インクルーシブ教育システムにおける

障害のある子供の学びの場の在り方に関する論点（案）

◆これまでの議論等の整理

（特別支援教育を巡る状況の変化）

○　特別支援教育に関する理解や認識の高まり、障害のある子供に関する就学や進学に関する制度の改正などにより、通級による指導を受ける子供や特別支援学級・特別支援学校に在籍する子供が増加している。

○　同時に、通常の学級・通級による指導・特別支援学級・特別支援学校など特別な支援を要する子供の学びの場が充実し、それぞれが流動的で連続性を持ったものになりつつある。

（これからの特別支援教育の方向性）

○　インクルーシブ教育システムの考え方をより浸透・定着させることが重要。

○　障害のある子供も適切な支援や教育を継続的に受けることにより、地域住民を支援したり、納税者として社会に貢献したりするなど、共生社会の一員として誇りを持って自立を果たせるようになることを目指すべき。

（障害のある子供の学びの場の在り方）

○　障害のある子供やその保護者が就学に際して正確かつ必要な情報を得られるよう早期からの具体的な情報提供が重要。また、教育委員会も早期から障害のある子供の情報を把握することが重要。

○　特別な支援を要する子供の学びの場の連続性を更に高めるために、通級による指導と特別支援学級の垣根を超えた「特別支援教室構想」について検討を具体化することが必要。

○　特別支援学校において、重度の障害のある子供への支援体制が不十分であったり、病院や家庭で訪問教育を受けている児童生徒と学校に登校している児童生徒が併せて一学級として教員が配置されている事例が見られることから、全国的な実態把握を踏まえて、支援体制を充実させることが必要。

○　特別支援学校に在籍する子供の増加等により、全国で約 3,000 の教室が不足している。国の対応の充実とともに、早期の教室不足解消に向けて各設置者の取組を促すことが必要。

（特別支援学校とその他の学校との連携強化）

○　インクルーシブ教育システムを推進にあたり、不可欠な特別支援学校とその他の学校と連携を進めるために、特別支援学校のセンター的機能を強化することが必要。

○　特別支援学校に在籍する子供と地域（居住地）や地域の学校との結びつきを強化する観点から、一部自治体で導入されている、特別支援学校に在籍しつつ副次的な籍を居住地の学校に置く、又は、居住地の小学校等に在籍しつつ副次的な籍を特別支援学校に置くなど取組を進めることが必要。

○　障害者基本法をはじめ、学習指導要領にも位置付けられている「交流及び共同学習」が、単発的な交流ではなく、全ての子供が共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育んだり、他者の役に立ったり社会に貢献したりすることの喜びを得られる活動をなるよう内容を充実することが必要。

◆今回の議論の視点

○　特別支援教育を取り巻く状況の変化やインクルーシブ教育システムを推進する観点から、障害のある子供の学びの場の在り方（特に、以下（１）～（４））について、どのような対応が必要であるかを検討する。

（論点例）

（１）障害のある子供の就学手続きの在り方

（２）特別支援教室構想の具体化

（３）重度・重複障害児への支援体制の在り方

（４）特別支援学校における教室不足への対応

（１）障害のある子供の就学手続きの在り方

１．制度等

●　特別支援学校が受け入れの対象とする障害の種類や程度は定められているが、就学先の決定に当たっては、市町村教育委員会が保護者（可能な限り尊重）や専門家等の意見を踏まえ総合的に判断することとなっている。

（ｉ）法的根拠

○　障害者基本法（昭和四十五年法律第八十四号）

（教育）

第十六条　国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

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

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

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

○　学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）

第七十二条　特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。

第七十五条　第七十二条に規定する視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、政令で定める。

○　学校教育法施行令（昭和二十八年政令第三百四十号）

（入学期日等の通知、学校の指定）

第五条　市町村の教育委員会は、就学予定者（法第十七条第一項又は第二項の規定により、翌学年の初めから小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校又は特別支援学校に就学させるべき者をいう。以下同じ。）のうち、認定特別支援学校就学者（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）で、その障害が、第二十二条の三の

表に規定する程度のもの（以下「視覚障害者等」という。）のうち、当該市町村の教育委員会が、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、その住所の存する都道府県の設置する特別支援学校に就学させることが適当であると認める者をいう。以下同じ。）以外の者について、その保護者に対し、翌学年の初めから二月前までに、小学校、中学校又は義務教育学校の入学期日を通知しなければならない。

（特別支援学校への就学についての通知）

第十一条　市町村の教育委員会は、第二条に規定する者のうち認定特別支援学校就学者について、都道府県の教育委員会に対し、翌学年の初めから三月前までに、その氏名及び特別支援学校に就学させるべき旨を通知しなければならない。

（特別支援学校の入学期日等の通知、学校の指定）

第十四条　都道府県の教育委員会は、第十一条第一項（第十一条の二、第十一条の三、第十二条第二項及び第十二条の二第二項において準用する場合を含む。）の通知を受けた児童生徒等及び特別支援学校の新設、廃止等によりその就学させるべき特別支援学校を変更する必要を生じた児童生徒等について、その保護者に対し、第十一条第一項（第十一条の二において準用する場合を含む。）の通知を受けた児童生徒等にあつては翌学年の初めから二月前までに、その他の児童生徒等にあつては速やかに特別支援学校の入学期日を通知しなければならない。

第十八条の二　市町村の教育委員会は、児童生徒等のうち視覚障害者等について、第五条（第六条（第二号を除く。）において準用する場合を含む。）又は第十一条第一項（第十一条の二、第十一条の三、第十二条第二項及び第十二条の二第二項において準用する場合を含む。）の通知をしようとするときは、その保護者及び教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒等の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聴くものとする。

第二十二条の三　法第七十五条の政令で定める視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、次の表に掲げるとおりとする。

区分	障害の程度
視覚障害者	両眼の視力がおおむね〇・三未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によつても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの
聴覚障害者	両耳の聴力レベルがおおむね六〇デシベル以上のもののうち、補聴器等の使用によつても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの
知的障害者	一　知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの 二　知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの
肢体不自由	一　肢体不自由の状態が補装具の使用によつても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの

者	二　肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないもののうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの
病弱者	一　慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの 二　身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの

