【提言】
すべての子どもたちの発達を保障する「インクルーシブ教育」の実現を

～障害のある子どもたちの学びの場を考える～

（詳細版）





全日本教職員組合　障害児教育部

2026 年5月3日発行

も　く　じ

はじめに

第１部「インクルーシブ教育」とは

第１章　「インクルーシブ教育」をどうとらえるか・・・・・・・・・・・・・・・１
第２章　障害者権利条約における「教育の目的」と平等の理念　・・・・・・・・２
第３章　国連障害者権利委員会「総括所見」が勧告したこと・・・・・・・・・・３
第４章　「総括所見」をどう読むか・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・３
第５章　文科省がすすめる「インクルーシブ教育システム」とその問題点・・・４
（１）文科省の「インクルーシブ教育システム」とは
（２）文科省インクルーシブ教育推進モデル事業
（３）文科省のすすめるインクルーシブ教育システムの問題点
第６章　まとめとして・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・６

第２部　障害のある子どもの学びの場の現状と展望

第１章　通常学級の教育　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・６
第２章　通級指導教室の教育　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・９
第３章　特別支援学級の教育・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１０
第４章　特別支援学校の教育　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１２
（１）視覚障害特別支援学校
（２）聴覚障害特別支援学校
（３）病弱特別支援学校
（４）肢体不自由特別支援学校
（５）知的障害特別支援学校
第５章　寄宿舎の教育・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１６

第３部　すべての学びの場の教育を豊かに

第１章　学校の選択と学籍　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１８
（１）学校選択権と就学支援
（２）学籍制度について
第２章　保護者・家庭との共同　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１９
第３章　特別支援教育のセンター的機能と特別支援教育コーディネーターの役割　１９
第４章　「交流及び共同学習」の現状と課題　・・・・・・・・・・・・・・・・２０
（１）「交流及び共同学習」をめぐる経緯
（２）「交流及び共同学習」の現状と課題
（３）対等平等な「交流・共同教育」を
第５章　小・中・高校と特別支援学校の併設について　・・・・・・・・・・・２１
（１）小・中・高校と特別支援学校の併設校の現状
（２）望ましい併設をすすめるための教育条件

第4部　インクルーシブな地域づくり

第１章　放課後・長期休業中の子どもたちの生活　・・・・・・・・・・・・・２２
（１）放課後の活動
（２）長期休業中の地域活動
（３）障害のある子がくらし、育つ地域としての課題
第２章　学校卒業後の進路（就労と生涯学習の保障）・・・・・・・・・・・・２３
第３章　防災と災害時の避難・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・２４
（１）災害時の避難
（２）災害に備える学校・地域

おわりに　～提言のまとめとして～　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・２５

巻末　「提言」作成メンバー　名簿

はじめに

国連障害者権利委員会から日本政府への「総括所見」をきっかけに「インクルーシブ教育」が様々な角度から語られるようになりました。本来、「インクルーシブ教育」は障害のある子に限定するものではありません。障害のある子どもたちの発達を保障する教育内容・教育条件を実現していくプロセスは、他の多様な教育的ニーズのある子どもたちのことを受け止め、排除しない教育を実現していく改革のプロセスと連関し、補完し合っていくものと私たちは考えています。

よく言われている「分離」か「統合」かの二分的な議論は、現状の学習環境に子どもたちを合わせていく議論です。子どもたちが安心して学べる学校をつくっていくために、さまざまな立場の人たちと議論していきたいと考えます。この「提言」がその議論の土台になることを望みます。

第１部 「インクルーシブ教育」とは

第1章 「インクルーシブ教育」をどうとらえるか

私たちは、「インクルーシブ教育」を、通常学級在籍の子どもを含む「すべての子どもを対象とし、多様なニーズをもった子どもたちの発達を保障するために、すべての学びの場で行なわれる教育」と考えます。対象は障害のある子に限りません。病気の子、不登校状態の子、性的マイノリティの子、日本語を母語としない子、貧困家庭にいる子、虐待を受けている子、ヤングケアラーなども念頭に置いて、「インクルーシブ教育」を考える必要があります。このことにもとづくと「インクルーシブ教育」は、教育全体において実現されなければならない重要な課題です。（注１）

