施設改修については、子どもの障害の状態や現代の生活様式に合わせたバリアフリー化を進めることが必要である。

知的障害特別支援学校が小規模化し、地域に分散することで、知的障害特別支援学校と通常の小学校や中学校、高等学校との物理的および心理的な距離がいっそう近接し、子ども同士のみならず教師同士、地域住民との相互理解が促進され、インクルーシブ教育の進展が見込まれよう。

(2) 生活訓練施設等を活用した指導

① 現状

本県の知的障害特別支援学校には、和室、浴室、調理室等を有する生活訓練施設があり、実際の生活場面に近い環境で日常生活に必要な技能等に関する授業を行うほか、児童生徒が小集団で教員とともに宿泊する校内宿泊学習等でも活用され、友達や教員との関係性を深めながら、生活に係る学習ができるよう指導が行われている。

校内宿泊学習については、宿泊当日を中心とし、前後の約1ヶ月間は、生活訓練施設も活用しながら事前指導や事後指導が実施されており、宿泊に向けて児童生徒の意欲を高めるとともに、学校生活全体における基本的な生活習慣の形成に係る指導と合わせて、継続的な指導が行われ学習の効果を高めている。また、校内宿泊学習は、校外宿泊学習や修学旅行など、校外における宿泊行事を実施する前段階として、児童生徒が安心して、教職員が指導しやすい環境が準備できる校内の生活訓練施設において宿泊を経験することができることから、意義があるものである。さらに、実際の宿泊を通して教職員が把握できた児童生徒の成長や必要な指導・支援について家庭と共有し、日常における指導・支援をより一人一人に応じたものに改善する機会となることから有効である。

しかし、知的障害特別支援学校においても在籍する児童生徒の障害の重度・重複化が進むなか、浴室やトイレをはじめとする施設設備が、肢体不自由児に対応したものになっていないことから、指導・支援に支障が生じている。加えて、家庭やビジネスホテル等の宿泊施設では、畳ではなくベッドを使用して就寝することが増えているなか、施設設備が現在の生活様式に合っていないため、実際の生活場面に即した指導が実施しにくい状況も見られる。このほか、児童生徒数が増加している一部の学校では、狭隘化のため、生活訓練施設を作業学習などの他の授業でも使用するため、本来の生活指導を目的とした活用

が十分にできていない状況も散見される。

② 対応の方向性

日常生活に係る指導は、学校の教育課程内に位置付けられており、すべての児童生徒にとって必要なものであるため、一人一人の障害の状態等に応じた指導・支援の充実を図ることが重要である。その際には、ICTを活用し、児童生徒の家庭での様子や学校における学習の様子を動画等により保護者・教員間で共有しながら個に応じた指導を行ったり、多職種での連携により、必要に応じて外部専門家の知見の活用を図ったりすることが有効である。

また、こうした指導の充実を図る際には、生活訓練施設等を効果的に活用することが有効であるが、現在の生活訓練施設は、肢体不自由のある児童生徒等の使用に支障があるため、施設・設備のバリアフリー化などの改修等を検討することが必要である。

障害の重い児童生徒は軽い児童生徒に比して、宿泊に際してより多くの配慮が必要であり、日常的に宿泊の機会も限られているため、信頼できる教職員とともに宿泊する経験ができることは、卒業後に短期入所等を利用することを想定した経験としても、意義のあるものである。また、訪問教育学級に在籍する児童生徒は、障害の状態等により、より宿泊が困難な状況が推察されるが、実態に応じて、スクーリングの際に入浴などの学習活動を行うなど、泊まらなくても様々な経験を広げていくために活用することも有効である。

生活訓練施設の活用のもう一つの視点として、これまでの校内宿泊学習は、児童生徒が小集団で宿泊し、生活に係る学習を行うとともに、集団生活で人と人との関係づくりを学ぶことを主な目的として実施されていたが、今後は、これに加え、身の回りのことをある程度自分で行える高等部生が、卒業後の生活を見据え、一人で一日の生活に必要な家事に取り組むことを目的とした宿泊学習を行うことも有効である。そのため、現在の生活様式をふまえた学習にも対応できる、多機能な施設・整備の変更を検討することも必要であろう。

このように、様々な障害の状態等がある児童生徒が、主体的に生活に係る学習に取り組むことを促すという視点をふまえれば、現在の「生活訓練施設」という名称は「生活学習施設」とすることが適当であろう。こうした「生活学習施設」は、将来的には、障害のある児童生徒と地域住民の文化活動や催しの場として活用するなど、交流を推進する観点でも多目的に利用することを視野に入れておくことが有効である。

(3) 食事指導

① 現状

特別支援学校においては、併設する病院内に食事を提供する機能がある学校などを除いた、11校に食堂や厨房施設があり、小・中学校等と同様、児童生徒に給食が提供されており、食事に関する学習を行う大切な指導場面となっている。