（ⅱ）関係通知等

○　学校教育法施行令の一部改正について（通知）（25 文科初第 655 号）

第 3　留意事項

1　平成 23 年 7 月に改正された障害者基本法第 16 条においては、障害者の教育に関する以下の規定が置かれているところであり、障害のある児童生徒等の就学に関する手続については、これらの規定を踏まえて対応する必要があること。特に、改正後の学校教育法施行令第 18 条の 2 に基づく意見の聴取は、市町村の教育委員会において、当該視覚障害者等が認定特別支援学校就学者に当たるかどうかを判断する前に十分な時間的余裕をもって行うものとし、保護者の意見については、可能な限りその意向を尊重しなければならないこと。

○　共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）平成 24 年

1．共生社会の形成に向けて

○「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。

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

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

○インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育

的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。

○特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである。そのため、以下の①から③までの考え方に基づき、特別支援教育を発展させていくことが必要である。このような形で特別支援教育を推進していくことは、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものであり、この観点から教育を進めていくことにより、障害のある子どもにも、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子どもにも、更にはすべての子どもにとっても、良い効果をもたらすことができるものと考えられる。

①障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要である。

②障害のある子どもが、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成することが求められている。このため、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが重要である。

③特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。

○基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

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

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

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

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

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

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

○就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。

○現在、多くの市町村教育委員会に設置されている「就学指導委員会」については、早期からの教育相談・支援や就学先決定時のみならず、その後の一貫した支援についても助言を行うという観点から、「教育支援委員会」（仮称）といった名称とすることが適当である。「教育支援委員会」（仮称）については、機能を拡充し、一貫した支援を目指す上で重要な役割を果たすことが期待される。

○就学時に決定した「学びの場」は固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に転学ができることを、すべての関係者の共通理解とすることが重要である。

○就学相談の初期の段階で、就学先決定についての手続の流れや就学先決定後も柔軟に転学できることなどについて、本人・保護者にあらかじめ説明を行うことが必要である（就学に関するガイダンス）。

○本人・保護者と市町村教育委員会、学校等の意見が一致しない場合については、例えば、本人・保護者の要望を受けた市町村教育委員会からの依頼に基づき、都道府県教育委員会が、市町村教育委員会への指導・助言の一環として、都道府県教育委員会の「教育支援委員会」（仮称）に第三者的な有識者を加えて活用することも考えられる。

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

○都道府県教育委員会の就学先決定に関わる相談・助言機能を強化する必要がある。

○就学相談については、それぞれの自治体の努力に任せるだけでは限界があることから、国において、何らかのモデル的な取組を示すとともに、具体例の共有化を進めることが必要である。

２．現状・課題

●　平成 25 年の学校教育法施行令改正（同年 9 月 1 日施行）を経て、障害のある子供（新第１学年）の公立小学校に就学指定される割合は平成 27 年度に一時的に増加したが、28 年度以降はやや減少している。

また、小学校及び特別支援学校就学予定者（新第１学年）で市区町村教育支援委員会等の調査・審議対象となった人数は年々増加している。

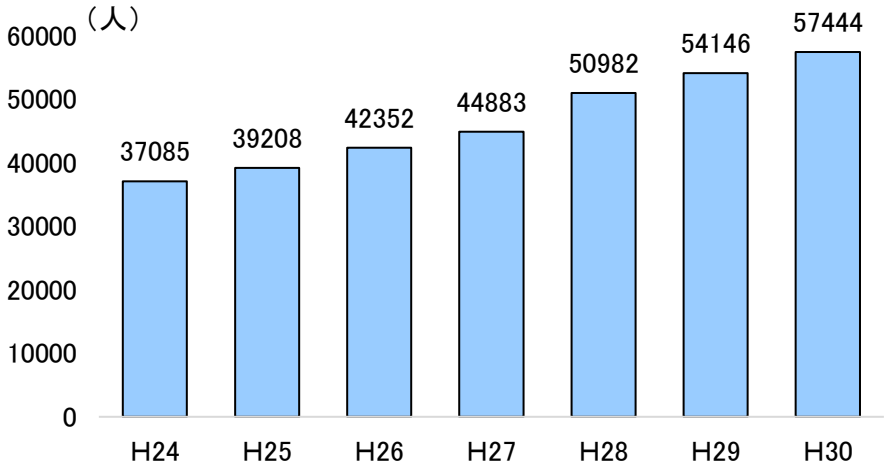
児童数が減少する中、審議対象となった人数が増加していること、一方で、公立小学校に就学指定される割合に変化がないことから、特別支援学校も小学校も同程度の割合で支援の必要な児童が増加している。

さらに、学校教育法に定める障害には当てはまらないものの、支援の必要な児童が大幅に増加している。

○　市区町村教育支援委員会等において、学校教育法施行令第 22 条の 3 に該当すると判断された者の指定された就学先

	公立特別支援学校を指定	公立小学校を指定	合計
平成 24 年度	5,954 人（72.0%）	2,293 人（27.7%）	8,247 人
平成 25 年度	6,190 人（73.2%）	2,230 人（26.4%）	8,420 人
平成 26 年度	6,341 人（73.3%）	2,274 人（26.3%）	8,615 人
平成 27 年度	6,646 人（65.8%）	3,420 人（33.8%）	10,066 人
平成 28 年度	6,704 人（68.2%）	3,079 人（31.3%）	9,783 人
平成 29 年度	7,192 人（70.0%）	3,055 人（29.7%）	10,247 人
平成 30 年度	7,429 人（72.1%）	2,817 人（27.3%）	10,246 人

○　小学校及び特別支援学校就学予定者（新第１学年）として市区町村教育支援委員会等の調査・審議対象となった人数



３．有識者会議における主な意見等

○　障害のある子供やその保護者が就学に際して正確な情報を得られるよう、早期からの具体的な情報提供が重要。

４．論点等

○　平成 25 年の学校教育法施行令改正（同年 9 月 1 日施行）により、障害のある児童生徒の就学手続きでは、保護者の意向を尊重したうえで総合的な判断がなされるようになった。

その結果、障害のある子供（新第一学年）の公立小学校に就学指定される割合は平成 27 年度に一時的に増加したが、28 年度以降はやや減少している。また、小学校及び特別支援学校就学予定者（新第１学年）で市区町村教育支援委員会等の調査・審議対象となった人数は年々増加している。その中で、一部の自治体では就学先の決定が遅れている事例もある。

