

特別支援教育に係る主な論点

— 15 年目を迎える特別支援教育の現状と課題 —

竹内 健太

(文教科学委員会調査室)

1. はじめに
2. 特別支援教育の概要と近年の主な動向
 - (1) 我が国における特別支援教育の概要
 - (2) 近年の主な動向
 - (3) 政府における現在の議論の状況
3. 特別支援教育に係る主な論点
 - (1) 特別支援学校の教室不足と設置基準策定に向けた動き
 - (2) 教員の専門性の向上
 - (3) ICTの活用
 - (4) 共に学ぶ場の実現
 - (5) 学校間・関係機関間の連携に向けた取組
 - (6) 学校における医療的ケア
4. おわりに

1. はじめに

平成 19 年 4 月から、従来の「特殊教育」に代わり「特別支援教育」が学校教育法に位置付けられ、「特殊教育」は特別支援教育制度に移行することとなった¹。令和 3 年には、特

¹ 従来の「特殊教育」は、障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行うことにより、手厚くきめ細かい教育を行うことに重点が置かれてきた。これに対し、「特別支援教育」は、これまでの特殊教育の対象となる子供に加え、通常の学級に在籍する発達障害の子供なども対象とするものであり、「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」とされている（文部科学省ウェブサイト「特別支援教育について」〈https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm〉（令和 2 年 12 月 1 日最終アクセス。以下、URL の最終アクセスの日付はいずれも同日）等（下線は引用者による。以下同じ。））。

別支援教育制度に移行してから 15 年目を迎えることとなる。

平成 19 年以降、特別支援教育を取り巻く状況は大きく変化しており、これに対応するべく、様々な制度改正等が行われてきた。他方で、状況の一層の変化に対応するための更なる取組が求められており、政府内でも、その在り方に関する検討が進められている。15 年目を迎える特別支援教育制度は、変革の最中にあると言える。そこで本稿では、2. で特別支援教育の概要と近年の主な動向を確認した後、3. で現在の特別支援教育に係る主な論点を見ていく。なお、本稿は令和 2 年 12 月 1 日までの情報を基に執筆している。

2. 特別支援教育の概要と近年の主な動向

(1) 我が国における特別支援教育の概要

現在、我が国においては、特別支援学校（幼稚部・小学部・中学部・高等部）、小・中学校等の特別支援学級、小・中・高等学校等における通級による指導等において、特別の教育課程、少人数の学級編制、特別な配慮により作成された教科書、専門的知識・経験のある教職員、障害に配慮した施設・設備等を活用した指導・支援が行われている²。

特別支援学校・特別支援学級・通級による指導の概要は、図表 1 のとおりである。

図表 1 特別支援学校・特別支援学級・通級による指導の概要

	特別支援学校(幼稚部・小学部・中学部・高等部)	小・中・高等学校等	
		特別支援学級(小・中学校等)	通級による指導(小・中・高等学校等)
概要	障害の程度が比較的重い子供を対象として教育を実施	障害の種別ごとの学級を編制し、子供一人一人に応じた教育を実施	大部分の授業を在籍する通常の学級で受けながら、一部の時間で障害に応じた特別な指導を実施
対象障害種	視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱	知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害	言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱
学級編制・定数措置(公立)	小・中：1学級6人 高：1学級8人 ※重複障害の場合：1学級3人	1学級8人	小・中：13人に1人の教員を措置(平成29年度から段階的に基礎定数化) 高：加配措置
教育課程	各教科等に加え、「 <u>自立活動</u> 」の指導を実施。弾力的な教育課程が編成可 ※知的障害者を教育する特別支援学校では、他の障害種と異なる教育課程を編成	基本的には、小・中学校の学習指導要領に沿って編成するが、実態に応じて、特別支援学校の学習指導要領を参考とした特別の教育課程が編成可	通常の学級の教育課程に加え、又はその一部に替えた特別の教育課程を編成 小・中：週1～8コマ以内 高：年間7単位以内
	それぞれの子供について「 <u>個別的教育支援計画</u> 」(家庭、地域、医療、福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的視点から教育的支援を行うための計画)と「 <u>個別の指導計画</u> 」(一人一人の教育的ニーズに応じた指導目標、内容、方法をまとめた計画)を作成		

(出所) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(第2回)(令元.10.16)資料3-1「日本の特別支援教育の状況について」(令元.9.25、令元.10.16更新版)等より作成

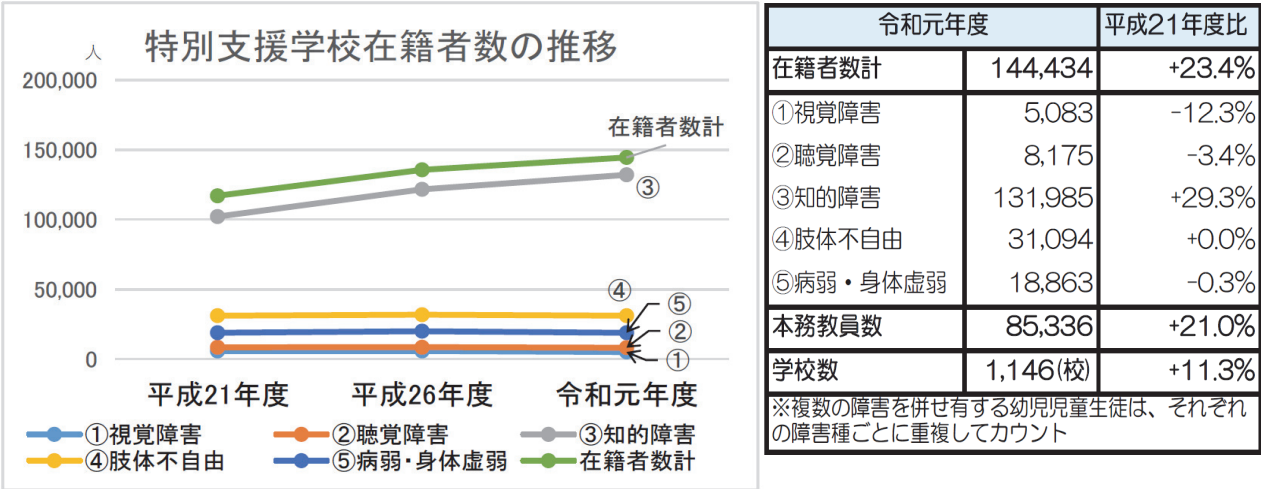
² ただし、特別支援教育は、特別支援学校・特別支援学級・通級による指導においてのみ行われるものではない。「特別支援教育は、発達障害も含めて、特別な支援を必要とする子供が在籍する全ての学校において実施されるものであり、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒に対しても、合理的配慮の提供を行いながら、必要な支援を行う」ことが求められている(文部科学省『令和元年度文部科学白書』170頁)。

文部科学省の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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」(平24.2～3実施)によれば、小・中学校で通常の学級に在籍する発達障害(学習障害・注意欠陥多動性障害・高機能自閉症等)の可能性のある子供は6.5%程度とされており(ただし、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づく数値であり、医師の診断によるものではない点に留意が必要。)、こうした子供を含む、特別な支援が必要な全ての子供一人一人に対する適切な支援が求められる。