しかし、前述した、一部の特別支援学校における児童生徒数の増加の影響は、食堂や厨房へも影響を与えており、食堂の狭隘化のため、義務教育段階の児童生徒も、食堂で給食

を摂ることが困難な学校が散見される。また、厨房については、食物アレルギーがある児童生徒のために対応食を調理するスペースや、咀嚼や嚥下に困難さがある児童生徒のために、刻み食やペースト状の食事を再調理するスペースが必要であるが、狭隘化の影響により、安全に調理を行うための場所の確保が課題となっている。加えて、厨房の狭隘化については、調理できる食数にも影響を与えており、義務教育段階の子どもを指導する教職員が、子どもと同じ給食を摂りながら食事に係る指導を行うことができない状況が生じている。

② 対応の方向性

食事は健康な生活の基盤であり、給食における食事指導では、教員と子どものコミュニケーションに基づき、食への興味・関心、食事に必要な動作の習得、栄養バランスや食事のマナー、地域の食文化の理解などが育まれることから、特に発達の初期の段階では、食事や食育に係る環境が整えられた食堂で、教師と子どもが一緒に給食を摂れる環境が大切である。ただし、子どもの障害の状態によっては、集団で給食を摂ることがストレスになる場合や、発達段階により、給食当番の生徒が自力で教室に給食のワゴンを運び、配膳を行うことが有効な学習場面となり得る場合もあることから、そうした子どもの状態等を考慮し、個に応じた適切な食事の環境を整えることが必要である。

厨房については、食の安全の視点から、子どもが安心して給食を摂ることができ、栄養教諭等や調理員も衛生的な環境で安全に調理ができる適切な環境となるよう、各校の老朽化、狭隘化の状況をふまえ、計画的な改修等の検討を行う必要がある。特に、知的障害特別支援学校として初期に設置された、栃木特別支援学校と那須特別支援学校の2校については、老朽化や狭隘化が顕著に見られることから、早急な対応が必要である。

(4) 医療的ケア児への支援体制

① 現状

医療的ケア児にとって、学校における医療的ケアは学習活動が保障されるための前提条件であるとともに、医療的ケアをめぐる教職員の種々の対応は生活指導の一部であるともいえる。逆に言えば、医療的ケアの実施体制が脆弱なために、通常の子どもと比して、医療的ケア児の学習活動に制約が生じることはすべからず解消される必要があろう。

現在、特別支援学校においては、各校のニーズに応じて、学校看護師が配置され、医療的ケアを実施しているが、そのケア数は年々増加しており、内容も高度な医療的ケアが必要である場合や、一人で複数のケアが必要である場合など、多様化している。

また、学校外の学習活動や宿泊学習等に保護者の付き添いが求められており、他の児童生徒と比して、医療的ケア児の保護者のみが同伴することで、親元を離れて友達と過ごす機会や自立のための教育的意義が失われてしまうことになる。これに対して、県は学校看護師の付き添いを可能とする事業を始めているが、こうした医療的ケア児への対応に関するニーズは、今後も増えていくことが予想される。さらに、小学校や中学校、高等学校等に在籍する医療的ケアが必要な児童生徒に対する支援体制の充実も、今後、一層求めら

れていくことが推察される。

② 対応の方向性

医療的ケア児の学習活動を保障するための対応を早急に重ねる必要がある。まず、学校看護師の配置に係る体制面の充実に図り、校外学習における医療的ケアに関する対応を学校看護師が担い、保護者の同伴を解消する必要がある。また、医療的ケア児の宿泊を伴う校外学習への対応や通学支援の充実に向けて、福祉や医療制度の活用を含めた、教育と福祉、医療との連携をいっそう強化し、医療的ケア児が他の子どもと平等な学習機会を得るとともに医療的ケア児の家族の負担が軽減するような対応が必要であろう。

現在、県では、学校看護師への研修を行うほか、医療的ケア児が特別支援学校に入学する際に学校看護師への手技の引継ぎ等を支援する指導的看護師の配置を始めているが、こうした対応を拡充することは、医療的ケア児のみならず、教師や学校看護師にとっても安全で安心な教育環境のために必要である。

さらに、学校教育を修了した後、現状においては、医療的ケア児が利用できる福祉施設が少なく限られているという保護者の声もあり、こうした課題があるとするならば、その解消に向けた対応とともに、医療的ケア児が在学中から相談機関と連携し、準備態勢を整えておくことへの支援が大切になる。今後、インクルーシブ教育に向けた対応が進展するなかで、医療的ケア児はすべての特別支援学校や小・中・高等学校等に在籍するであろう。こうした医療的ケアをめぐる対応は、一部の特別支援学校だけではなく、今後のすべての特別支援学校や小・中・高等学校等に必要になることを見越して、教育や福祉、医療等が各々の役割を果たしながら、相互の連携を重ね、体制整備を進めていく必要がある。