また、市町村教育委員会と幼稚園や保育園、認定こども園等との連携や、市町村教育委員会と特別支援学校を設置する都道府県教育委員会の連携や情報共有も重要である。

●　我が国におけるインクルーシブ教育システムについてどのように考えるか。また、インクルーシブ教育システムを推進する観点から、障害のある子供の就学手続きはどうあるべきか。

（２）特別支援教室構想の具体化

１．制度等

●　「特別支援教室」制度に関する直接の法的根拠はない。関連する規定として、特別支援学級に関する規定、通級による指導に関する規定がある。
**　また、これまで中央教育審議会や有識者会議「特別支援教室」に関する提言が何度も出ているが、これまで実現に至っていない。**

（ｉ）法的根拠

○　学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）

第八十一条　幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

２　小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。

一　知的障害者

二　肢体不自由者

三　身体虚弱者

四　弱視者

五　難聴者

六　その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの

３　前項に規定する学校においては、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特別支援学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。

○　学校教育法施行規則（昭和二十二年文部省令第十一号）

第百三十八条　小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第五十条第一項（第七十九条の六第一項において準用する場合を含む。）、第五十一条、第五十二条（第七十九条の六第一項において準用する場合を含む。）、第五十二条の三、第七十二条（第七十九条の六第二項及び第百八条第一項において準用する場合を含む。）、第七十三条、第七十四条（第七十九条の六第二項及び第百八条第一項において準用する場合を含む。）、第七十四条の三、第七十六条、第七十九条の五（第七十九条の十二において準用する場合を含む。）及び第百七条（第百十七条において準用する場合を含む。）の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

第百四十条　小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該

障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第五十条第一項（第七十九条の六第一項において準用する場合を含む。）、第五十一条、第五十二条（第七十九条の六第一項において準用する場合を含む。）、第五十二条の三、第七十二条（第七十九条の六第二項及び第百八条第一項において準用する場合を含む。）、第七十三条、第七十四条（第七十九条の六第二項及び第百八条第一項において準用する場合を含む。）、第七十四条の三、第七十六条、第七十九条の五（第七十九条の十二において準用する場合を含む。）及び第百七条（第百十七条において準用する場合を含む。）の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

一　言語障害者

二　自閉症者

三　情緒障害者

四　弱視者

五　難聴者

六　学習障害者

七　注意欠陥多動性障害者

八　その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの

第百四十一条　前条の規定により特別の教育課程による場合においては、校長は、児童又は生徒が、当該小学校、中学校、義務教育学校又は中等教育学校の設置者の定めるところにより他の小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部若しくは中学部において受けた授業を、当該小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程において受けた当該特別の教育課程に係る授業とみなすことができる。

○　学校教育法施行規則第百四十条の規定による特別の教育課程について定める件（平成五年文部省告示第七号）

小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校において、学校教育法施行規則（以下「規則」という。）第百四十条各号の一に該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。以下同じ。）に対し、同条の規定による特別の教育課程を編成するに当たっては、次に定めるところにより、当該児童又は生徒の障害に応じた特別の指導（以下「障害に応じた特別の指導」という。）を、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の教育課程に加え、又はその一部に替えることができるものとする。ただし、高等学校又は中等教育学校の後期課程においては、障害に応じた特別の指導を、高等学校学習指導要領（平成二十一年文部科学省告示第三十四号）第一章第三款の１に規定する必履修教科・科目及び総合的な学習の時間、同款の２に規定する専門学科においてすべての生徒に履修させる専門教科・科目、同款の３に規定する総合学科における「産業社会と人間」並びに同章第四款の４、５及び６並びに同章第七款の５の規定により行う特別活動に替えることはできないものとする。

1　障害に応じた特別の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導とし、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができるものとする。

2　小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程における障害に応じた特別の指導に係る授業時数は、規則第百四十条第一号から第五号まで及び第八号に該当する児童又は生徒については、年間三十五単位時間から二百八十単位時間までを標準とし、同条第六号及び第七号に該当する児童又は生徒については、年間十単位時間から二百八十単位時間までを標準とし、当該指導に加え、学校教育法施行規則第五十六条の二等の規定による特別の教育課程について定める件（平成二十六年文部科学省告示第一号）に定める日本語の能力に応じた特別の指導を行う場合は、授業時間数の合計がおおむね年間二百八十単位時間以内とする。

3　高等学校又は中等教育学校の後期課程における障害に応じた特別の指導に係る修得単位数は、年間七単位を超えない範囲で当該高等学校又は中等教育学校が定めた全課程の修了を認めるに必要な単位数のうちに加えることができるものとする。

（参考：特別支援学級と通級による指導の比較）

	特別支援学級	通級による指導
在籍	特別支援学級	通常の学級
特別の支援を受ける時間等	基本的には特別支援学級で活動するが、「交流及び共同学習」等により通常学級で活動することもある。 ※高等学校には特別支援学級は置かれていない。	基本的には通常学級で活動するが、小中学校の場合は年間 10 単位時間から 280 単位時間を標準とし、高等学校の場合は年間 7 単位を超えない範囲で特別の指導を受ける。
障害の種類	知的障害者 肢体不自由者 病弱及び身体虚弱者 弱視者 難聴者 言語障害者 自閉症・情緒障害者	弱視者 難聴者 言語障害者 自閉症者、情緒障害者 学習障害者 注意欠陥多動性障害者

（ⅱ）関係通知等

○　今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）平成 15 年

（６）特殊学級の機能として、その制度の本来の趣旨を尊重し、盲・聾・養護学校の対象とはいえない程度の教育的ニーズを有する障害のある子どもを教育する機能を今後も持たせることが適当であり、この場合には、これまでの交流学習等の実践でも明らかなように、他の子どもと共に学習すること、又は、生活する時間を共有することが有効であると考えられる。

このため、小・中学校に在籍しながら通常学級とは別に、制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上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必要な時間のみ特別の場で教育や指導を行う形態（例えば「特別支援教室（仮称）」）とすることについて具体的な検討が必要と考える。

（７）この場合、例えば、小・中学校の障害のある児童生徒は、障害の状態等に応じてできるだけ自らが在籍する学級において他の児童生徒と共に学習し、生活上の指導を受け、障害に配慮した特別の教科指導や障害に起因する困難の改善・克服に向けた自立活動といった特別の指導が必要な時間を、この特別支援教室において担当の教員等から指導を受けることになる。