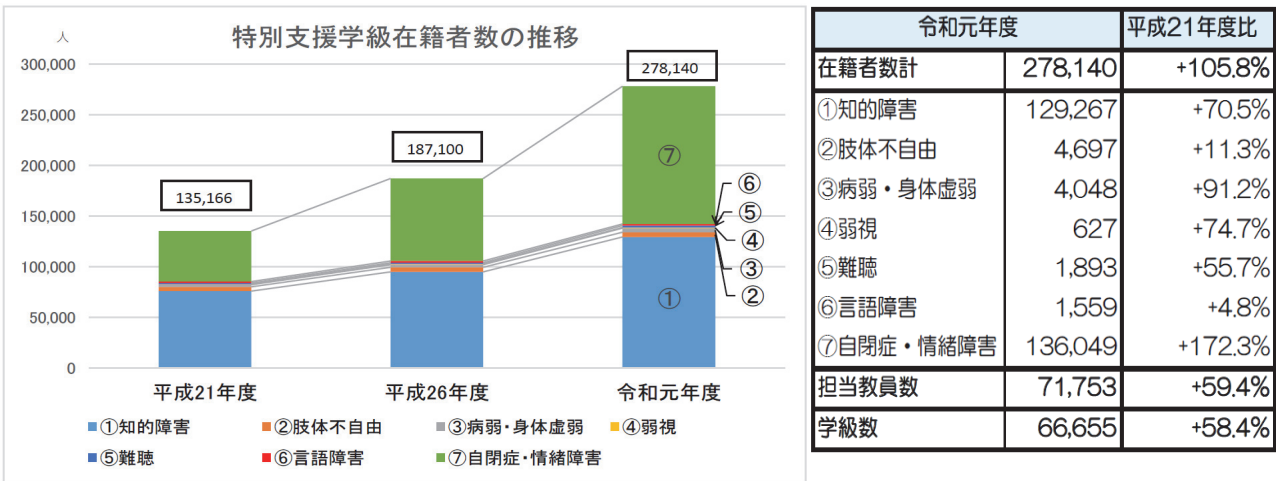
令和元年5月現在、特別支援学校在籍者数は約14.4万人（平成21年度比約1.2倍）、特別支援学級在籍者数は約27.8万人（同約2.1倍）、通級による指導を受ける児童生徒数は約13.4万人（同約2.5倍）であり、その総数は約55.7万人となっている³。少子化で子供の総数が減少傾向にある中、特別支援教育に対する理解の深まり等を背景に、いずれも増加している⁴。

障害種別で見ると、特別支援学校では「知的障害」の在籍者数の増加が、特別支援学級では「知的障害」及び「自閉症・情緒障害」の在籍者数の増加が、通級による指導では「言語障害」・「自閉症」・「情緒障害」・「学習障害」・「注意欠陥多動性障害」の児童生徒数の増加が顕著である。

図表2-1 特別支援学校（幼稚部・小学部・中学部・高等部）



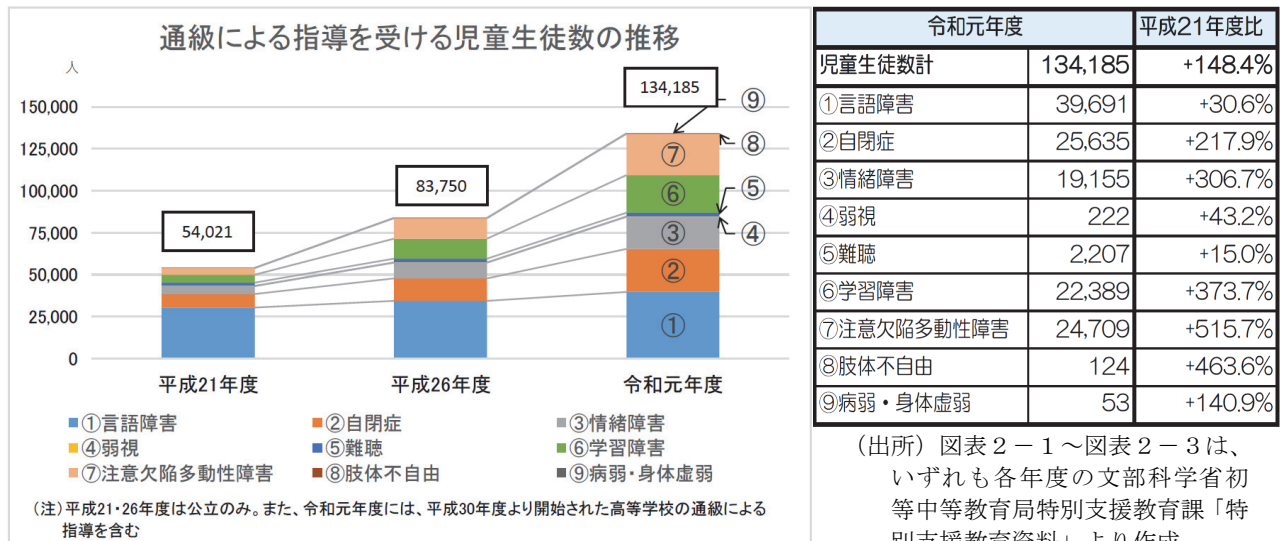
図表2-2 特別支援学級（小・中学校等）



³ 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「特別支援教育資料（令和元年度）」。なお、通級による指導は、平成21年度は公立のみの調査であり、また、30年度より高等学校で通級による指導が実施されているため、単純な比較ができない点に留意が必要である。

⁴ 例えば、特別支援学校では本務教員数+21.0%、学校数+11.3%に対し在籍者数+23.4%（図表2-1参照）。ただし、複数の障害を併せ有する子供は障害種ごとに重複してカウントしている点に留意が必要）、特別支援学級では、担当教員数+59.4%、学級数+58.4%に対し在籍者数+105.8%（図表2-2参照）となるなど、在籍者数が、学校数・学級数や教員数を上回るペースで増加している。

図表 2－3 通級による指導（小・中・高等学校等）



(2) 近年の主な動向⁵

本節では、平成 19 年以降の特別支援教育に係る主な動向を取り上げる⁶。

ア 特別支援教育の本格的実施

平成 18 年 6 月に成立し、翌 19 年 4 月に施行された改正学校教育法等により、「特殊教育」に代わり、「特別支援教育」が法律上位置付けられた⁷。それ以前の「盲学校、聾学校及び養護学校」は、複数の障害種別に対応した教育を実施することができる「特別支援学校」に一本化された。また、幼稚園、小・中・高等学校等において、教育上特別の支援を必要とする児童生徒等に対し、障害による学習上・生活上の困難を克服するための教育を行うことが新たに位置付けられた（従来の「特殊学級」は「特別支援学級」に変更）。さらに、特別支援学校が、幼稚園、小・中・高等学校等に在籍する障害のある児童生徒等の教育に関し必要な助言・援助を行うよう努めるものとされた（センター的機能）ほか、特別支援教育に対応する教員の免許状に関する改正等も行われた⁸。

イ 障害者の権利に関する条約の批准

我が国が平成 19 年 9 月に署名した障害者の権利に関する条約（以下「条約」という。）では、障害に基づくあらゆる差別（合理的配慮の否定を含む）の禁止、障害者が社会に参加し包容されることの促進等が謳われており、特に教育分野では、インクルーシブ教

⁵ 本節の記述は、①文部科学省ウェブサイト「特別支援教育をめぐる制度改正」〈https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/001.htm〉、②独立行政法人国立特別支援教育総合研究所『特別支援教育の基礎・基本 2020』（ジアース教育新社、令和 2 年）等を参考にしている。なお、平成 19 年以前の特別支援教育に係る主な動向は、②の 46 頁以下を参照されたい。

⁶ 本節では、特別支援教育全般に係る近年の主な動向を中心に概観することとし、3. で見ていく個別の論点に係る動向については触れない（3. を参照されたい）。

⁷ 前掲注 1 も参照のこと

⁸ このほか、予算上の措置として、平成 19 年度から特別支援教育支援員が地方財政措置されるようになった（公立の小・中学校等のみ。幼稚園は 21 年度から、高等学校は 23 年度から）。特別支援教育支援員は、校長・教頭・特別支援教育コーディネーター（後掲注 73 参照）・担任教員等と連携の上、日常生活上の介助（食事・排泄・教室の移動補助等）、発達障害等の児童生徒等に対する学習支援や健康・安全確保等を行うことが期待されている。

育システムや合理的配慮の提供等について規定されている（条約第 24 条）。

条約の批准に向けた国内での一連の障害者制度改革の中で⁹、教育分野においても検討が行われ、24 年 7 月には、中央教育審議会初等中等教育分科会が「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）」¹⁰を取りまとめ、インクルーシブ教育システム構築に向けた考え方や取組の方向性を示した¹¹。

同報告等に基づき、25 年 9 月、改正学校教育法施行令が施行され、一定の障害の程度にある子供は原則として特別支援学校に就学するという従来の仕組みが改められた。すなわち、就学先の決定に当たっては、本人・保護者に対し十分な情報提供を行い、可能な限りその意向を尊重した上で、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、総合的な観点¹²を踏まえて就学先を決定することとされた。