この提言のテーマである障害のある子どもの教育においては、「インクルーシブ教育は、障害のある子とない子が共に学ぶ教育」と狭義にとらえられがちです。このことについてどのように考えればよいでしょうか。

日本国憲法 26 条には、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」とあります。「その能力に応じて」とは、その子が必要とする学びを、その子がわかる方法で学ぶ権利があるということです。学び、わかり、発達することは、障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもがひとしく持つ権利です。この学ぶ権利の保障を大前提に、「インクルーシブ教育」も論議を進めていく必要があると、私たちは考えます。

当事者である子どもが「障害のない友だちともつながりたい」と願い、保護者が「障害のない友だちとも一緒に学ばせたい」と願うのは当然です。その願いはかなえられるべきです。しかし、その一面をとらえて「障害のある子とない子が共に学ぶのがインクルーシブ教育」ととらえることはできません。「わかりたい」「できるようになりたい」と思える教材や学習課題と出会うこと、それができる教育環境が保障されることが必要です。障害のない仲間だけではなく、同じ困難や同じ学習課題に挑む仲間を求める子もいるでしょう。「同じ場で学ぶこと」だけでは、すべての子どもの願いに応えることができません。ましてや、障害のある子どもたちが「一緒にいるだけでいい」という存在になっては、憲法で定める教育権を保障したことにはならず、「インクルーシブ教育」を実現したことにはならないと考えます。

子どもたちの多様な願いに応え、自分らしく学び、成長し、そんな自分に誇りを持って生きることができる場所が必要です。障害のない子と「同じ場」で学ぶ、「特別な教育の場」で学ぶ、その両方で学ぶなど、多種多様な学び方があり、それらの条件を整え、すべての子どもたちの発達を保障するのがインクルーシブ教育といえるのではないでしょうか。



このように、「インクルーシブ教育」とは、すべての子どもたちの発達を保障する教育である、という前提をふまえつつ、この障教部提言では、私たちが日々かかわっている障害のある子の学びの場について考えていきたいと考えます。

（注１）「サラマンカ声明」（ユネスコ/1994 年）声明では、教育は障害児を含む「すべての」子どもたちの基本的権利であるとし、教育制度をすべての児童・生徒の多様性を考慮したインクルーシブなものとして策定することを求めています。またインクルーシブ教育は、特別で多様なニーズのある子どもたちを念頭におき、差別・排除せず、インクルーシブな社会を築き、万人のための教育を実現するもっとも効果的な手段であるとしています。通常学校におけるカリキュラムの柔軟化や学校運営のあり方など、通常教育の改革に言及しています。「インクルージョンについて知っておくべきこと」（ユネスコ/2022 年）では、「ある部分の学習者を既存の制度に如何に統合するかではなく、既存の制度を如何に変革するかである」と述べられています。

＊参照　荒川　智『インクルーシブ教育の根本理念と新たな課題』2023 年第 51 巻２号　障害者問題研究

第2章　障害者権利条約における「教育の目的」と平等の理念

「 障害者権利条約　第 24 条　教　育」

1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。

(a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。

(b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。

(c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

このように、障害者権利条約　第 24 条　教育では、教育の目的として、障害のある子が、その人格、才能、創造力、能力を、可能な最大限度まで発達させること、自由な社会に効果的に参加することを可能とすること、と謳っています。子どもの最善の利益のために、一人ひとりの発達を最大限保障することが教育の目的となります。さらに（c）は障害当事者の意見表明権（第 7･19･21 条など）や社会へ参加する権利（第 3･19･26･29･30 条など）とも関連し、表明した意見が尊重され社会を形成する主体者として生きる力を育てることも教育の目的に位置づいています。このような教育を受ける権利は、すべての障害のある子どもたちに認められた権利であり、あらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保することは締約国の責務となります。



【障害者権利条約「第5条　平等及び無差別」】

4　障害者の事実上の平等を促進し、又は達成するために必要な特別の措置は、この条約に規定する差別と解してはならない。

上記の第５条は教育における「平等」をとらえる上でとても意味ある条文です。子どもの発達に応じて必要かつ適切に設置した学びの場は「特別の措置」にあたるので「差別」や「分離」にはあたらないと考えます。同一空間で学ぶことや、同一内容の教育を受けることをもって「平等」とはとらえないことは、障害者権利条約の理念に照らしても明らかです。個々の子どもたちの発達と障害に応じた質の高い教育を受ける権利こそ「平等」に保障されなければなりません。