(5) 寄宿舎

① 現状

本県では、16校の特別支援学校のうち、5校（盲学校、聾学校、のざわ特別支援学校、栃木特別支援学校、那須特別支援学校）に寄宿舎が設置されている。そのうち、知的障害特別支援学校の寄宿舎については、1979年度の養護学校教育義務制を受けて知的障害養護学校（現在の知的障害特別支援学校）が設置された当初、県内に栃木養護学校および那須養護学校（現、特別支援学校）の2校のみであったため、県内全域から児童生徒を受け入れる必要があったことから、通学保障を目的に設置されたものである。

約半世紀前の障害のある子どもを取り巻く社会的状況を背景に設置された寄宿舎は、遠距離による通学困難な子どもへの教育保障において大きな役割を果たしてきた。また、家庭における生活の代替となる状況に密接に関連した生活指導は、寄宿舎指導員によって継続的に行われ、保護者や教員と連携しながら、入舎した障害のある子どもの日常生活動作（Activities of Daily Living）の獲得を促進した点において教育的意義があると評価される。

こうした教育的な対応について、現状の福祉施設においては、担うことができるものではないという福祉事業所職員の声がある。さらに、通学保障ではなく日常生活動作の獲得

等のために入舎した子どものなかには、少数ではあるが、家族に対して反抗的な行動が見られるという保護者の養育の困難や、子どものほかに介護が必要な家族がいるため負担が大きいなどの背景があることもあり、保護者の支援にもなっているという声もある。

しかし、この半世紀の間に、分校も含め新たな知的障害養護学校（現在の知的障害特別支援学校）が8校設置され、栃木特別支援学校と那須特別支援学校における遠距離を理由として寄宿舎に入舎する児童生徒数は減少し、現状において、施設の老朽化等をふまえ、今後の在り方を検討する時期となっている。また、県内の知的障害特別支援学校で、寄宿舎を利用できているのは栃木特別支援学校と那須特別支援学校の比較的、身辺自立ができていた子どものみであり、施設設備の状況や人的配置の難しさ等に鑑みれば、現行の寄宿舎がすべての障害特性の子どもが利用できる環境ではないことは明らかである。

寄宿舎に係る全国的な状況について、寄宿舎の数は減少傾向といえるが、高等部単独の高等特別支援学校に類する学校では、通学困難に加え生活指導等の入舎を受け入れている例もある。また、都道府県の面積が広く、通学圏も広いことから、スクールバスによる対応が難しいため、知的障害特別支援学校すべてに寄宿舎を設置している都道府県がある一方で、地理的要因などの違いから、本県のように通学困難者が減少し、スクールバス等での通学が可能となっているところもある。このように、各都道府県とも通学保障が基本であることは同様であるが、その利用状況は様々であるといえる。

② 対応の方向性

通学保障という設置当初の役割を終え、老朽化が指摘される本県の知的障害特別支援学校の寄宿舎について、日常生活動作等の獲得を主たる目的として、大規模な改修を行い、今後も継続することの適否を判断するにあたっては、前述した、今日に至る現状や今後の特別支援教育の方向性を十分に考慮する必要がある。

まず、「1 今後の特別支援教育の方向性」で述べたとおり、自立観および障害観、社会的情勢等の変化、今後の特別支援教育の方向性をふまえば、障害があるがゆえに学齢期から家庭や地域を離れ、障害のある人に特化した学校内の居住施設において、一日の学校生活を終えた放課後においても指導的な対応が重ねられなければ自立が実現し得ないというのであれば、それは、今後の特別支援教育や障害のある人の福祉の在り方を考えるうえで、再考を要するものであろう。

また、子どもによっては、自分の夢や目標を実現するため、あるいは自身の課題を克服や解消するため、学齢期においても親の庇護のもとを離れ、あえて困難な環境に身を置くという選択をすることもあり、その経験の有効性を否定するものではない。しかし、すでに障害という厳しい条件を抱えている子どもを、同列に論じることについては、慎重になるべきであろう。加えて、知的障害のある子どもは、意思の表明が難しかったり周囲の意見に同調したりすることがあるため、この点についても配慮が必要である。

人は誰もがすべてのことを一人でできるわけではない。誰もが様々な条件を抱えて生活しており、人と人とが互いに抱える条件を理解し、相互にたすけあう社会を目指すべきである。