こうした制度改正等を受け、26 年 1 月、我が国は条約を批准した（同年 2 月発効）。

ウ 障害者差別解消法の施行

障害者差別解消法は、不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供義務等について規定しており、平成 25 年 6 月に成立した（平 28.4 施行）。同法施行に先立つ 27 年 11 月、文部科学省は、「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」を策定し、28 年 4 月以降、学校現場において、同法及び対応指針に基づく対応が求められることとなった。

エ その他の主な動向

（ア）学習指導要領等の改訂

平成 29 年 4 月に特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領が、31 年 2 月には高等部学習指導要領が公示された。これらにおいては、障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性が重視されるとともに、一人一人に応じた指導の充実の観点から、障害の特性等に応じた指導上の配慮の充実やコンピュータ等の I C T 機器の活用等について規定された¹³。

（イ）通級による指導

小・中学校等における通級による指導に係る教員に関しては、従来、毎年度の予算措置によって決まる加配定数とされており（加配措置）、自治体にとって安定的・計画的な教員の採用・配置につながりにくい等の課題があった。そこで、平成 29 年 3 月、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が改正され、小・中学校

⁹ 障害者基本法の改正（平 23.7 成立、平 23.8 施行）、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）の制定（平 25.6 成立、平 28.4 施行）など。

¹⁰ 同報告では、条約第 24 条を受けて、インクルーシブ教育システムについて、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要とされている旨が示された。

¹¹ ①就学相談・就学先決定の在り方、②合理的配慮、基礎的環境整備、③多様な学びの場の整備、学校間連携、交流及び共同学習の推進、④教職員の専門性向上など。

¹² 障害の状態、必要となる支援の内容、教育学等の専門的見地といった総合的な観点を踏まえることとされた。

¹³ なお、前回の平成 21 年改訂では、一人一人に応じた指導を充実させるため、「個別的教育支援計画」・「個別の指導計画」（図表 1 参照）の作成義務付け等が盛り込まれた。

等の通級による指導に係る教員が基礎定数化された（平 29.4 施行）¹⁴。

高等学校等に関しては、平成 28 年 12 月の学校教育法施行規則等改正により、30 年 4 月から通級による指導が制度化された。

（ウ）改正発達障害者支援法の施行

平成 28 年 5 月に成立した改正発達障害者支援法（平 28.8 施行）では、①可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、適切な教育的支援を実施すること、②発達障害児における「個別的教育支援計画」・「個別の指導計画」の作成を推進すること等の必要な措置を講じるものとされた。

（エ）学校施設のバリアフリー化の推進

令和 2 年 5 月、高齢者、障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律が改正され、同法等に基づき、3 年 4 月から、公立小・中学校等でも、一定規模以上の新築等を行う場合にバリアフリー基準適合義務が課せられることとなった。

（３）政府における現在の議論の状況

平成 31 年 4 月、柴山文部科学大臣（当時）は、中央教育審議会（以下「中教審」という。）に対し、「新しい時代の初等中等教育の在り方について」諮問した。諮問は、これからの初等中等教育の在り方について総合的な検討を求めるものであり、障害のある者を含む特別な配慮を要する児童生徒等が増加する中、誰一人置き去りにしない教育を実現するための支援体制が求められるとして、これらの児童生徒等に対する指導・支援の在り方等についても検討を求めている。

同諮問に係る検討の過程で、特別支援教育に関して具体的・集中的に議論する場を求める提案があったこと等を受け、令和元年 9 月、文部科学省は、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」（以下「有識者会議」という。）を設置した。有識者会議は、新しい時代の特別支援教育の在り方や、その充実のための方策等について検討を行っており、2 年 7 月に「これまでの議論の整理」¹⁵（以下「議論の整理」という。）を、同年 11 月に「報告（素案）」¹⁶をそれぞれ取りまとめた。12 月 1 日現在、最終的な取りまとめに向けた作業が進められている。

中教審の初等中等教育分科会は、有識者会議における議論等も踏まえつつ検討を進めており、令和 2 年 10 月には「中間まとめ」¹⁷を公表した。中教審は、3 年 1 月にも答申する見通しと報じられている¹⁸。

¹⁴ 児童生徒 13 人に対して教員 1 人が措置されるよう、平成 29 年度から令和 8 年度までの 10 年間で段階的に基礎定数化することとされた。

¹⁵ 「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 これまでの議論の整理」（令 2.7.17）

¹⁶ 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（第 12 回）（令 2.11.16）資料 2「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告（素案）」（以下「報告（素案）」という。）

¹⁷ 中央教育審議会 初等中等教育分科会「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（中間まとめ）」（令 2.10.7）（以下「中間まとめ」という。）

¹⁸ 『読売新聞』（令 2.10.16）

3. 特別支援教育に係る主な論点

特別支援教育に対しては、多くの課題が指摘されている。以下では、国会で取り上げられた事項を中心に、特別支援教育に係る主な論点を取り上げていく。

(1) 特別支援学校の教室不足と設置基準策定に向けた動き

特別支援学校に通う児童生徒等の増加¹⁹に伴い、特別支援学校の教室不足が深刻化している²⁰。教室不足への対応のため、理科室や図書室などを通常教室に転用する、1つの教室をカーテンで区切って2学級で共有する等の過酷な実態も報じられており²¹、特別支援学校における劣悪な教育環境がもたらす悪影響が懸念されている。不足する教室数は、令和元年5月現在、全国で3,162に上る²²。

教室不足の要因として、①特に都市部では空用地が少なく施設整備が進まないこと、②特別支援学校在籍者が増加傾向にある中で、今後少子化の一層の進展に伴い在籍者が減少傾向に転じる時期を推計しづらいことが、計画的な整備を進める上でネックとなっていること等があるが²³、根本的な要因として、設置基準が未策定であることが挙げられている。

設置基準は、学校等を設置する上で必要最低限の基準を示した文部科学省令である。幼稚園、小・中・高等学校、大学等については定められているものの²⁴、特別支援学校については設置基準が定められておらず、教室不足であっても法令違反に当たらない。設置基準がないことが、特別支援学校の児童生徒等が増加しても、設置者である都道府県が積極的に学校を整備しない背景として指摘されており²⁵、国会においても、設置基準の策定を求める質疑が繰り返し行われてきた²⁶。

文部科学省は従来、「個々の学校の事情や児童生徒の障害の特性、またそれぞれの設置者や学校の財政状況等に応じて適切に対応いただくべきもの」、「一律の基準を設けることは困難」として設置基準の策定に否定的だった²⁷。しかし、有識者会議の「議論の整理」

(令 2.7) 等において、国は特別支援学校に備えるべき施設等を定めた設置基準を策定することが求められる旨指摘され²⁸、萩生田文部科学大臣も、令和2年11月、国会において、設置基準の策定が「必要だと思っている」旨明言した²⁹。都道府県における施設整備を後押

¹⁹ 知的障害のある児童生徒等の増加、取り分け高等部に在籍する生徒の増加が主な要因である。その背景としては、障害への理解が広まり、知的障害との診断を受ける人が増えていること等が挙げられる(『読売新聞』(令 2.8.14))。

²⁰ 過去10年間で、在籍者数は+23.4%なのに対し、学校数は+11.3%にとどまる(図表2-1参照)。

²¹ 『朝日新聞』(令 2.3.24)、『読売新聞』(令 2.8.14)等

²² 文部科学省「公立特別支援学校における教室不足の状況(令和元年5月1日現在)」

²³ 「特別支援学校における教室不足に関する意見交換の結果について」(新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(第2回)(令元.10.16)資料3-1「日本の特別支援教育の状況について」(令 2.9.25、令 2.10.16更新))34頁

²⁴ 例えば、小学校の設置基準では、教室(普通教室・特別教室等)、図書室、保健室、職員室、運動場、体育館等を備えるものとされている(一部例外あり)。

²⁵ 『読売新聞』(令 2.8.14)等

²⁶ 第198回国会参議院予算委員会会議録第13号31~35頁(平31.3.25)、第201回国会衆議院文部科学委員会会議録第5号18頁(令 2.3.24)等

²⁷ 第198回国会参議院予算委員会会議録第13号34頁(平31.3.25)

²⁸ 「議論の整理」8頁、中教審初等中等教育分科会「中間まとめ」49頁等

²⁹ 第203回国会参議院文教科学委員会会議録第2号(令 2.11.17)