特別支援教室の運営形態としては、障害の状態によって、1 従来の通級指導の対象となる児童生徒のように週に数時間のみこの教室で指導を受ける場合、2 従来の特殊学級における教育の対象となる児童生徒のように週の相当の時間をこの教室で指導を受ける場合、また、3 小学校の低学年で集中的に特別の指導をこの教室で受け、高学年ではほとんどの時間を他の児童生徒と共に学習するという場合等様々なものが考えられ、従来の特殊教育の機能を包含しつつ弾力的な対応を可能とするものである。

（８）今後、小・中学校における障害の児童生徒への対応を考えるに当たっては、多様な障害種に応じた教育的対応が求められることに留意する必要がある。例えば、学校における教員等の配置についても、各学校に配置された教員がその学校の児童生徒の教育を担当する形態に加えて、特定の学校に一定数の教員を配置し同学校を拠点に他の学校の特別支援教室に出向いて教育や指導を行う巡回指導の形態等、柔軟な対応について具体的に検討することが必要である。

○　特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）平成 17 年

（２）「特別支援教室（仮称）」の構想について

協力者会議最終報告においては、「特殊学級や通級指導教室について、その学級編制や指導の実態を踏まえ必要な見直しを行いつつ、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような制度の在り方について具体的に検討していく必要がある」とともに、「制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上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必要な時間のみ特別の場で行う形態（例えば「特別支援教室（仮称）」）とすることについて具体的な検討が必要」との提言が行われた。

「特別支援教室（仮称）」の構想が目指すものは、各学校に、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置されるとともに、ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場

で適切な指導及び必要な支援を受けることができるような弾力的なシステムを構築することである と考えられる。

この考え方は、小・中学校における特別支援教育を推進する上で、極めて重要であり、また、すでに特殊学級と通常の学級との交流教育という形で弾力的な運用が行われている例があることも踏まえれば、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムを実現する方向で、制度的見直しを行うことが適当である。

具体的な「特別支援教室（仮称）」のイメージについては、ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等を含め、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などの工夫により通常の学級において教育を受けつつ、必要な時間に特別の指導を受ける教室として、例えば以下のような形態が想定される。いかなる形態の特別支援教室をどのように配置していくかについては、地域の実情、個々の児童生徒の障害の状態、適切な指導及び必要な支援の内容・程度に応じ、柔軟かつ適切に対応することが重要である。

○特別支援教室Ⅰ

ほとんどの時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

○特別支援教室Ⅱ

比較的多くの時間を通常の学級で指導を受けつつ、障害の状態に応じ、相当程度の時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

○特別支援教室Ⅲ

一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

これらの形態は、あくまでも例示としてのイメージであって、当然のことながらこれらの形態の中間的なものやこれらの形態を組み合わせたものなども考えられる。

なお、設置者である市町村教育委員会においては、各小・中学校の「特別支援教室（仮称）」が有するそれぞれの専門性を前提にしながら、特別支援教育のセンター的機能を有する特別支援学校（仮称）及び関係機関との連携協力を進めるなど、各地域におけるニーズに応じた地域全体における総合的な支援体制を構築することが重要である。

（３）「特別支援教室（仮称）」の制度化に係る検討課題

「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの実現に向けては、現行の特殊学級等を直ちに廃止することに関して、障害の種類によっては固定式の学級の方が教育上の効果が高いとの意見があることや、重度の障害のある児童生徒が在籍している場合もあること、さらには特殊学級に在籍する児童生徒の保護者の中には固定式の学級が有する機能の維持を望む意見があることなどに配慮し、弾力的な運用が可能となる制度とする必要がある。

また、特殊学級等の各都道府県等における運用や在籍する児童生徒の実態に幅がある中で、場や空間を指して用いられることが多い「教室」の制度化については、現行の「学級」編制を基本とする公立学校の教職員配置システムとの関連を検討することが必要である。

さらに、特殊学級や通級による指導を担当する教員には障害のある児童生徒の教育に係る専

門性が求められているところであるが、今後、ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等の児童生徒への指導及び支援を含め、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムを実現するためには、担当教員のより高い専門性が確保されることが必要である。

（４）「特別支援教室(仮称)」に向けた当面の方策

以上を踏まえ、「特別支援教室（仮称）」の実現に向けた第一段階として、まず、小・中学校における総合的な体制整備（後述）を着実に進めつつ、以下のような現行制度等の見直しを行うことが適当である。これにより、小・中学校の通常の学級に在籍するＬＤ等の児童生徒に対する特別の場での指導及び支援が可能となる。また、引き続き研究開発学校やモデル校などを活用し、制度化に向けた事例・課題等の情報の収集に努めることとともに、その優れた実践を全国に発信することも重要である。

「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの法令上の位置付けの明確化等のさらなる制度改正については、これらの取組の実施状況も踏まえ、検討することが適当である。

ア．特殊学級における交流及び共同学習の促進と担当教員の活用

小・中学校の学習指導要領では、「特殊学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと」や、障害のない児童生徒と障害のある児童生徒との「交流の機会を設けること」が定められているが、その趣旨が徹底されていない場合もみられる。

障害者基本法において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進める旨が規定されたことも踏まえ、特殊学級を担当する教員と通常の学級を担当する教員の連携の下で、特殊学級に在籍する児童生徒が通常の学級で学ぶ機会が適切に設けられることを一層促進するとともに、その際の教育内容の充実に努めるべきである。

また、交流及び共同学習の機会が充実されるとともに、特別支援学校（仮称）のセンター的機能が発揮されることを前提とすれば、特殊学級を担当する教員が、通常の学級に在籍するＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等の児童生徒への指導及び支援も含め、これまで以上に特別支援教育に関する多様な役割を担うことも可能となると考えられる。

以上を踏まえ、小・中学校において障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援が効果的に行われるようにするため、特殊学級を担当する教員の一層の活用を進めることが必要である。

また、特殊学級や通級による指導を担当する教員について、高い専門性を有する者が適切に養成・配置されることが必要であり、任命権者である各都道府県教育委員会等において、人事上の配慮が望まれる。

イ．通級による指導の見直し

通級による指導については、現在でも、必要に応じ、高機能自閉症等を対象とすることが可能であるが、これに加え、ＬＤ・ＡＤＨＤもその対象とすべきである。これに併せて、指導時間数の制限を緩和することや担当教員の専門性を踏まえた指導の対象となる児童生徒の障害種別についても特別支援教育の観点から弾力的な運用が可能となる方向で見直しを行う必要がある。