インクルーシブ教育という視点から見ると、障害のある子どもも、障害のない子どもと同様に、居住する地域で学び、生活できるようになる方向性が重要である。しかし、特別支援学校に通学している子どもは、居住する地域の小・中・高等学校等の子どもと活動とともにすることが容易ではない状況がある。寄宿舎で生活することは、一日の学校生活後も学校内で過ごすことになり、地域の子どもや住民との日常的な交流が、さらに減少することが懸念される。子ども時代から障害のある人となない人がともに生活をする経験を重ねることは、地域共生社会の土台として重要であると考ええる。

今後は、中・長期的な展望のもと、障害のある人のみを集めた支援から、障害の有無にかかわらず、地域でともに生活できるようにしていくための支援へと、視点の転換や飛躍が求められる。自立に向けて、障害のある子どもや家族が家庭や居住する地域において、持てる力を十分に発揮し、地域の小・中・高等学校等の子どもや住民との相互理解を重ね、そのままの姿で、当然のことが当然のこととして保障されるような生活を重ねることが大切であると考ええる。そして、後述するように、子どもが居住する地域で生活するために必要な保護者や家庭への支援を充実させることが重要である。

一方、寄宿舎指導における教育的意義を公教育として推進していくのであれば、すべての特別支援学校で、どのような障害特性を有する子どもであっても寄宿舎への入舎を選択することができ、その教育的意義が享受できる環境を前提に、学校として目標を立て評価を説明していく責任が生じる。そのためにはすべての特別支援学校に寄宿舎を整備することが必要になるが、前述のような、地域移行というこれからの障害福祉の方向性に鑑みれば、現実的ではない。

以上のことから、本県の知的障害特別支援学校における寄宿舎は、これまで通学保障など大きな役割を果たしてきたが、今後の特別支援教育や障害福祉が目指す方向性をふまえた取り組みを、さらに進めていくという視点に立てば、発展的に解消することが適当であると考ええる。

その際、日常生活に関する指導は、知的障害特別支援学校の教育課程に位置付けられており、元来、福祉サービスではなく、学校教育が中心的に担うべき役割であるため、教育課程内の取組のさらなる充実が重視される。今後、障害のより重度な子どもを含め、知的障害特別支援学校に在籍するすべての子どもが利用可能で、多機能かつ宿泊可能な学習施設の活用は益々重要になるであろう。さらに、学校と家庭とが密接に連携し、家庭における子どもの生活の様子をふまえ、個に応じたきめ細かな指導を行うことが大切であることは言うまでもない。すべての子どもを対象とした、こうした学習施設の生活指導のなかで、学校教育として自立と社会参加に向けた種々の力を育むことが重要であると考ええる。

また、家族に介護が必要な者がおり兄弟姉妹もいて養育の負担が大きいケースなど、本来であれば福祉的な支援が必要な家庭にとって、これまで寄宿舎の存在がたすけになっていた実情がある。しかし、学校の施設が、福祉的な役割も担ってきたことについては、この機会に改めて、家庭、教育及び福祉の役割の観点から見直す時期にきている。寄宿舎のない多くの学校においても、家庭、教育及び福祉の連携に基づく対応がすでに行われてお

り、多様化・複雑化する家庭の課題については、特別支援学校に限られたものではなく、2校の寄宿舎が対応していくことは困難であるため、個別のケースとして相談に応じていくことが必要である。そのために、今後は、後述するように、学校が保護者の身近な公共機関として、相談機能の充実を図ることで、福祉につなぐ役割を強化していくことが必要であろう。障害のある人が、福祉資源を活用するとともに、居住する地域において、より一層、活発な社会参加を実現できるようになるために、教育と福祉が連携しながら各々の機能を十分に発揮し、必要な生活支援や相談援助等の機能が、どの地域においても受けられるような社会づくりを目指していくことが重要である。

そのほか、教育的な視点として、これまでの寄宿舎における生活指導のなかで得られた知的障害のある子どもの指導に関する実践的な見識は、今後の特別支援学校における生活指導や生活学習施設の運用などにおいて、大いに活用されることが見込まれる。

なお、盲学校、聾学校、のざわ特別支援学校の寄宿舎について、通学区域が全県下となっており、寄宿舎の主たる目的である通学保障のためには、引き続き必要であると考えられる。

3 家庭、教育及び福祉の連携

障害のある子どもの自立と社会参加や地域共生社会の実現に向けては、学校だけでなく、家庭や保健、医療、福祉、労働等の関係機関をはじめ、地域住民も含めた協働的な取り組みにより、就学前や在学中から地域とのつながりを深めることができる教育環境づくりや、社会資源を活用しながら地域で暮らすことを支える仕組みづくりが重要である。

しかし、教育と福祉の連携に係る課題として、学校と障害児通所支援事業所等の管轄部署が異なるため、子どもに必要な支援情報が双方の現場で共有されにくいという課題がある。また、保護者支援についても、乳幼児期、学齢期から学校卒業後に至るまでの各段階で、必要となる相談窓口が分散しており、保護者にとって相談先が分かりにくく、必要な支援を十分に受けられないということが課題となっていた。