第3章 国連障害者委員会「総括所見」が勧告したこと

障害者権利条約第 24 条 教育 に関して、総括所見は、「分離された特別教育の永続」に懸念を示し、次の 6 点 を勧告しました。

【資料】 第 24 条 教育 への「総括所見」（政府訳）

(a) 分離された特別な教育をやめる目的で、教育に関する国家政策、法律 、行政上の取り決めの中で、障害のある子どもがインクルーシブ教育を受ける権利を認識し、すべての障害のある生徒が、あらゆるレベルの教育において、合理的配慮と必要とする個別の支援を受けられるように、特定の目標、時間枠、十分な予算で、質の高いインクルーシブ教育に関する国家行動計画を採択すること。

(b) すべての障害児の普通学校への通学を保障し、普通学校が障害児の普通学校を拒否することを許さない「不登校」条項と方針を打ち出し、特殊学級関連の大臣告示を撤回すること。

(c) 障害のあるすべての子どもたちが、個々の教育的要求を満たし、インクルーシブ教育を確保するための合理的配慮を保障する。

(d) インクルーシブ教育について、通常教育の教員および教員以外の教育関係者の研修を確実に行い、障害者の人権モデルについての認識を高めること。

(e) 点字、イージーリード、ろう児の手話教育、包括的教育環境におけるろう文化の促進、盲ろう児の包括的教育へのアクセスなど、通常の教育環境における拡張・代替コミュニケーション様式および方法の使用を保障すること。

(f) 大学入試や学習過程など、高等教育における障害のある学生のバリアに対応する、全国的な包括的政策を策定する。

政府訳をもとにした障教部のとらえは以下のようになります。

(a) 分離された特別教育の廃止を目的に、法改正等によりインクルーシブ教育の権利を認めること。合理的配慮と必要な個別支援を保障するため、特定の目標、時間枠、十分な予算で、質の高いインクルーシブ教育のための国家行動計画を採択すること。

(b) 障害児の通常の学校への入学の拒否を違法とすること。また、特別支援学級在籍児が授業時間の半数以上を通常学級で過ごしてはならないという 2022 年 4 月 27 日の文科省からの「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について」（通知）を撤回すること。

(c) 障害のあるすべての子の教育要求を満たし、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。

(d) 通常教育の教員等の研修を強化し、人権モデルについての認識の向上をはかること。

(e) 通常教育での点字、代替コミュニケーション手段などを保障し、包括的教育環境におけるろう文化を促進し、ろう児、盲ろう児などへのインクルーシブ教育を推進すること。

(f) 高等教育への障害のある学生のアクセスを保障する総合的国家政策を策定すること。

第4章 「総括所見」をどう読むか

インクルーシブ教育を語るうえで、インクルーシブ教育の定義は何か、だけではなく、真にインクルーシブな状態がどういうことか、ということを丁寧に議論することが必要です。「総括所見」の和訳文を文字通りにとらえてしまうと、「特別支援学級や特別支援学校は分離教育だ」と、とらえられかねません。しかし、「すべての子どもが地域の小中学校に在籍する」ということだけではインクルーシブ教育とは言えません。そこで学ぶ障害のある子どもたちの最大限の発達が保障されなければなりません。

国連に加盟する国々の障害のある子の学びの場を見ても、

① 「特別学校」「特別学級」を設けず、すべて「通常学校」で教育するフルインクルージョンの教育をうたう国（イタリア、スペインなど）（＊イタリアにも「特別学校」は一定数残っている。参照『イ

タリアで見つけた共生社会のヒント』（ あけび書房 2021 年）　）

② 「特別学校」と「通常学級」しかなく 2 元化している国（ドイツ、ベルギーなど）

③ 多様な学びの場で教育している国（イギリス、フランス、フィンランド、アメリカ、韓国、日本等）

などがあり、フルインクルージョンが大半というわけでもありません。

「総括所見」は、単に「学ぶ場」の違いを問題にしているのではなく、学び発達する権利から「分離させられている」状態を指摘しているのではないでしょうか。医療的ケアを必要とする子が地域の学校を希望しても受け入れてもらえない、障害のある子が地域の学校に行くと必要な合理的配慮が受けられず保護者の送迎や付き添いを求められたりする、「特別な教育」の場を選択すると居住地から離れた場所にある特別支援学校を選ばなくてはならないなどの現状はインクルーシブ教育とはいえません。地域によっては、特別支援学級が居住地から非常に遠いところにしかない場合もあります。「地域」か「特別な教育の場」かの二者択一をせまられたり、選択権自体がなかったりすることなどを、障害者権利委員会は問題視しているのではないでしょうか。