通級による指導の形態には、学校内での実施だけでなく、児童生徒が他の小・中学校や盲・聾・

養護学校に出向く形態や、教員が他の学校を巡回訪問する形態もみられる。今後、特別支援学校（仮称）のセンター的機能が発揮されるとともに、特殊学級担当教員の活用が促進されることによって、各地域の実情に応じて、こうした多様な形態による運用が広がることが期待される。

ウ．いわゆる「巡回による指導」について

障害のある児童生徒に対する指導及び支援の一つとして、小・中学校や盲・聾・養護学校の教員が複数の学校を巡回訪問して指導を行う形態がみられる。このいわゆる「巡回による指導」については、ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等の児童生徒に対する教育課程外の個別指導として、週に１回未満程度の頻度で行われている例がある。

いわゆる「巡回による指導」のうち、定期的に実施されており、かつ、教育課程の一部として位置付けることができる内容であるものについては、その制度的な位置付けを明確化する必要がある。その際、いわゆる「巡回による指導」を受け入れる学校における授業時間の調整、指導に当たる教員の身分、円滑な実施を確保するための仕組みについても併せて検討を行う必要がある。

また、実施形態については、通級による指導と同様に、特別支援学校（仮称）のセンター的機能や特殊学級担当教員の活用も含め、多様な形態による弾力的運用を可能とすることが適当である。

エ．その他

いわゆる院内学級については、現行制度の維持を前提としつつ、短期間の在籍であっても学籍移動の手続が必要となることや、児童生徒数の変動を適切に反映した学級編制を行うことが困難であるなどの課題が指摘されていることから、制度の運用実態を見きわめつつ、その在り方について調査研究を行う必要がある。

○　特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（審議経過報告）平成 22 年

（7）特別支援教室構想

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。

○現状・これまでの取組

特別支援教室構想の具現化に向けた取組として、特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習の促進、特別支援学級担任の一層の活用、通級による指導の対象者の拡大（LD、ADHD への通級指導）等が行われている。

また、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所において、「特別支援教室構想」に関する研究が行われた（平成 21 年 3 月報告）ほか、研究開発学校による特別支援教室構想に関する研究（学習指導要領によらない特別の教育課程の研究）が行われているところであり、以下の研究開発学校においては、校内の資源や支援体制に応じて個別の児童生徒に必要な特別の指導の内容や時間数について、知見及びデータを積み重ねているところである。

・大阪府高槻市立五領小学校（H17～19 年度）
・宮城県仙台市立小松島小学校（H18～20 年度）
・埼玉県熊谷市立富士見中学校（H19～21 年度）
・茨城県坂東市立岩井中学校（H20～22 年度）
・岐阜県高山市立東小学校（H21～23 年度）

○検討の方向性及び課題

特別支援教室構想については、現在の特別支援学級と通級による指導では制度として連続性がないため、児童生徒のニーズに応じて、指導時間においても連続性のある形で対応することが可能な制度にすべきとの意見や、知的障害のある児童生徒も、教科によっては通常の学級で学ぶことができる弾力的な仕組みについて検討すべきとの意見があるほか、特別支援教室構想は理想的ではあるが、その制度化に当たっては、教職員配置の在り方を含め、総合的かつ慎重に検討すべきとの意見もあった。

他方、研究開発学校の成果として、特別支援教室構想の効果や有用性を示すデータも得られつつあることから、こうした成果も踏まえ、特別支援教室構想の制度化に当たっては、従来の特別支援学級での指導の在り方や、障害のある児童生徒の通常の学級での授業形態や評価方法について、改めて整理することが必要である。

特別支援教室構想については様々な意見があるが、これまでの研究等を踏まえ、今後次のような課題について検討することが必要である。

・特別支援教室を障害種別に設置するか否か
・児童生徒が籍を置かない「教室」に対する教員配置システムの在り方
・特別支援教室及び在籍する通常の学級担当教員双方の専門性確保の在り方
・教育課程の編成・実施・評価の在り方（必要な指導時数、一貫性のある指導・支援、PDCA サイクルによる指導・支援の弾力的見直しなど）
・在籍学級と特別支援教室との指導・責任の分担
・現行制度において通級指導の対象外である、より軽度の障害のある児童生徒への対応の在り方

さらに、教員配置システムを検討するに当たっては、次のような課題があり、これらについて検討することが必要である。

・教員数の算定について、例えば個々の児童生徒が特別支援教室で指導を受ける時間を積算し、必要な教員数を割り出すといった根本的な見直しが必要になること
・新入生の場合、年度当初の 4 月の段階で特別支援教室における指導内容、指導時間数を確

定することができず、教員配置の積算が困難であること

○　共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）平成 24 年

④　特別支援教室構想について

○特別支援教室構想は、小・中学校において、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍し、教員の適切な配慮、ティーム・ティーチング、個別指導や学習内容の習熟に応じた指導等の工夫により通常の学級において指導を行いつつ、必要な時間に特別の場で障害に応じた教科指導や、障害に起因する困難の改善・克服のための指導を行う形態であり、平成 15 年 3 月の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議報告「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の提言を受け、平成 17 年 12 月の中央教育審議会答申（特別支援教育を推進するための制度の在り方について）において構想として示されたものである。また、平成 22 年 3 月に出された特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議の報告では、児童生徒のニーズに応じて、指導時間においても連続性のある形で対応することが可能な制度にすべきとの意見や特別支援教室構想の制度化に当たっては、教職員配置の在り方を含め、総合的かつ慎重に検討すべきとの意見もあった、と整理されている。

○各地域においては、通級による指導と特別支援学級の活用を組み合わせることなどにより、特別支援教室構想についての実践が積み重ねられている。対象児童生徒については、個別的な指導・支援を受けたことにより、「学習に対する興味・関心、意欲が高まった」、「学習態度が身に付いた」、「学習への集中が持続するようになった」などの効果があった、との報告もなされている。また、小学校においては、教員が通常の学級での授業づくりや集団づくりの重要性に気付き、障害のある児童にとって学びやすい授業、生活しやすい学級がすべての児童によっても学びやすい授業、生活しやすい学級であることが実践的に確認できた、築かれた校内体制が、対象となる障害のある児童だけでなく、不登校にある児童、いじめや反社会的行動をしている児童、心的ストレスの大きかった児童などにも有効である、といった報告もされている。