そのようななか、国においては、障害のある子どもやその保護者が、乳幼児期から学齢期、卒業後に至るまで、地域で切れ目なく支援が受けられるよう、家庭と教育と福祉のより一層の連携を推進する方策を検討するため、2017年、文部科学省と厚生労働省による、家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクトを発足し、2018年には、その報告をふまえた「教育と福祉の一層の連携等の推進について（通知）」が示されている。

この「トライアングル」プロジェクトの報告においては、文部科学省・厚生労働省として今後取り組むべき方向性として、「教育と福祉との連携を推進するための方策」、「保護者支援を推進するための方策」、「障害の理解促進のための普及啓発」などの方策が示されたところである。

現在は、この「トライアングル」プロジェクトの具現化、具体化に向け、教育と福祉との連携や保護者支援を推進するための取り組みがより一層求められている。

また、こうした取り組みを進め、地域共生社会を実現していくためには、特別支援教育

のみならず、障害のある人を取り巻く社会全体の見方を転換していくことが必要となる。そのため、周囲の人々の障害のある人への差別意識を解消し、障害のある人と障害のない人がともに生きることが当たり前であるという意識・姿勢が醸成されるなど、障害のある人を取り巻く環境そのものが変化していけるよう、教育や福祉など、様々な分野が連携した取り組みが益々重要になっている。

(1) 地域共生社会の実現に向けた教育と福祉等との連携

① 就学前から卒業後までの幼児児童生徒の支援情報の共有

○ 現状

障害のある子どもの指導・支援に当たっては、学校において、個別の教育支援計画を作成・活用し、家庭や関係機関と連携するとともに、進路先に支援情報を引き継ぐことで、就学前から卒業後までの切れ目ない支援を行うことが重要である。2018年の学校教育法施行規則の一部改正では、特別支援学校に在学する幼児児童生徒について、個別の教育支援計画の作成に当たり、保護者の意向をふまえつつ、関係機関等と支援情報の共有を図らなければならないこととされており、小・中学校の特別支援学級や、小・中・高等学校で通級による指導を受けている児童生徒についても準用されている。

しかし、例えば、学校と放課後等デイサービスとの連携については、放課後等デイサービスの職員が下校時に学校に迎えに行く際などを利用し、担任と日々の情報交換をすることはできているが、事業所数が増加しているとともに、一人の子どもが複数の事業所を利用していることもあることから、個別の教育支援計画を活用した支援情報の共有は十分に図れていない状況が散見される。また、福祉的な理由から家庭における養育に不安がある子どもについては、必要に応じて、市町の保健福祉担当者等と連携を図り、学校において個別のケース会議等が行われているが、家庭の状況にかかわらず、対象となる子どもを広げた日常的な連携の仕組みづくりが課題となっている。

○ 対応の方向性

学校や福祉事業所等など、子どもが生活するどの場所においても、子どもが安心できる支援や、持てる力を十分に発揮できる支援を提供し、引き継いでいくことができるよう、学校が作成する個別の教育支援計画等と、放課後等デイサービスなどの福祉事業所が作成する個別支援計画等については、保護者の了解の下、共有する仕組みを推進することが必要である。

また、保護者が養育に係る不安を感じた際に、早期から教育や福祉等の支援が介入できるよう、教育と福祉が日常的に地域の課題を共有し、その対応について意見交換をするなど、顔の見える関係作りの仕組みが必要である。そのための方策の一つとして、校内で関係機関との連携を担当する教員が、市町の保健福祉部局が主催する会議に参加するなどし、関係構築を図るとともに、学校が福祉的な支援の必要性を感じた際には、保護者と相談しながら、すぐに担当者につなげることができるようにしておくことが有効である。

② 卒業後の生活を見据えた福祉や地域社会等との連携

○ 現状

特別支援学校においては、卒業後の生活を見据え、在学中から、進路に関する相談会、福祉事業所等の見学、産業現場等における実習、進路先への引継ぎなどを実施しているほか、卒業後一定期間は、進路先の事業所等と連絡を取り合い、フォローアップを実施している。しかし、保護者からは、親なき後の子どもの生活が心配との意見が出ており、その思いは切実である。卒業後は、グループホームを利用するなど、保護者から離れて生活する状況も想定されることから、卒業後の生活とのギャップを軽減し、安心して移行できるよう、高等部生は、在学中から福祉サービスを利用した宿泊を経験できるとよいが、子どもを受け入れている短期入所施設は限られており、利用したい時にいつでも利用できる状況にはなっていないという声もある。