通常学級は 1 学級の人数が多く、担任の目が一人ひとりに行き届きません。管理主義、競争主義の教育が進められ、多様なニーズのある子どもは居場所を失いがちです。障害のある子どもの学びを保障する物的・人的条件も整っていません。特別支援学級は長年にわたって定数改善が行われず、特別支援学校は過大・過密化が進み、教育環境が極めて不十分なまま放置されています。どの学びの場を選んでも豊かな学びが保障されるのがインクルーシブ教育であるはずなのに、今の日本の教育は、どの学びの場を選んでも「最大限の発達」は保障されない、という状況です。「総括所見」は、こうした状況を改善すべきと指摘していると捉えることができます。

そのような視点で総括所見を読むと、障害のある子が通常の学校で学びやすくするための条件整備と、地域から分離されることなく豊かに学べる特別支援学級、特別支援学校にするための条件整備の両方が必要と考えることもできるのではないでしょうか。



第5章　文科省がすすめる「インクルーシブ教育システム」とその問題点

（1）　文科省の「インクルーシブ教育システム」とは

文科省の打ち出す「インクルーシブ教育システム」には、以下の 2 つの経緯があります。

1 つは、当事者・学識経験者などで構成された「障がい者制度改革推進会議」（2009 年 12 月）の発足です。この会議は政府の障害者権利条約の批准にむけての検討を一気にすすめました。2010 年 6 月 7 日に「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見）」が示されました。「第一次意見」によると「障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則とし、本人・保護者が望む場合のほか、ろう者、難聴者又は盲ろう者にとって最も適切な言語やコミュニケーンの環境を必要とする場合は特別支援学に就学し、または特別支援学級に在籍することができる制度へと改めるべき」とし、これまでの就学の在り方から大転換を図ることになりました。

上記の推進会議をうけて文科省は、中央教育審議会初等中等教育分科会の「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」（2010 年 7 月）を設置し、2012 年 7 月 23 日には「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）」が公表されました。「インクルーシブ教育報告」では、「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」とし、さらに「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」と規定しました。

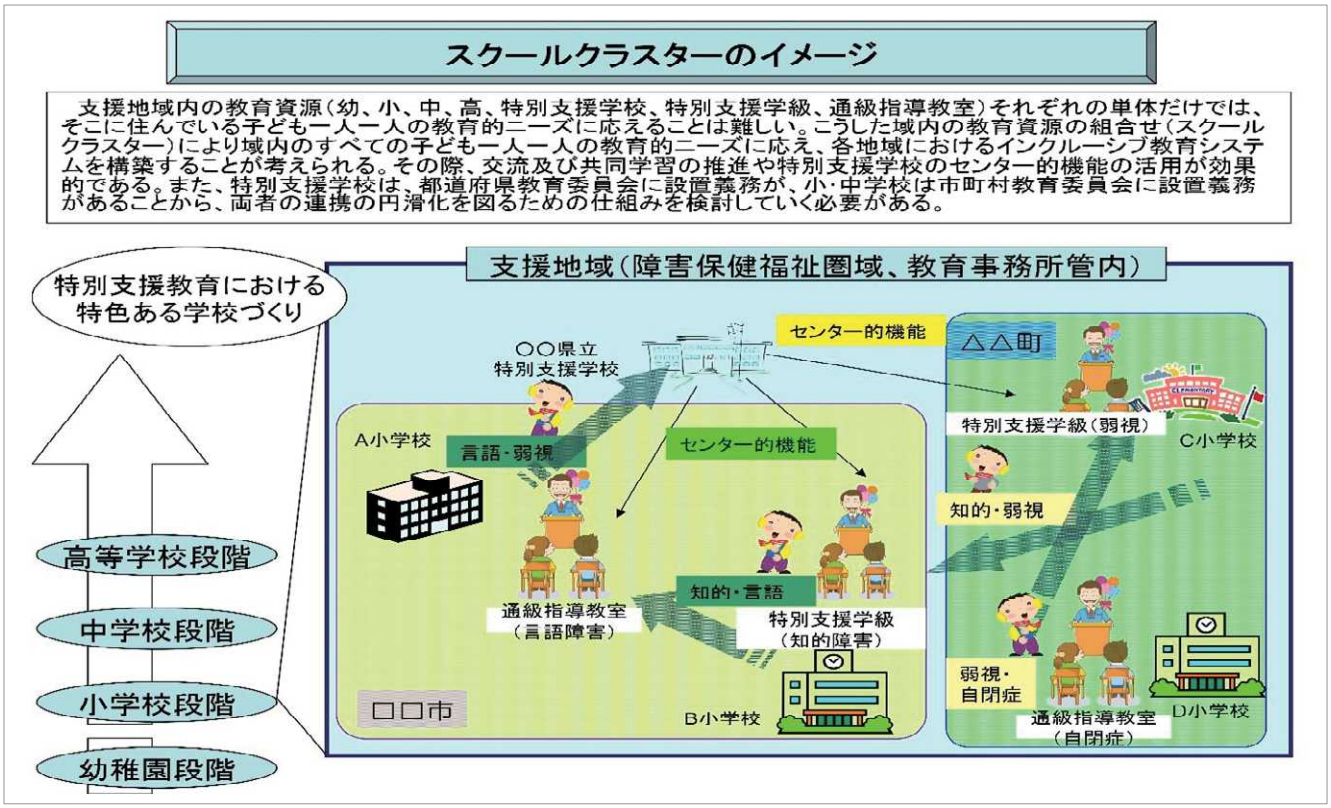
文科省が繰り返し、障害のある子とない子がともに学ぶことの保障と、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれの学びの場の条件整備を車の両輪として行うという見解を述べますが、それはこの「インクルーシブ教育システム」の規定に基づいたものです。