○一方で、通級による指導や特別支援学級担当の教員の十分な配置がなければ特別支援教室構想に沿った学級の運営が困難となる、また、知的障害のある児童生徒については学年が上がるにつれて当該学年で求められる学習の理解が難しくなる、といった課題も挙げられている。

○特別支援教室構想を担うと考えられる特別支援学級の教員の専門性が課題となっている現状において、特別支援教室構想を進めることは、教員の専門性が担保されないままで十分に機能を果たすことができるかという点が課題である。そのため、第一に教員の専門性を担保するための方策が実施される必要がある。また、知的障害のある児童生徒の指導の在り方や各学校における特別支援教室構想における校内体制の構築等について実践的な研究を更に積み重ねていく中で、その実現を検討していく必要がある。

２．現状・課題

● 特別支援教室構想については、その実現に向けた先導的な取組として、特別支援学級や通級による指導の弾力的な運用に関する実践研究が行われてきた。実践研究では、

・対象児童生徒が個別的な指導・支援を受けたことによる効果
・教員が通常の学級での授業づくりや集団づくりの重要性に気付いた
・築かれた校内体制が、障害のある児童以外にも有効

等のメリットとともに、

・教員の十分な配置がなければ特別支援教室構想に沿った学級運営が困難
・知的障害のある児童生徒は学年が上がるにつれて学習の理解が難しくなる
・特別支援教室構想を担う教員の専門性が課題
・各学校における特別支援教室構想における校内体制の構築

等の課題も指摘されている。

○ 平成 29 年の義務標準法の改正質疑において、衆参両院より、下記のような付帯決議がなされている。

衆議院文部科学委員会附帯決議（平成二九年三月一五日）

政府及び関係者は、本法の施行に当たり、次の事項について特段の配慮をすべきである。

三 特別支援教育の対象となる児童生徒数の増加や通常の学級における発達障害の可能性のある児童生徒への教育的な対応が求められている実態を踏まえ、特別支援教育に関する専門的な知識や技能を有する者を十分に確保するなど指導・支援体制の整備・充実に努めること。

五 通級指導・日本語指導を必要とする児童生徒は、いわゆる小規模校を含む全国各地の学校に在籍していることに鑑み、教育の機会均等・全国的な水準確保と障害者差別解消法の趣旨を踏まえ、全ての子供たちに必要な教育条件を充実させる観点から、本法施行後三年から五年を経過した段階で実態を把握し、必要な見直しを行うこと。

参議院文教科学委員会附帯決議（平成二九年三月二三日）

政府及び関係者は、本法の施行に当たり、次の事項について特段の配慮をすべきである。

四、特別支援教育の対象となる児童生徒数の増加や通常の学級における発達障害の可能性のある児童生徒への教育的な対応が求められている実態を踏まえ、特別支援教育に関する専門的な知識や技能を有する者を十分に確保するなど指導・支援体制の整備・充実に努めること。

六、通級指導・日本語指導を必要とする児童生徒は、いわゆる小規模校を含む全国各地の学校に在籍していることに鑑み、教育の機会均等・全国的な水準確保と障害者差別解消法の趣旨を踏まえ、全ての子供たちに必要な教育条件を充実させる観点から、本法施行後三年から五年を経過した段階で実態を把握し、必要な見直しを行うこと。

３．自治体での取組例

○　神奈川県：みんなの教室（平成 27 年度よりモデル事業開始）

　通常の学級・特別支援学級等の在籍学級にかかわらず、すべての子どもを学校全体で支え、できるだけ同じ場で共に学ぶことを追求する「多様で柔軟な支援体制づくり」を進める。

○　東京都：特別支援教室（平成 28 年度より順次実施）

　発達障害に係る通級による指導について、在籍校で指導が受けられるよう、各小中学校に特別支援教室を設置し、教員が巡回して指導を行う。小学校は平成３０年度全校導入完了、中学校は令和３年度全校導入完了予定。

４．有識者会議における主な意見等

○　特別支援学級か特別支援学校か通常の学級かではなく、通級による指導を受ける児童生徒の障害の種類や程度も様々であり、先生が巡回したり、病弱のお子さんが在籍校と遠隔授業を行ったり、さらには不登校のお子さんにとっても教育の保障として考えられるなど、特別支援教育という制度の枠だけではなく、様々なものがグラデーションでボーダレスになってきている。

○　特別支援教室構想という内容の資料があるが、神奈川県では、それを「みんなの教室」と呼んでおり、非常に似たような取組だと思った。

５．論点等

○　通級による指導を受ける児童生徒や特別支援学級在籍者は増加し続けており、平成 29 年の義務標準法の改正により通級による指導の担当教員の配置が基礎定数化され、平成 30 年度から高等学校における通級による指導が制度化されるなど、小中高等学校における特別な支援を必要とする児童生徒への指導も段階的に充実してきている。

　一方で、

・通級による指導は週当たり１～８コマ等を標準とすることに対して、特別支援学級在籍者による「交流及び共同学習」の実施時数は児童生徒の実態に応じて検討されていること

・特別支援学級では対象となっている知的障害について、通級による指導の対象となっていないこと

・高等学校の通級による指導は制度化されたが特別支援学級は設置されていないこと

など、両制度の対象とする障害種や指導時間等が連続したものになっていないため、特別な支援が必要な児童生徒が最適な支援を受けられない場合がある。

両者の垣根を超えた「特別支援教室構想」については、研究開発学校等で取組により、そのメリットと課題が指摘されているが、構想の具体化を進めるうえでは、通級による指導や特別支援学級を巡る以下の論点等も含めた包括的な検討を行う必要がある。

・特別支援教室に係る人的配置・体制構築
・通級による指導で行われている自校通級、他校通級、巡回指導をどのように扱うか
・特別支援教室において児童一人一人の障害の種類や程度に応じたきめ細かい教育課程の編成を行うためにどのような条件整備が必要か　等

●　限りあるリソースで特別の支援が必要な児童生徒の個々のニーズに応じた最適な支援を行うために、特別支援教室はどうあるべきか。

（３）重度・重複障害児への支援体制の在り方

１．制度等

●　特別支援学校の学級編制については、小中は１学級６人、高等部は８人、重複障害については、１学級３人となっている。

※いわゆる義務標準法による学級編制に際しては、原則として、学校教育法施行令第 22 条の 3 の規定に基づき、2 以上の障害を有する者を重複障害児童生徒として学級編制を行うことになっている。一方で、教育課程編成に際しては、必ずしも同令の規定によらず、児童生徒の様々な状態を勘案して指導が行われており、必ずしも教育課程編成上の重複障害の扱いと学級編制上の重複障害の扱いが同一とは限らない。