また、教職員の福祉に係る理解を促進するため、特別支援学校では福祉制度や福祉事業所に関する校内研修が実施されているほか、夏季休業中等には福祉事業所の見学なども実施されており、逆に、福祉事業所の職員が、学校公開や行事の際に、学校を訪問するなど、相互の理解を深める取り組みが行われているが、多様化・複雑化する家庭への支援が求められるなか、このような取り組みが益々必要になっている。

一方、福祉に限らず、学校と地域社会との連携という視点においては、これまでも、子どもが地域において学習成果を発表することや、地域の方々との交流活動などが各特別支援学校において行われており、障害のある人への理解を深める機会となっている。一方で、特別支援学校に通学している子どもも、卒業後は居住する地域で生活することが想定されるが、在学中は、居住する地域の中での存在が認識されにくい状況がある。特別支援学校では、学校間交流、居住地校交流等の、交流及び共同学習が行われており、障害のある子どもと障害のない子どもが豊かな人間性を育むとともに、互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、大きな意義を有するものである。しかし、こうした取り組みが浸透し、効果が見られている一方で、障害のある子どもとない子どもが、互いに充実した活動を行えるようにするという点においては、教職員の交流及び共同学習への理解が、未だ十分ではない例も見られている。

そのほか、障害者の生涯学習に係る状況としては、卒業後、職場や福祉事業所、家庭のほかに、子どもが活動できる場所が限られているという保護者の声がある。

○ 対応の方向性

子どもが、学校卒業後も地域社会で豊かに生活できるようになるためには、前述したように、在学中から地域福祉のネットワークに学校が参画する仕組み作りを推進し、地域の福祉へつないでいく取り組みを強化することが重要である。

また、県の保健福祉部局が中心となって、子どもや保護者の福祉サービスへのニーズを把握したうえで、子どもの短期入所を拡充していくなどの取り組みも必要である。そのほか、連携の方策の一つとしては、教員が福祉制度や卒業後の子どもの生活に関する理解を

深め、卒業後の生活をふまえた在学中からの指導・支援に生かすことや、必要に応じて子どもを福祉につなぐ力を高めることができるよう、教員を一定期間、福祉事業所等に派遣し、得られた成果を校内外で共有するなどの取り組みも考えられる。研修については、教員が福祉事業所に出向くだけでなく、福祉事業所の職員が特別支援学校主催の行事や研修会に参加できるよう案内を強化し、双方の職員が、子どもの生活の全体を理解したうえで、それぞれの役割を果たしていけるようにすることが必要である。

交流及び共同学習については、学校卒業後においても、障害のある人となない人が、ともに支え合う意識を醸成し、共生社会の実現につながるものであることから、その効果的な実施の工夫について、各学校に周知を図るなどにより、取り組みを一層推進していくことが必要である。また、平行して、障害のある人を取り巻く周囲の人々の理解を促進するよう、小・中・高等学校等のすべての学校で、人権教育や道德教育の充実を図ることが大切であろう。

こうした学校と地域社会との連携の強化に係ることとして、学習指導要領においては、「社会に開かれた教育課程」が重視され、子どもの育成を目指す資質・能力を明確にし、その目指すところを社会と共有・連携し、学校教育を学校内に閉じず、地域の人的・物的資源を活用した教育の充実を図ることが求められている。「社会に開かれた教育課程」の実現や、昨今の、多様化・複雑化する子どもが抱える困難への対応に向けては、学校が地域とともに学校づくりを進める、コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の取り組みを推進することも有効である。こうした取り組みは、子どもが校内外において持てる力を発揮し、自信を育てる機会になるとともに、特別支援学校がどのような教育を行い、障害のある子どもを育てているのかを、広く地域の方々に知ってもらうという視点でも意義があるものであろう。

そのほか、障害者の生涯学習に向けて、在学中から児童生徒の興味・関心に沿った活動の充実を図るとともに、関係機関と連携し、在学中から卒業後の学びの機会や活動の場などに関する情報を、適切に提供することが必要である。

(2) 保護者支援

① 現状

障害のある子どもの保護者からは、日々の子育てや親なき後の子どもの生活などについて、様々な不安を抱え生活しているという多くの声を聞いている。子育てに悩む保護者にとって、同じように障害のある子どもを育てている保護者同士で話をしたり、障害のある子どもを育てた経験の長い、先輩保護者の話を聴いたりすることが、心の癒しや、今後の子育ての展望につながることもあるため、そうした機会を望む声も届いている。

また、特別支援学校においては、担任をはじめ、幼稚部・小学部・中学部・高等部の部主事などが、保護者の相談に応じており、福祉の分野では、保健福祉部局の担当者や相談支援員等が、保護者の相談を受けることが多いが、保護者の悩みは複雑化・多様化しており、どこに相談してよいか分からないという意見や、分かっているが相談しにくいという意見がある。学校においては、教員が保護者の最初の相談相手になると思われるが、例え