し、特別支援学校の教育環境を早急に改善していくために、設置基準を速やかに策定していくことが期待されている³⁰。

（２）教員の専門性の向上

近年、特別な支援を必要とする児童生徒等は増加しており、また、従来から指摘されていた障害の重度・重複化や多様化などへの対応も求められている。こうしたことから、特別支援教育に関わる全ての教員の専門性向上が必要となっている。

ア 免許状の在り方

（ア）特別支援学校

特別支援学校の教員は、特別支援学校と、特別支援学校の各部（幼稚部・小学部・中学部・高等部）に相当する学校種の両方の教諭免許状が必要とされている³¹（教育職員免許法第3条第3項）。ただし、幼稚園、小・中・高等学校の教諭免許状を有する者は、特別支援学校の教諭免許状を有していなくても、「当分の間」は、所有する免許状の学校種に相当する各部の教員となることができるとされている³²（同法附則第15項）。特別支援学校における特別支援学校教諭等免許状³³の保有状況は、図表3（次頁）のとおりである。

特別支援学校における免許状に関しては、国会においても、昭和29年に「当分の間」に係る附則が設けられてから、既に60年以上が経過している点を指摘した上で、教員の専門性向上等の観点から、特別支援学校における特別支援学校教諭等免許状の保有率を100%にしていくべきとの指摘がなされていた³⁴。また、平成27年の中教審答申でも、「当分の間」に係る附則の「廃止も見据え」て、令和2年度までの間に「おおむね全ての特別支援学校の教員が免許状を所持することを目指す」とされていた³⁵。

³⁰ ただし、設置基準が策定されても、実際に都道府県における施設整備が進まなければ、教室不足の解消にはつながらない。設置基準の策定に際して、現存する特別支援学校のうち基準を満たさない施設等が直ちに使用できなくなることがないように、経過措置などを設けることが検討されているが（『毎日新聞』（令2.9.29）等）、経過措置があるがゆえにかえって整備が迅速に進まなくなれば、本末転倒となってしまう。

文部科学省は、令和2～6年度を教室不足解消のための「集中取組期間」とし、既存施設を特別支援学校のために用いるための改修事業について国庫補助の算定割合を引き上げる等しているが、設置基準の策定に加え、こうした取組を更に充実させ、都道府県による整備を一層後押ししていくことが期待されている。

³¹ 例えば、特別支援学校小学部の教員は、特別支援学校教諭免許状と小学校教諭免許状の両方が必要である。ただし、一部例外があり、専ら「自立教科等」（理療（あん摩、マッサージ、指圧等）、理学療法、理容等）についての知識技能の修得に関する教科及び自立活動）の教授を担当する教員は、「自立教科等」について授与された特別支援学校教諭免許状を有していればよいとされている（同法第3条第3項等）。

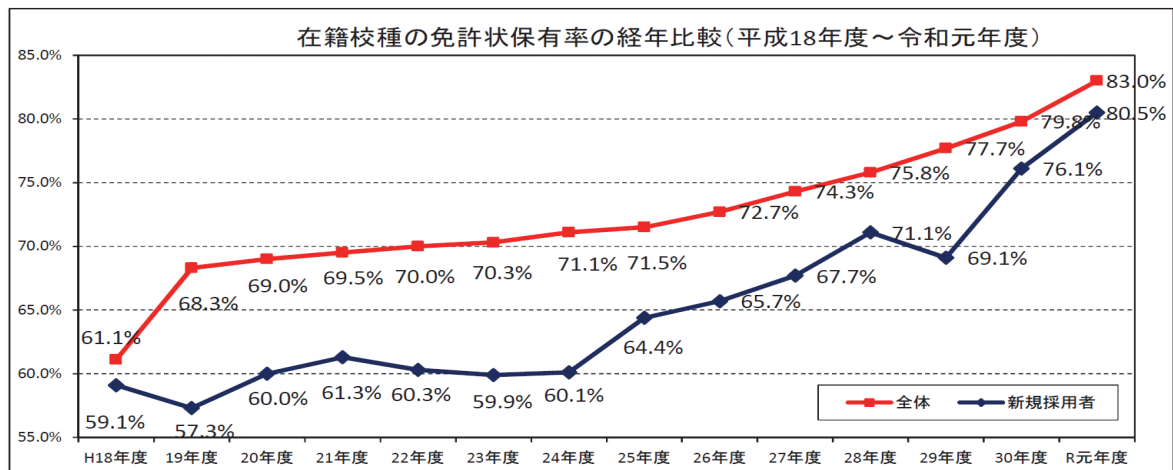
³² 例えば、中学校教諭免許状（国語）の保有者は、特別支援学校教諭免許状を有していなくても、特別支援学校中等部で国語を指導することが可能

³³ 「特別支援学校教諭免許状」及び「自立教科等の教諭免許状」のこと。なお、特別支援学校教諭免許状は、1又は2以上の特別支援教育領域について授与するものとされており、その領域は、①視覚障害者、②聴覚障害者、③知的障害者、④肢体不自由者、⑤病弱者（身体虚弱者を含む。）に関する教育の5領域である（同法第2条第5項、第4条の2第1項）。

³⁴ 第193回国会参議院文教科学委員会会議録第5号2頁（平29.3.23）等

³⁵ 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（平27.12.21）55頁

図表 3 特別支援学校における特別支援学校教諭等免許状の保有状況の経年比較



(注) 平成18年度の全体及び新規採用者の数値は、在籍校種の免許状保有者の割合を示す。平成19年度～29年度は、いずれの数値も「当該障害種の免許状保有者」と「自立教科等の免許状保有者(当該障害種)」を合わせた割合を示す。

(出所) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「特別支援教育資料(令和元年度)」(令2.9)73頁

しかし、図表3にあるとおり、保有率は8割強まで上昇したものの、①ベテラン教員や特別支援学校から他の学校種への異動を希望している教員の特別支援学校教諭等免許状取得意思が低い、②人材確保が難しくなるので採用条件に当該免許状保有を必要条件としていない等の理由から、令和2年度までに保有率100%を達成するのは困難な状況にある。また、免許状保有率に関しては、障害種³⁶や都道府県³⁷によるばらつきも指摘されている。どのように保有率100%を達成し、「当分の間」に係る附則を廃止していくのか、更なる検討が求められている³⁸。

(イ) 特別支援学級・通級による指導等

特別支援学級や通級による指導を担当する教員については、特別支援学校教諭免許状を有すること等の法令上の規定はないものの、専門性の観点から、特別支援学級の教員も特別支援学校教諭免許状を保有することが望ましいとされている。しかし、特別支援学校教諭免許状の5つの障害種³⁹には、特別支援学級や通級による指導の対象となる「発達障害」の分野がないこと等もあり、特別支援学級の教員の保有率は3割程度のまま横ばいとなっている⁴⁰。

³⁶ 障害種別では、①視覚障害教育、②聴覚障害教育、③知的障害教育、④肢体不自由教育、⑤病弱教育のうち、③～⑤はおおむね8割以上であるのに対し、①は65.3%、②は57.8%にとどまる(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「特別支援教育資料(令和元年度)」(令2.9)73頁)。

³⁷ 公立特別支援学校における当該免許状の保有率は、95%を超える自治体がある一方で、7割程度にとどまる自治体もある(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「令和元年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要」(令2.9)8頁)。

³⁸ 「当分の間」に係る附則を廃止し、特別支援学校における特別支援学校教諭等免許状の所持を義務付けることに対しては、特別支援学校と小学校等との人事交流の停滞に伴う懸念(例：当該免許状を有する教員が特別支援学校に集中することで、小学校等における特別支援教育の質が低下する。)等が指摘されている(「議論の整理」15頁等)。検討においては、こうした懸念への配慮も求められる。

³⁹ 前掲注33参照

⁴⁰ 平成27年の中教審答申でも、「小中学校の特別支援学級担任の所持率も現状の2倍程度を目標として、特

こうしたことから、有識者会議においては、特別支援学級・通級による指導を担当する教員を対象とした免許状や、発達障害に係る免許状の創設を求める意見などもあったが⁴¹、「報告（素案）」では、まずは特別支援学校教諭免許状取得に向けた免許法認定講習等⁴²の活用⁴³等に取り組む等とされ、直近の創設は見送りの方向となった⁴⁴。今後の中長期的な検討が求められている⁴⁵。