（ｉ）法的根拠

○　公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（昭和三十三年法律第百十六号）

（学級編制の標準）

第三条

３　各都道府県ごとの、都道府県又は市町村の設置する特別支援学校の小学部又は中学部の一学級の児童又は生徒の数の基準は、六人（文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する児童又は生徒で学級を編制する場合にあつては、三人）を標準として、都道府県の教育委員会が定める。ただし、都道府県の教育委員会は、当該都道府県における児童又は生徒の実態を考慮して特に必要があると認める場合については、この項本文の規定により定める数を下回る数を、当該場合に係る一学級の児童又は生徒の数の基準として定めることができる。

（ⅱ）通知等

○重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）昭和 50 年

Ⅰ　重度・重複障害児に対する教育のための基本的な考え方

心身障害児に対する教育は，その者の障害がいかに重度であり重複している場合であろうとも，もとより教育基本法に掲げる目的の達成を目指して行われるべきものであって，そのために不断の努力が払われなければならない。このような考えのもとに，重度・重複障害児に対する学校教育の課題を考えてみると，学校という具体的な教育の場を通じてこれらの者一人一人の人間としての発達を促し，その能力を十分に伸ばすためにはいかにしたらよいかが，今後この教育を進めるうえでの最大の課題として取り上げられる。

この課題解決のための基本的な方向としては，重度・重複障害児の複雑なかつ多岐にわたる実態からみて，まず，多様な教育の場を設けることが考えられなければならないそして，その際特に重要なことは，重度・重複障害児の多くは，通常，医療上，生活上の規制を必要とすることが多いから，医療，福祉等と一体となってその教育が行われるよう配慮しなければならないという

ことである。次に，この多様化された教育の場のなかで，これらの者にとって，その心身の状況に応じ，いずれが最もふさわしい教育の場であるかを考えることが必要であり，このために，これらの者の心身の状況を，医学，心理学等の関連諸科学との連携のもとに教育的に把握する方策が考えられなければならない。さらに，重度・重複障害児の教育にあたる教職員を確保し，これに一層の専門的知識・技能を修得させることも，この多様な教育の場を設けることと並行して考えなければならない。

要は，重度・重複障害児といっても，その実態はさまざまであることにかんがみ，現実の教育にあたっては，これを画一的に考えることなく，まず個々の者の心身の状況を出発点としてこれに対応した教育を行うことが必要なのである。

２．現状・課題

● 特別支援学校において、学級数の約 40%、在籍者数の 25%が重複障害のある児童生徒に係るものである。

単一障害の学級では、知的障害に係る学級数、在籍者数が圧倒的に多く、知的障害の学級以外は概ね３名以下の学級となっている。重複障害の学級では、知的障害と他の障害との重複が多い。

また、実際の指導に際して、教員一人当たりの児童生徒数は特別支援学校全体で教師一人に対して、児童生徒 1.8 人となっている。

実際の学校では、障害の種類や程度に応じて、一斉指導や個別指導、学年や学級の枠を超えたグループ指導などが教育の場面場面に応じて実施されている。

○ 障害種別学級数・在籍者数

	障害の種類	学級数	在籍者数	学級当たり在籍者数
単一	視覚障害のみ	845 (2.3%)	1,872 (1.3%)	2.2
	聴覚障害のみ	1,402 (3.9%)	4,525 (3.1%)	3.2
	知的障害のみ	16,968 (46.7%)	95,278 (66.0%)	5.6
	肢体不自由のみ	1,355 (3.7%)	3,250 (2.3%)	2.4
	病弱・身体虚弱のみ	1,035 (2.8%)	2,356 (1.6%)	2.3
重複	重複障害全体	14,748 (40.6%)	37,153 (25.7%)	2.5
	うち知＋肢	6,809 (18.7%)	17,274 (12.0%)	2.6
	うち知＋肢＋病	2,717 (7.5%)	6,816 (4.7%)	2.5
	うち知＋病	2,555 (7.0%)	6,527 (4.5%)	2.6
	上記以外の重複	2,667	6,536	

３．有識者会議における主な意見等

○　特別支援学校において、重度の障害のある子供への支援体制が複数の障害が重複している子供に比べて十分とは言えない状況が生じたり、病院や家庭で訪問教育を受けている児童生徒と学校に登校している児童生徒が併せて一学級である場合に教職員数が必ずしも十分でない事例が見られるという声がある。

４．具体的な論点

○　ICT 技術を活用するなどして、重複障害のある児童生徒の能力や可能性がより発揮できるようになってきている。

一方で、発達障害に対する理解の深まりにより、学校教育法施行令に規定する５障害に発達障害を合わせ有する児童生徒等への指導の充実が求められており、多様な児童生徒の実態に応じた教育課程の編成や支援体制の充実方策を検討していく必要がある。

また、特別支援学校における学級あたりの在籍者数は障害の種類によって大きく異なり、更には、単一の障害であっても手厚い体制が必要とされる重度の障害があることや、訪問学級の児童生徒への指導体制についても不十分ではないかとの指摘がある。

●　このような状況を踏まえて、今後、重度・重複障害をはじめとする障害のある子供に対して、個々のニーズに応じた支援体制を充実させていくためには、どのような点に留意する必要があるか。

（４）特別支援学校における教室不足への対応

１．制度等

●　現行では幼・小・中・高等学校に係る設置基準は設けられているが、特別支援学校に係る設置基準はない。

**　また、特別支援学校の学級編制については、小中は１学級６人、高等部は８人、重複障害については、１学級３人とされており、他の学校種よりも少人数での学級編制となっている。**

（ｉ）法的根拠

○　公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（昭和三十三年法律第百十六号）

（学級編制の標準）

第三条　公立の義務教育諸学校の学級は、同学年の児童又は生徒で編制するものとする。ただし、当該義務教育諸学校の児童又は生徒の数が著しく少いかその他特別の事情がある場合においては、政令で定めるところにより、数学年の児童又は生徒を一学級に編制することができる。