ば、福祉に関する内容については、教員だけで相談に応じることは困難な場合もあり、このような状況は、特別支援学校だけでなく、小・中・高等学校等においても同様であることが推察される。

さらに、家庭において、障害のある子どもと一緒に生活をしている兄弟姉妹についても、様々な悩みを一人で抱えている状況がある。

② 対応の方向性

学校においては、保護者同士が子育てに係る不安について話ができる座談会等を実施し、関係作りを促す場を設けることや、子育てに係る相談に教員等が応じる相談会等の充実を図ることが必要である。その際は、働いている保護者も参加しやすいよう、実施の工夫が必要である。また、校内において、保護者が相談したいことができた際に、相談しやすい体制づくりの方策として、年度始めに学校における各分野の相談担当教員を保護者に示し、担任とともに相談できることを分かりやすく周知しておくなどが有効である。その際、福祉に関する相談に応じる際には、福祉の専門家が学校を訪問し、教員と一緒に保護者の相談に応じるなど、外部専門家を活用した相談についてもさらに充実を図ることが有効である。そのほか、地域社会で豊かに暮らしていくためには、地域の福祉サービスや資源を上手に活用できるようになることが大切であるため、市町等と連携し、福祉サービスや子育てに関する情報を、校内の掲示物や学校からの配付物、一斉メール等で発信するなどし、情報提供の強化を図ることも有効である。なお、このような支援の実施に当たっては、保護者自身が自ら情報を得る力を付けられるようにする視点もふまえ、取り組みを推進していくことが大切である。

一方、福祉部局が担う保護者支援の方策として、国の施策では「こども家庭センター」の設置が各市町村の努力義務となっており、家庭に相談担当者が寄り添い伴走しながら、その時々に必要な支援につなげていく仕組みが進められているため、このような新たな取り組みに学校も参画していけるよう、働きかけていくことが有効である。加えて、国も動き始めたところであるが、放課後等デイサービスの質の担保や、預かり時間の延長のほか、前述したように子どもの短期入所を拡充することにより、働く保護者が安心して子どもを預けるとともに、レスパイトとして短期入所を利用することもできるよう、更なる取り組みの充実を進めていくことが必要である。なお、子どもが普段利用し、慣れている放課後等デイサービス事業所に短期入所が併設されると、子どもや保護者の安心感はより高まることから、今後は、このような多機能な事業所が増えていくよう、働きかけていくことも必要である。

こうした保護者支援と併せ、障害のある子どもの兄弟姉妹への支援についても、教育と福祉、両面から支援の方策を検討していくことが必要である。

文献

安藤隆男（2000）いま，あらためて自立活動を考える—個別の指導計画作成の実践現場の
声に焦点をあてて—．養護学校の教育と展望，121，4-7．

松木健一（2004）何のための「自立活動」か．重複障害教育研究部，平成 15 年度プロジ
ェクト研究「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する研
究—自立活動を中心に—」報告書．独立行政法人国立特殊教育総合研究所，183-187．

文部省（1970）重複障害教育の手びき—盲聾児・盲精薄児・聾精薄児—．東洋館出版社．

文部省（1992）学制百二十年史．ぎょうせい．

文部省（2000）盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領（平成 11 年 3 月）解説—自立
活動編—．海文堂出版株式会社．

お わ り に

本検討会では、養護学校の就学の義務制が開始されてから約半世紀が経過し、転換期にある特別支援教育の在り方について、「今後の特別支援教育の方向性」、「幼児児童生徒の生活指導」、「家庭、教育及び福祉の連携」の三点を中心に議論を重ねてきた。

約半世紀前には、障害のある子どもが学校に通うことも、当たり前ではない状況があったが、現在は、障害のある子どもが、特別支援学校においてのみならず、小学校、中学校、高等学校等においても学べる環境が広がってきていることに鑑みると、今後の特別支援教育の目指す方向に舵を取り、一歩ずつでも取り組みを進めていくことが重要であると考えている。

本検討会では、特別支援学校、特に知的障害特別支援学校の取り組みについての議論が中心になった箇所もあったが、議論された取り組みの方向性や要点については、小・中・高等学校等における特別支援教育においても有用な点が多いと考えるため、同様に、指導・支援の充実を図るとともに、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱など、他の障害種の特別支援学校の現状や対応の方向性についても、今後、改めて検討していくことが必要であろう。

本報告書が、本県特別支援教育の推進の一助となり、今後、特別支援教育が必要なすべての幼児児童生徒の切れ目ない支援や教育の充実に向けた取り組みが実現されることを期待するものである。また、本検討会においては、本報告書の内容が今後の栃木県の教育行政施策にどのように反映されていくのか、長期的な展望をもって注目していきたい。