イ 指導力の向上

特別支援教育の対象となる児童生徒等が増加する中、「小・中学校の特別支援学級や通級指導において、比較的経験の浅い教員が担当となる場合も数多くなり、これらの教員指導力向上の問題は引き続きの課題となって」といると指摘されている⁴⁶。アで述べた免許状に関する議論と並行して、特別支援学級・通級による指導を担当する教員等の指導力の速やかな向上が必要となる。

文部科学省は、経験の浅い教員向けの通級による指導に係るガイドの作成⁴⁷や、発達障害の可能性のある児童生徒等に係る通常の学級や通級による指導において、経験の浅い担当教員等を支援するための体制構築等に係る研究の実施などの取組を進めている。こうした取組の成果や、免許法認定講習等の機会等を活用しつつ、特別支援教育に関わる全ての教員が指導力を向上できるよう、一層の取組が求められている。

（３）ＩＣＴの活用

ＩＣＴは、障害のある児童生徒等が学習の効果を高めたり、学習上・生活上の困難を軽減したりするツールとして有効とされる。特別支援教育では、障害のない児童生徒等への教育以上にＩＣＴの活用が重要となっており、これまでも、ＩＣＴを活用し、一人一人の子供の障害の状態や特性等に応じた指導が行われてきた⁴⁸。また、本年２月以降の新型コロ

別支援学校教諭免許状の取得を進めることが期待される」とされている（出所は前掲注 35 の 55 頁）。しかし、平成 27 年度保有率が 30.7%であるのに対し、令和元年度保有率は 30.9%にとどまる（出所は前掲注 36 の 73 頁）。

⁴¹ 『日本教育新聞』（令 2.10.5）等

⁴² 一定の免許状を有する現職教員が、他の種類の免許状等を取得しようとする場合に、大学の教職課程によらずに必要な単位を修得するために開設されている講習等のこと

⁴³ 現職の特別支援学級や通級による指導の担当教員については、同講習等を活用し、例えば自立活動・発達障害に関する事項など、担当する上での資質向上に資する知識技能等の修得を促すこと等が必要とされた（「報告（素案）」15 頁）。

⁴⁴ 「報告（素案）」15 頁参照

⁴⁵ なお、教員養成段階では、平成 31 年度入学生から、全ての学生が発達障害や軽度の知的障害をはじめとする特別支援教育の基礎的内容を 1 単位以上修得することが義務付けられるようになった。通常の学級においても、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等が在籍している可能性が高いことから（前掲注 2 参照）、新たな免許状や教員養成の在り方を検討するに当たっては、特別支援学級・通級による指導を担当する教員のみならず、通常の学級の教員も視野に入れた上で、どのような免許状・教員養成の在り方が最適なのかを検討していくことが求められる。

加えて、現行の特別支援学校教諭免許状についても、有識者会議において、教職課程の内容の見直しや共通的に修得すべき資質・能力を示したコアカリキュラムの策定などに向けた検討が必要とされたところであり（「報告（素案）」17 頁）、特別支援学校教諭免許状や教員養成の在り方についても、検討が求められる。

⁴⁶ 丸山洋司「新しい時代の特別支援教育の推進に向けて」『特別支援教育』（No. 77、令和 2 年春）2 頁

⁴⁷ 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」（令 2.3）

⁴⁸ ＩＣＴ活用の例として、視覚障害では文字の拡大・音声読み上げ、聴覚障害では音声文字化するソフトや筆談アプリ、知的障害では動画・アニメーション機能の活用、肢体不自由では視線による入出力装置、病弱

ナウイルス感染症拡大に伴う長期の学校臨時休業を契機に、学校教育全般におけるＩＣＴを用いた教育の必要性が一層強く認識されるようになってきており、特別支援教育においても、更なるＩＣＴの活用が期待されている。以下では、特別支援教育におけるＩＣＴの活用に関して、三点取り上げる。

ア ＩＣＴ環境の整備

政府は、「ＧＩＧＡスクール構想」を掲げ、「１人１台端末」の早期実現を目指している⁴⁹。令和２年３月現在、特別支援学校における教育用コンピュータ１台当たり児童生徒数は２．２人であり、全学校種平均４．９人を上回っているものの、「１人１台端末」の実現にはいまだ不十分な状況にある⁵⁰。障害のある児童生徒一人一人の特性に応じた端末の速やかな整備が望まれている⁵¹。

また、特別支援学校における校務のＩＣＴ化の遅れも指摘されている⁵²。学校間・関係機関間の連携や保護者との円滑な情報共有においても、ＩＣＴの活用が重要であることから、特別支援教育において活用しやすいシステムの開発等を図り、校務のＩＣＴ化を進めていくことが求められている（後述の（５）イ（イ）も参照のこと）。

イ ＩＣＴ活用指導力

ＩＣＴを活用した指導を実施するためには、端末の整備のみならず、教員のＩＣＴ活用指導力も重要となる。従来から、我が国の教員のＩＣＴを活用した指導は十分でないとされているところ⁵³、特別支援教育では、子供一人一人の障害の状態等に応じた効果的な活用方法が異なることから、より一層高いＩＣＴ活用指導力が必要とされる。指導力向上のための更なる取組が求められている。

また、特別支援教育においては、教科指導のみならず、自立活動の視点から、障害による学習上・生活上の困難さを改善・克服するためにＩＣＴを活用していくことが重要となる。この点、従来の自立活動の指導は、対面の直接的なやり取りがほとんどであり、オンラインによる指導実践の事例も蓄積されておらず、新型コロナウイルス感染症拡大に伴う学校臨時休業中も、自立活動の指導の多くは実施されていなかった⁵⁴。今後、新型コロナウイルスによるもの以外も含む感染症の拡大等により再び学校が臨時休業となっ

では病室と教室を結ぶ遠隔教育のシステム、発達障害では書字・読字が難しい人にとってのコンピュータを用いた出入力や音声読み上げなどが挙げられる（「報告（素案）」２０頁参照）。

⁴⁹ 当初、令和５年度に達成するとしていたが（「ＧＩＧＡスクール構想の実現」（令和元年度補正予算２,３１８億円））、新型コロナウイルス感染症拡大等を契機に、ＩＣＴの活用により全ての子供たちの学びを保障できる環境を早急実現するとして、令和２年度第１次補正予算に、端末整備の前倒し支援等のために２,２９２億円を計上した（「ＧＩＧＡスクール構想の加速による学びの保障」）。

⁵⁰ 文部科学省「令和元年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）（令和２年３月現在）〔確定値〕」（令２．１０）

⁵¹ なお、令和２年度第１次補正予算では、一人一人の障害の特性に応じた出入力支援装置（例：点字ディスプレイ、音声文字変換システム、視線入力装置）を整備するため、１１億円が計上された（前掲注４９「ＧＩＧＡスクール構想の加速による学びの保障」２,２９２億円の内数）。

⁵² 特別支援学校の統合型校務支援システム整備率は５４．８％で、全学校種平均の６４．８％を下回る（出所は前掲注５０に同じ）。

⁵³ 「ＯＥＣＤ国際教員指導環境調査（ＴＡＬＩＳ）２０１８」によれば、生徒に課題や学級での活動にＩＣＴ（情報通信技術）を活用させることを「しばしば」又は「いつも」行うと回答した中学校教員は１７．９％にとどまる（ＴＡＬＩＳ参加４８か国平均は５１．３％）。

⁵⁴ 「報告（素案）」２０頁参照

た場合でも、ICTを活用して遠隔による自立活動の指導が可能となるよう、あらかじめ実践事例を蓄積しておくことが重要となる。

ウ デジタル教科書の活用

これまで、障害のある児童生徒等の学びに資するため、教科用特定図書等⁵⁵の普及促進等が図られてきたが、新たな学びのツールとして、平成30年5月の学校教育法等の改正により（平31.4施行）、紙の教科書の内容の全部をそのまま記録した電磁的記録である学習者用デジタル教科書（以下「デジタル教科書」という。）が使用できることとなった⁵⁶。デジタル教科書は、特別支援教育の指導において非常に効果的なツールとして期待されているが⁵⁷、整備に係る自治体の費用負担が大きく、令和2年3月現在、特別支援学校における整備率は8.6%（全学校種平均は7.9%）にとどまる⁵⁸。