２　（略）

３　各都道府県ごとの、都道府県又は市町村の設置する特別支援学校の小学部又は中学部の一学級の児童又は生徒の数の基準は、六人（文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する児童又は生徒で学級を編制する場合にあつては、三人）を標準として、都道府県の教育委員会が定める。ただし、都道府県の教育委員会は、当該都道府県における児童又は生徒の実態を考慮して特に必要があると認める場合については、この項本文の規定により定める数を下回る数を、当該場合に係る一学級の児童又は生徒の数の基準として定めることができる。

○　公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律施行令（昭和三十三年政令第二百二号）

（数学年の児童又は生徒を一学級に編制する場合の標準）

第一条　公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（以下「法」という。）第三条第一項ただし書の規定に基づく学級の編制は、次の表の上欄に掲げる児童又は生徒の数の区分に応じ、同表の下欄に掲げる児童又は生徒で行うものとする。

児童又は生徒の数	一学級に編制する児童又は生徒
（略）	（略）
特別支援学校の小学部又は中学部の重複障害学級（法第三条第三項の規定により文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する児童又は生徒で編制する学級をいう。）に編制する二以上の学年の児童又は生徒の数の合計数が三人以下である場合	当該児童又は生徒

○　特別支援学校施設整備指針

法令ではないが、学校教育を進めるうえで必要な施設機能を確保するために、計画及び設計において必要となる留意事項を指針として示している。

（ⅱ）関係通知等

○　特別支援学校における教室不足の解消について（通知）（元施施助第 8 号）

各学校設置者に対して、

・各学校や地域の実態を踏まえ、教育上支障がないよう、受け入れが想定される児童生徒数の推計を的確に行い、教室不足解消のための計画を策定し、総合的・計画的な取組をより一層推進すること

・令和 2 年度から令和 6 年度までの期間を集中取組期間とし、国庫補助を引き上げることを予定しているため、各設置者においても、首長部局や域内市町村とも連携しながら、新設校の設置、校舎の増築、分校・分教室による対応、廃校・余裕教室等の既存施設の活用等を図ること

・各都道府県教育委員会に置いては、集中取組期間において教室不足の解消に向けて集中的に取り組むための計画を令和 2 年度末までのできる限り早い時期までに策定すること

等により教室不足の解消に引き続き取り組むよう依頼。

２．現状・課題

●　令和元年 5 月 1 日現在、全国の特別支援学校で 3,162 教室が不足している。
（前回調査は平成 28 年 10 月 1 日時点で 3,430 教室が不足）

○　公立特別支援学校における教室不足調査（令和元年度）結果

都道府県名	教室不足数		
	H28.10.1 現在	R1.5.1 現在	増減
北海道	84	112	28
青森県	64	39	▲ 25
岩手県	64	44	▲ 20
宮城県	71	54	▲ 17
秋田県	2	2	0
山形県	17	17	0
福島県	46	55	9
茨城県	142	105	▲ 37
栃木県	129	114	▲ 15

群馬県	61	29	▲ 32
埼玉県	232	187	▲ 45
千葉県	192	193	1
東京都	245	206	▲ 39
神奈川県	256	213	▲ 43
新潟県	94	55	▲ 39
富山県	3	4	1
石川県	0	3	3
福井県	3	9	6
山梨県	38	39	1
長野県	28	44	16
岐阜県	44	80	36
静岡県	214	196	▲ 18
愛知県	224	85	▲ 139
三重県	80	80	0
滋賀県	80	59	▲ 21
京都府	38	23	▲ 15
大阪府	8	35	27
兵庫県	133	137	4
奈良県	45	14	▲ 31
和歌山県	59	81	22
鳥取県	9	13	4
島根県	48	17	▲ 31
岡山県	33	25	▲ 8
広島県	45	75	30
山口県	51	75	24
徳島県	41	25	▲ 16
香川県	21	21	0
愛媛県	46	35	▲ 11
高知県	18	0	▲ 18
福岡県	130	139	9
佐賀県	16	23	7
長崎県	14	3	▲ 11
熊本県	171	243	72
大分県	35	53	18

宮崎県	27	41	14
鹿児島県	3	22	19
沖縄県	26	38	12
合　　計	3,430	3,162	▲ 268

※福島県については、現在も東日本大震災の影響により、一部の学校で児童・生徒が県内外の学校等に分散している状況があるが、その影響についてもそのまま反映させた。

○　都道府県教育委員会へのヒアリングにおける主な意見等。

（要因）

・過密化が進む都市部の教室不足が深刻である

・知的障害高等部の生徒数の増加が深刻である

・保護者の障害に対する受容が進んでいる

（課題）

・児童生徒数の将来推計が難しく、頭打ちの時期が予測できず、計画的整備が困難

・過密化が進む都市部で空用地が不足

・用地ストックの活用に際し、市町村との連携が進まない

・一部自治体では、不足解消に向けた計画の策定すらなされていない

３．自治体での取組例

○　用地ストックの活用に関し、市町村が積極的に協力している例（愛媛県四国中央市など）

○　同じ設置者という利点を生かし、高校の中に高等部の分校・分教室を設置している例（静岡県、千葉県など）

○　児童生徒数の推計について、独自の調査や専門家に依頼して推計を実施。（東京都、茨城県など）

４．論点等

○　令和元年度現在も全国の特別支援学校で 3,162 の教室が不足しており、その要因として在籍者の増加（特に高等部・知的障害）や、用地・校舎の確保が進まないことなどが挙げられている。全国的には、教室不足数が減少傾向にあるものの一部の都道府県では増加傾向となっていることから、解消計画を策定し、集中的に取り組む必要がある。

その際は、小中高等学校におけるインクルーシブ教育の動向を踏まえ、

・各都道府県における児童生徒数の推計を的確に行う
・設置者にとらわれない空用地の活用を行う
・通学区域の変更を行う
・余裕教室や廃校等の既存施設を特別支援学校として活用するなど国庫補助制度を通じた施設の整備を行う

ことなどが求められる。

また、特別支援学校に係る設置基準については、対象とする障害種に応じた多様な施設・設備が必要とされていること等から、他の学校の様に一律の基準を設けられてはいないが、都道府県教育委員会からは、

・設置基準があった方が新増設の際に財政当局との調整の根拠となる
・既存の施設に基準が適用されると困る

などの意見がある。

● 今後、特別支援学校における教室不足を解消する観点から、特別支援学校に係る設置基準を策定することが必要か。また、その際どのような点に留意すべきか。