特別支援教育の在り方に関する検討会 審議経過

回	日程	会場	内容
第1回	令和5(2023)年 8月28日(月)	・ 栃木県庁本館6階 大会議室2	【事務局説明、質疑】 ・ 本県の特別支援教育の現状について
第2回	令和5(2023)年 9月12日(火)	・ 栃木特別支援学校 ・ 那須特別支援学校	【現地調査、質疑】 ・ 栃木特別支援学校及び那須特別支援学校
第3回	令和5(2023)年 10月16日(月)	・ 栃木県庁本館6階 大会議室2	【意見聴取】 対象：特別支援学校保護者等
第4回	・ 令和5(2023)年 10月25日(水) ・ 令和5(2023)年 10月31日(火)	・ 富屋特別支援学校 ・ 栃木特別支援学校 ・ 那須特別支援学校	【現地確認】 ・ 富屋特別支援学校 ・ 栃木特別支援学校及び那須特別支援学校寄宿舎
第5回	令和5(2023)年 11月13日(月)	・ 栃木県庁本館6階 大会議室1	【意見交換】 ・ 幼児児童生徒の生活指導 ・ 家庭、教育及び福祉の連携 ・ その他
第6回	令和5(2023)年 12月13日(水)	・ 栃木県総合文化センター第1会議室	【議論の整理】 ・ 今後の特別支援教育の方向性 ・ 幼児児童生徒の生活指導 ・ 家庭、教育及び福祉の連携
第7回	令和6(2024)年 2月7日(水)	・ 栃木県庁本館6階 大会議室1	【各論点における現状と対応の方向性】※骨子(案)の検討 ・ 今後の特別支援教育の方向性 ・ 幼児児童生徒の生活指導 ・ 家庭、教育及び福祉の連携
第8回	令和6(2024)年 3月18日(月)	・ 栃木県庁本館6階 大会議室1	【報告書(案)の検討】 ・ 今後の特別支援教育の方向性 ・ 幼児児童生徒の生活指導 ・ 家庭、教育及び福祉の連携

特別支援教育の在り方に関する検討会設置要綱

(設置の趣旨)

第1条 障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加に向け、特別支援教育の在り方について検討を行い、今後の施策の方向性に資することを目的とし、特別支援教育の在り方に関する検討会(以下「検討会」という。)を設置する。

(検討事項)

第2条 検討会は、前条の目的を達成するため、次の事項を検討するものとする。

- (1) 幼児児童生徒の生活指導に関すること
- (2) 家庭、教育及び福祉の連携に関すること
- (3) その他、必要とされること

(委員)

第3条 検討会の委員は、学識経験者、教育関係者及び福祉関係者等のうちから、栃木県教育委員会教育長が委嘱する。

(委員の任期)

第4条 委員の任期は、令和6年3月末日までとする。ただし、特別の事情があるときは、各委員の承諾を得て、任期を延長することができる。

(会長)

第5条 検討会に、委員の互選により会長を置く。

- 2 会長は、検討会を代表し、会務を総括する。
- 3 会長に事故あるときは、会長があらかじめ指名する委員がその職務を代理する。

(招集等)

第6条 検討会は、会長が招集し、会長が議長となる。

- 2 検討会は、必要と認めるときは、委員以外の者の出席を求め、意見を聴くことができる。

(庶務)

第7条 検討会の庶務は、栃木県教育委員会事務局特別支援教育課において処理する。

(その他)

第8条 この要綱に定めるもののほか、検討会の運営に関し必要な事項は、会長が定める。

附 則

この要綱は、令和5(2023)年8月10日から施行する。

特別支援教育の在り方に関する検討会委員名簿

	氏 名	団体名・役職
1	アサノ ハルミ 朝野 春美	公益社団法人栃木県看護協会 会長
2	オカザワ シンイチ 岡澤 慎一	宇都宮大学大学院教育学研究科 教授
3	ヨシマ ヨウコ 小島 幸子	一般社団法人栃木県手をつなぐ育成会 会長
4	シマダ ケン 島田 謙	栃木県立足利中央特別支援学校 校長
5	シュナガ マサヒロ 首長 正博	栃木市保健福祉部 部長
6	タカキ エミ 高木 恵美	栃木県幼児教育センター センター長 (栃木県総合教育センター内)
7	タカハマ ヨウジ 高浜 浩二	作新学院大学人間文化学部 教授
8	ツボイ 眞 坪井 眞	作新学院大学女子短期大学部 教授
9	ナカハラ ミツコ 中原 美津子	栃木県特別支援学校教育振興会 副会長
10	マツノ ナオユキ 松野 直之	NPO法人栃木県障害施設・事業協会 理事
11	ミタ 進 三田 進	益子町教育委員会 教育長

※ 敬称略、五十音順