文部科学省が設置したデジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議では、特別支援教育に関連して、①ユニバーサルデザインに配慮した仕様とするべき、②特別な支援が必要な児童生徒の場合、教科書発行者ごとに操作方法が異なることによる混乱が生じやすい可能性があるため、ユーザーインターフェース⁵⁹を標準化する必要性が高い等の意見があった⁶⁰。教科書発行者においては、障害のある児童生徒を含む全ての児童生徒が使いやすいデジタル教科書としていく努力が求められている。

このほか、特別支援学校用文部科学省著作教科書のデジタル化等も進めていくことが求められている⁶¹。

（４）共に学ぶ場の実現

障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現に向けた取組の一つとして、交流及び共同学習が行われている。交流及び共同学習は、障害のある子供と障害のない子供や地域の人々が共に活動を行うものであり⁶²、幼稚園、小・中・

⁵⁵ 拡大教科書、点字教科書、音声教材等のこと。障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律（平20.6成立、平20.9施行）により、教科用特定図書等の普及促進等が図られている。

⁵⁶ 児童生徒の教育の充実を図るため必要があると認められる教育課程の一部において、紙の教科書に代えてデジタル教科書を使用できることとなったが、障害等により紙の教科書を使用して学習することが困難な児童生徒の学習上の困難を低減させる必要がある場合には、教育課程の全部においても、紙の教科書に代えてデジタル教科書を使用できることとなった。

⁵⁷ 視覚障害のある児童生徒による拡大機能や音声読み上げ機能の活用、発達障害のある児童生徒による音声読み上げ機能や、文字の大きさ、背景色、テキストの色、行間・文字間隔の変更機能の活用等が期待されている。また、デジタル教科書は、動画・アニメーション、ドリル・ワークなどのデジタル教材と一体的に活用することも期待されている。

⁵⁸ 出所は前掲注50に同じ。なお、令和3年度概算要求では、デジタル教科書の普及促進に向け、小・中・特別支援学校等を対象とした「学びの保障・充実のための学習者用デジタル教科書実証事業」（50億円）が新たに盛り込まれた。

⁵⁹ 使用者（ユーザー）がコンピュータを操作する上での環境のこと

⁶⁰ デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議（第3回）（令2.8.25）資料1「議論のポイント等について」5頁

⁶¹ 文部科学省著作教科書とは、需要数が少なく民間による発行が期待できないことから、文部科学省が著作・編集した教科書のこと。平成31年度使用教科書で見ると、特別支援学校用文部科学省著作教科書として22種類299点が発行されている（需要冊数は約5.7万冊）。

⁶² 例として、特別支援学校と小・中学校等が、学校行事やクラブ活動、部活動、自然体験活動、ボランティア活動などを合同で行ったり、文通や作品の交換、ICTを活用してコミュニケーションを深めたりすること

高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等において、「交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育む」旨が規定されている。

政府は、平成 31 年 3 月に「交流及び共同学習ガイド」を改訂し⁶³、取組事例の紹介を行う等しているが、交流及び共同学習については、単発の交流機会にとどまっている場合がある等の課題が依然としてある。既に一部の地域では、特別支援学校に在籍する児童生徒が居住地の小・中学校等に副次的な籍を持ち、居住する地域とのつながりの維持や、居住地の小・中学校等との交流及び共同学習を継続的に推進する取組が行われており、国会においても、こうした取組を進めるべきとの指摘がなされていた⁶⁴。副次的な籍を展開する上では、学校間や保護者等との連携がより一層重要となることから、文部科学省においても、連携を円滑にする取組への支援等を通じて、その展開を後押しすることが期待されている。

また、有識者会議の「報告（素案）」では、小・中学校等においても、通常の学級に特別支援学級の児童生徒の副次的な籍を導入し、ホームルーム等の学級活動や給食等については原則共に行うとともに、教科学習については、障害の程度を踏まえ、共同で実施が可能なものについては計画的に実施が必要と指摘された⁶⁵。実施に当たっては、本人及び保護者の意向の尊重が重要となり、また、教職員配置の充実等の教育環境の整備も必要となるが、特別支援学級と通常の学級の子供が共に学ぶ機会を充実させるための方策の一つとして、取組が求められている。

国会においては、「交流じゃないんです、共に生きるんです」⁶⁶という質疑者の指摘に端的に示されるように、交流を超えて共に学び、共に生きる実践を積み重ねることを求める指摘が相次いでいる⁶⁷。こうした指摘を踏まえ、インクルーシブ教育の推進を通じた共生社会の実現に向けた取組を進めていく必要がある。

（５）学校間・関係機関間の連携に向けた取組

障害のある子供への支援は、教育以外にも様々な行政分野が関係している。そのため、支援に当たっては、学校間での連携のみならず、福祉・医療・保健・労働等の関係機関等との連携も重要となる。

特に、教育と福祉の連携に関して、学校と障害児通所支援事業所等（児童発達支援事業所、放課後等デイサービス事業所等）との相互理解の促進や、保護者も含めた情報共有の

などがある。

⁶³ 「ユニバーサルデザイン 2020 行動計画」（平 29. 2. 20、ユニバーサルデザイン 2020 関係閣僚会議決定）に基づき設置された「心のバリアフリー学習推進会議」が、学校における「心のバリアフリー」の教育を推進するため、交流及び共同学習の推進等について検討を行い、平成 30 年 2 月に報告を取りまとめた。同報告等を踏まえ、「交流及び共同学習ガイド」の改訂が行われた。

⁶⁴ 第 201 回国会参議院決算委員会会議録第 5 号 25 頁（令 2. 5. 18）等

⁶⁵ 「報告（素案）」6 頁

⁶⁶ 第 200 回国会参議院文教科学委員会会議録第 6 号 9 頁（令元. 12. 3）

⁶⁷ 第 201 回国会参議院国土交通委員会会議録第 6 号 18～19 頁（令 2. 4. 3）、第 201 回国会衆議院決算行政監視委員会第二分科会議録（総務省、財務省、文部科学省及び防衛省所管）第 1 号 6～8 頁（令 2. 4. 6）等

必要性が指摘されていた。そこで、文部科学省と厚生労働省は、「家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト」において、家庭・教育・福祉の一層の連携を推進する方策を検討し、「報告」として取りまとめた⁶⁸。政府は、同報告等を踏まえ、特別な支援が必要な子供が乳幼児期・学齢期・社会参加まで切れ目なく支援を受けられる体制整備等の施策を実施している⁶⁹。

以下では、学校間・関係機関間の連携に関して、三点取り上げる。

ア 乳幼児期

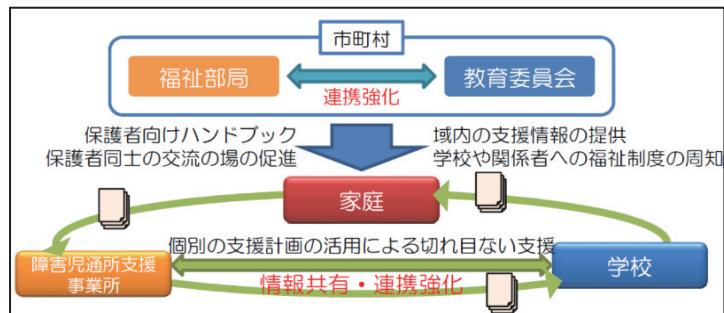
平成 29 年の総務省の行政評価・監視では、乳幼児健診や就学時健診において、発達障害が疑われる子供の早期発見に向けた文部科学省・厚生労働省の取組が不十分であること等が指摘され⁷⁰、これを踏まえ、両省は早期発見等に向けた様々な取組を進めてきた⁷¹。関係機関間の連携の推進等を通じて、発達障害を含む障害のある子供の障害を早期に発見し、早期からの適切な支援へとつなげていく取組が求められている。

イ 学齢期

(ア) 福祉制度の周知

学校の教職員の放課後等デイサービスに対する理解が深まっておらず、対象児童生徒の学校での様子などの情報提供等で、学校から放課後等デイサービス事業所への協力が得られにくい場合があるなど、学校の教職員等への福祉制度の周知が課題とされていた。校長会、教職員の研修会等において、学校の教職員等に対し、障害のある子供に係る福祉制度を周知する機会を設けている自治体は約 7 割（予定含む）にとどまっている⁷²。教育と福祉との連携は、特別支援教育コーディネーター⁷³や校内委員会⁷⁴のメンバーなど一