（２）文科省インクルーシブ教育推進モデル事業（2024 年～）

文科省はインクルーシブ教育推進の名のもとに 2024 年度から 7900 万円の予算をつけてモデル事業を開始しました。これは小・中・高校のいずれかと特別支援学校とを一体的に運営し、交流及び共同学習をすすめるというものです。2024 年度は 10 の自治体等、2025 年度は 13 の自治体等に委託して 3 年間の試行研究がされています。モデル校の期間は加配が配置されるために、その教員らの引率のもと特別支援学校の児童・生徒が連携校に行き、通常学級で学習をしている事例があります。

さらにこのモデル校においては、通級指導教室に知的障害の児童・生徒も対象に拡大し指導する試行研究が行われる想定でしたが、2024 年度、2025 年度は希望する自治体がなく試行研究は行われていません。

（３）文科省のすすめるインクルーシブ教育システムの問題点　　（出典：文科省 HP）



文科省のすすめるインクルーシブ教育システムは上の文科省作成資料の模式図のように、地域にある教育資源（教員や教室）を合理化することで必要な経費をかけずにすすめようとするものです。しかも「地域内の教育資源それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい」と述べ、地域に必要十分な教職員の配置や教室などの設置をすることを前提としていません。地域によっては弱視や言語障害など、学校に数名しかいない障害種の子どもに対応する教員を配置しようとせずに、子どもを他校へ移動させて授業をうけさせる形態をとっています。教員への兼務発令や巡回指導により 1 人の教員が複数校の特別なニーズのある子の指導にあたる形態をとることも増えています。このように教育資源の合理化のもとすすめられる教育形態は、子どもにとっても教職員にとっても負担が大きい上に、移動に時間が割かれるために必要な指導が受けられない状況も生まれています。

文科省は、連続した学びの場の教育条件の充実をうたってはいながら、実際の施策においては子どもの

ニーズに照らして必要な教育条件を整えようとはしません。今ある限られた資源をどうすれば活用できるかという観点で教育環境を調整するのが、国がすすめるインクルーシブ教育システムの一側面です。通常学級の教育を改善する視点が弱く、教育内容や教育条件の改革をしてこなかったことも、国のインクルーシブ教育の現状といえます。