図表 4 家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト報告で示された方向性



（出所）家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクトチーム「家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト報告」（平 30. 3. 29）

⁶⁸ 家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクトチーム「家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト報告」（平 30. 3. 29）

⁶⁹ 例えば、学校と障害児通所支援事業所等の管轄部署が異なり、障害のある子供に必要な支援情報が双方の現場で共有されにくい等の課題があった。これに対応するため、政府は、自治体における教育委員会と福祉部局、学校と障害児通所支援事業所等の関係構築の「場」の設置を推進しており、約 7 割の自治体は関係構築の「場」を設置（予定含む）している。また、管轄部署が異なる等により相談窓口が分散しており、保護者がどこに相談してよいか分かりにくいとの声もある。これに対応するため、支援に係る情報や相談窓口が一目で分かるような保護者向けハンドブック作成を推進しており、約半数の自治体がハンドブックを作成（予定含む）している（文部科学省「令和元年度特別支援教育に関する調査結果について」参照）。

⁷⁰ 総務省「発達障害者支援に関する行政評価・監視 結果に基づく勧告」（平 29. 1. 20）

⁷¹ 勧告を踏まえた両省の取組は、「「発達障害者支援に関する行政評価・監視」の勧告に対する改善措置状況（2 回目のフォローアップ）の概要」（令元. 5. 31）等を参照されたい。

⁷² 文部科学省「令和元年度特別支援教育に関する調査結果について」

⁷³ 学校内の関係者や福祉・医療等の関係機関との連絡調整及び保護者に対する学校の窓口として、校内における特別支援教育に関するコーディネーター的な役割を担う者

⁷⁴ 学校内に置かれた発達障害を含む障害のある児童生徒等の実態把握及び支援の在り方等について検討を行う委員会

部の教職員のみならず、特別支援教育に携わる全ての教職員に必要な視座であることから、更なる周知が求められている。

（イ）個別の支援計画の効果的な活用

学校間・関係機関間での連携に当たっては、児童生徒等の個別の支援計画を活用して、支援に関する情報を共有・引継ぎ等していくことが期待されている。このうち、学校が作成する個別の教育支援計画⁷⁵に関しては、平成 30 年 8 月、学校教育法施行規則が改正され、同計画作成に当たっては、本人・保護者の意向を踏まえつつ関係機関等と支援に関する必要な情報の共有を図ることが制度化された。

しかし、個別の教育支援計画に関しては、同計画を活用した連携に関する現場の認知度が低い、様式が自治体ごとにバラバラで連携を前提としたものになっていない等の課題が指摘されており⁷⁶、国会においても、現在はその多くが紙で作成されている同計画に関して、ICTの活用や様式の統一等の必要性が指摘されている⁷⁷。校務のICT化にあわせて、同計画のICT化・様式の標準化を進め、学校間・関係機関間の情報共有や記載情報の更新を円滑にし、同計画を効果的に活用していくことが求められている。

ウ 入試・学校生活・社会参加

高等学校・大学等における入試や学校生活において、合理的配慮が提供されている場合もあれば、取組が不十分な場合もある。文部科学省は、令和 3 年度から、「大学間連携等による障害学生支援体制の強化」として、障害のある学生への支援等に関し、「先進的な取組や知見等がある複数の大学等が連携するプラットフォームを形成し、組織的なアプローチにより各大学等の支援の充実を図る」等としているが⁷⁸、このように、学校間で連携し、知見を共有する取組を一層推進することにより、全ての学校において入試や学校生活における合理的配慮の提供を充実させていくことが求められている。

また、学校卒業後の障害のある子供の就労や福祉施設等入所に当たっては、労働・福祉分野を中心とした関係機関等との連携が必要となる。加えて、文部科学省は、「障害者活躍推進プラン」において、障害者の生涯学習・文化芸術活動・スポーツ活動等を推進しているところ⁷⁹、こうした活動を実施する際にも、関係機関間の連携が重要となる。

（６）学校における医療的ケア

医療技術の進歩等により、喀痰吸引や経管栄養等の医療的ケアが日常的に必要な児童生徒等（以下「医療的ケア児」という。）は増加傾向にあり⁸⁰、人工呼吸器の管理等の特定行

⁷⁵ 障害のある児童生徒等一人一人に必要とされる教育的ニーズを正確に把握し、幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って、一貫した的確な教育的支援を行うことを目的に作成するもの（図表 1 も参照のこと）。

⁷⁶ 野口晃菜「学校教育と福祉の連携について」（新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（第 9 回）（令 2.8.31）資料 5）等

⁷⁷ 第 201 回国会参議院決算委員会会議録第 5 号 25 頁（令 2.5.18）

⁷⁸ 文部科学省「障害者活躍推進プラン 7 「障害のある人の大学等の学びを支援する～高等教育の学びの推進プラン～」」（令 2.7.31）

⁷⁹ 文部科学省は、平成 31 年 1 月から 4 月にかけて、学校教育・生涯学習・文化・スポーツ等の各分野において進められている障害者施策の中で、より重点的に進めるべき 6 つの政策プランを「障害者活躍推進プラン」として打ち出している。なお、前掲注 78 は、令和 2 年 7 月に追加された 7 つ目の政策プランである。

⁸⁰ 令和元年 11 月現在、特別支援学校に 8,392 人（うち、通学 6,239 人、訪問教育 2,153 人）が、幼稚園、小・

為以外の医療的ケアを必要とする児童生徒等や、特別支援学校ではなく小・中学校等に通学する児童生徒等も増加している（「医療的ケア」、「特定行為」については図表 5 参照）。こうした医療的ケア児を取り巻く環境の変化を踏まえ、文部科学省は、特定行為以外の医療的ケアを含め、小・中学校等を含む全ての学校における医療的ケアの基本的考え方や実施する際の留意点等について通知⁸¹を発出したほか、学校における医療的ケアの環境整備の充実を図るため、看護師配置に係る予算の拡充等を行っている。

以下では、学校における医療的ケアに関して、三点取り上げる。

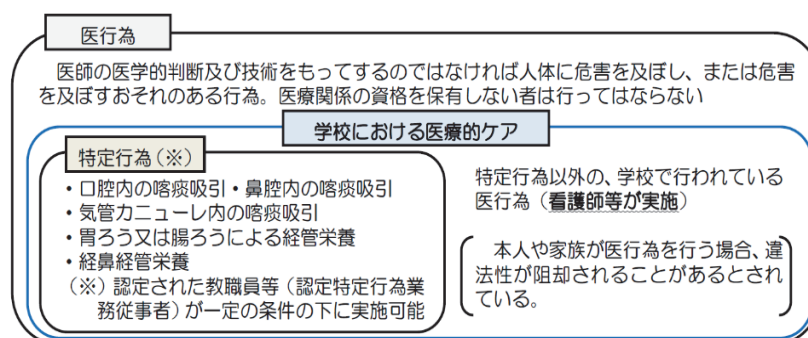
ア 保護者の付き添い等

医療的ケア児が学校生活を送る際に、学校等から、保護者による付き添いを求められるケースがある⁸²。付き添いに係る保護者の負担は大きく、「仕事や家事ができない」、「いつまで付き添わないといけないのか」と精神的に追い込まれる人もいる等の厳しい実態が報じられている⁸³。国会においても、こうした保護者の負担に加え、子供の自立の観点からも、保護者が世話することで本人が自ら周囲に要求を伝える力が育たなくなる可能性がある等として、付き添いが求められる点を疑問視する指摘もなされている⁸⁴。

こうしたことから、保護者の付き添いなしでも医療的ケア児が学校で学ぶことのできる機会を最大限保障するべく、学校における医療的ケアを担う看護師を法令上位置付け、その配置を一層推進すること等が検討されている⁸⁵。

また、通学時についても、スクールバスが安全確保の困難さ等を理由に医療的ケア児

図表 5 学校における医療的ケアの概念図



（出所）学校における医療的ケアの実施に関する検討会議「学校における医療的ケアの実施に関する検討会議「最終まとめ」概要」（平成 31. 2. 28）を基に作成

中・高等学校に 1,453 人（うち、通常の学級 700 人、特別支援学級（小・中のみ）752 人、訪問教育 1 人）が在籍している（文部科学省「令和元年度学校における医療的ケアに関する実態調査」）。

なお、訪問教育とは、通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対し、教員が家庭、児童福祉施設、医療機関等を訪問して行う教育のことである。

⁸¹ 「学校における医療的ケアの今後の対応について（通知）」（平 31. 3. 20）

⁸² 平成 30 年 5 月現在、特別支援学校に通学する医療的ケア児のうち、何らかの理由で学校生活において保護者が付き添っている数は 460 人（8.1%）に上る（文部科学省「平成 30 年度公立学校等における医療的ケアに関する調査について（概要）」）。

⁸³ NHK 山形ポータル「【医療的ケア児特集②】教育現場の課題は…」（令和 12. 26）〈<https://www.nhk.or.jp/yamagata-blog2/800/418100.html>〉等

⁸⁴ 第 201 回国会参議院文教科学委員会会議録第 3 号 23 頁（令 2. 3. 18）等。なお、文部科学省の通知（前掲注 81）でも、保護者の付き添いは、「真に必要と考えられる場合に限るよう努めるべき」とされており、例えば東京都では、本年度から人工呼吸器が必要な医療的ケア児も原則的に保護者の付き添いなしで学校生活を送れるようになった（『朝日新聞』夕刊（令 2. 7. 11））。しかし、依然として、保護者の付き添いが求められる自治体もある。

⁸⁵ 「報告（素案）」26 頁参照

を受け入れていない場合において、保護者の送迎で登下校せざるを得なかったり⁸⁶、通学できずに訪問教育となったりしている等のケースがある⁸⁷。看護師を同乗させてスクールバスに医療的ケア児を受け入れる⁸⁸、福祉タクシーによる通学を拡充する等により、保護者の送迎に依存せずに通学できる環境を整えていく必要がある。

イ 就学先の決定

平成 25 年の就学先決定の仕組みの変更（２．（２）イ参照）等を受けて、医療的ケア児の中にも、特別支援学校ではなく、地域の小・中学校等に就学を希望するケースが出てきている。しかし、希望どおり地域の小・中学校等に就学できる自治体もある一方、自治体から地域の学校ではなく特別支援学校への就学を措置されたケースもある⁸⁹。国会においても、自治体間で扱いの差があることへの疑問や、インクルーシブな教育の実現という観点から、地域の学校への就学を求める指摘が相次ぎ、これに対し、萩生田文部科学大臣も、直ちに全ての小・中学校において医療的ケア児を受け入れる体制を構築することは困難としつつ、中学校区に医療的ケアの実施拠点校を設けることを検討するとした⁹⁰。医療的ケア児を含め、障害の有無にかかわらず、希望する全ての子供が地域の小・中学校等への通学が可能となるような体制の整備が求められている⁹¹。

図表 6 学校における医療的ケア等に係る近年の主な動き

	主な内容
平 23.12	文部科学省「特別支援学校等における医療的ケアの今後の対応について（通知）」発出 ⇒特別支援学校等で主として特定行為を実施するに当たっての留意事項を各教育委員会等に提示
平 24.4	介護サービスの基盤強化のための介護保険法等の一部を改正する法律による社会福祉士及び介護福祉士法の一部改正の施行 ⇒学校の教職員も、特定行為について、一定の条件の下、法律に基づき実施することが可能に
平 25.9	改正学校教育法施行令施行 ⇒就学先決定の仕組みの変更
平 28.6	改正児童福祉法施行 ⇒医療的ケア児の支援に関する保健、医療、福祉、教育等関係機関の連携の一層の推進等を規定
平 31.2	「学校における医療的ケアの実施に関する検討会議 最終まとめ」 ⇒特定行為以外の医療的ケアを含め、小・中学校等を含む全ての学校における医療的ケアの基本的考え方や実施する際の留意点等について整理（同内容を踏まえ、翌 3 月、文部科学省は「学校における医療的ケアの今後の対応について（通知）」を発出（平 23.12 の通知は廃止））

（出所）文部科学省ウェブサイト等より作成

ウ 病気療養児への遠隔教育

通学して教育を受けることの困難な病気療養児にとって、ICT を活用した遠隔教育

⁸⁶ なお、令和元年 11 月現在、特別支援学校に在籍する医療的ケア児の約 6 割、幼稚園、小・中・高等学校に在籍する医療的ケア児の約 4 割が自家用車で通学している（出所は前掲注 80 に同じ）。

⁸⁷ 『岩手日報』（令 2.8.5）等

⁸⁸ 文部科学省の通知（前掲注 81）でも、スクールバスなどへの乗車について、「医療的ケア児の乗車可能性をできる限り追求し、個別に判断すること」や、「乗車中に喀痰吸引が必要となる場合には、看護師等による対応を基本とすること」等が記載されている。

⁸⁹ 『毎日新聞』（令 2.3.19）等

⁹⁰ 第 201 回国会衆議院決算行政監視委員会第二分科会議録（総務省、財務省、文部科学省及び防衛省所管）第 1 号 6～8 頁（令 2.4.6）、第 201 回国会閉会後参議院文教科学委員会会議録第 1 号 21～22 頁（令 2.7.22）等

⁹¹ 加えて、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する観点から、就学手続きにおいて、よりきめ細かな就学相談を実施していくことも求められる（「報告（素案）」4～5 頁参照）。

は、学習機会を確保する上で重要である。この点については、遠隔教育を推進する制度改正が累次にわたって行われてきており（図表 7 参照）、今後は、改正された制度を活用し、訪問教育に加え、遠隔教育も充実させていくことが期待されている。

図表 7 遠隔教育に係る近年の主な動き

	主な内容
平 27.4	改正学校教育法施行規則等の施行 ⇒高等学校・特別支援学校高等部におけるメディアを利用して行う授業を制度化するとともに、病気療養児を対象とした特例制度を創設
平 30.9	文部科学省「小・中学校等における病気療養児に対する同時双方向型授業配信を行った場合の指導要録上の出欠の取扱い等について（通知）」 ⇒当該同時双方向型授業配信を行った場合、指導要録上出席扱いにすることが可能に
令元.11	文部科学省「高等学校等におけるメディアを利用して行う授業に係る留意事項について（通知）」 ⇒受信側の病院等に当該高等学校等の教員を配置することを必ずしも要さないように
令 2.4	改正学校教育法施行規則施行 ⇒高等学校等における病気療養中等の生徒に対するメディアを利用して行う授業の単位修得数等の上限緩和（全課程の修了要件である 74 単位のうち 36 単位を超えないものとしていた上限の緩和等）

（出所）文部科学省ウェブサイト等より作成

4. おわりに

本稿では、特別支援教育の概要と近年の主な動向を確認した後、現在の特別支援教育に係る主な論点を見てきた。最後に、本稿を終えるに当たり、特別支援教育をより充実させていく上で筆者が重要と考える点を述べたい。それは、全ての教職員が、特別支援教育に対する理解を一層深めていくことである。

特別支援教育は、「発達障害も含めて、特別な支援を必要とする子供が在籍する全ての学校において実施されるもの」⁹²なのであり、今日において、特別支援教育に対する理解は、事実上全ての教職員に必要不可欠なものとなっている。加えて、現在、新しい時代の初等中等教育の在り方について検討を進めている中教審の議論では、2020 年代において目指すべき学びの在り方として、「協働的な学び」と並ぶものとして「個別最適な学び」が鍵概念として登場しているが⁹³、こうした学びを実現していく上で、特別支援教育の視座が重要となってくる。すなわち、これまで特別支援教育では、一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高めるために、きめ細かな指導・支援を目指した実践が積み重ねられてきたが、こうした実践は、通常の学級における障害のない児童生徒等を含め、全ての子供一人一人が「個別最適な学び」を実現していく上でも、貴重な視座を提供してくれるものと言える。こうした観点からも、全ての教職員が、特別支援教育に対する理解を一層深めていくことが重要となる。

教育行政においては、十分な予算・人員配置を進めていくことも含め、長時間勤務が指摘されて久しい学校現場で、全ての教職員が特別支援教育に対する理解を深める時間的・精神的なゆとりを持てるような環境整備が求められよう。

令和 3 年に 15 年目を迎える特別支援教育の行方を、今後も注視していきたい。

（たけうち けんた）

⁹² 前掲注 2 参照

⁹³ 中教審初等中等教育分科会「中間まとめ」15 頁等