第6章　まとめとして

政府は、2014 年に障害者権利条約を批准するにあたって拙速に国内の関連法を整備し、文科省は「インクルーシブ教育システム」の構築を打ち出しました。しかしこれまで述べてきたように、現存する教育資源の利活用を前提にし、必要な教育予算を拡充してこなかったため、批准から 10 年余の間に障害のある子どもたちがおかれた教育環境は後退しているといえます。文科省は「障害のある子とない子が共に学ぶことの保障と、それぞれの学びの場の条件整備を車の両輪とする」とさまざまな局面で表明しながらも、そのどちらも実現に向かっていません。障害のある子どもたちの学びの場の多くは、地域から隔絶された状態のままです。子どもたちの増加への対応も遅れ、特別支援学級や特別支援学校の大規模化に歯止めがかかりません。さらに通常学級の管理的で競争主義の教育を改めることも全くしてきませんでした。

「インクルーシブ教育」とは、すべての子どもたちの発達を保障する教育をさします。一人ひとりの子どもたちの発達する権利を保障するために必要な特別な学びの場は、インクルーシブ教育の実現において不可欠と私たちは考えます。その特別な学びの場は、子どもの発達のニーズに応じて、よりよく改善されたものとなることを希求しています。



また地域によって現状の教育環境はさまざま異なります。地域ごとに必要かつ十分な条件整備がなされることにより、すべての子のもてる力を最大限に引き出す学習の機会が保障されます。それこそがインクルーシブ教育と考えます。

加えて、子どもたち自身が、どんな学校であってほしいか、どんな教育を受けたいのかというねがいを表明し、その発達要求を実現させていくことこそが、「私たちのことを私たち抜きで決めないで（Nothing About us without us）」という障害者権利条約の理念にも立脚したインクルーシブ教育といえます。

さらに、教育という営みの担い手である教職員の声を教育施策に反映させる手段が乏しい現状があるため、私たちの求める具体的な要望を行政や立法に伝えるものとしての政策提言を策定しました。

その前提をふまえつつ、この障害児教育部提言では、障害のある子の在籍するすべての学びの場（通常学級・通級指導教室・特別支援学級・特別支援学校）の現状と課題を分析し、望ましい教育内容と教育条件整備を明らかにし、真のインクルーシブな教育と社会の実現のために何が必要かを第２部で具体的に述べ、提言します。

第2部　障害のある子どもの学びの場の現状と展望

第1章　通常学級の教育

1、子どもたちがおかれている現状と課題

2007年度に「特殊教育」から「特別支援教育」に変わり、19年が経過しました。小学校・中学校・高校の現場では「発達障害」の理解と支援が一定程度定着してきました。2022年12月、文科省は、小中学校の通常学級に在籍する「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生

徒が、8.8 %（35人学級で３人程度）存在するという結果を公表し、2012年の調査にくらべ 2.3 %増加したと報告しました。2022年の調査で初めて高校も調査対象となり、その数値は 2.2 %で、定時制通信制高校などに多く在籍しています。

小学校の通常学級の児童数は、2021年から段階的に１学級40人から35人に引き下げられ、2025年度に完了しました。中学校においても、2026年から段階的に同様の改善が図られることになりました。これは1980年以来約40年ぶりの改善でした。世界のOECD加盟国の多くは、１学級の子どもの数が20人前後であることと比較すると、日本の小中学校は、いかに大規模であるかがよくわかります。35（40）人の学級には、前述のとおり、発達障害の可能性のある児童・生徒が３人くらいいることになります。日本語指導が必要な児童・生徒（小中高校）は全国で69123人（文科省2023年調査）、不登校児童・生徒（小中学校）は353970人（文科省2024年調査）いるとされており、特に中学校では不登校の生徒が１学級に１人はいるという人数です。他にも、貧困や虐待などの家庭環境にいる子どもなどもいます。こうした子どもたち一人ひとりの課題を、１人の教員が対応しようとしてもとてもやりきれません。

国がすすめる管理的、競争主義的で画一的な教育施策も問題です。2007年に全国学力・学習状況調査（全国学テ）がはじまり、それを指標に学力向上が言われるようになりました。同じころから、「ゼロトレランス」の生徒指導が広がりました。また、直近の学習指導要領では、教える内容だけでなく教え方まで指定されるようになり、授業において子どもに合わせた工夫がとてもしにくくなりました。こうして、学習が苦手な子どもたちや、発達障害をはじめ特別なニーズのある子どもたちが通常学級にいにくい状況になっています。特別支援学級や学校に在籍変更をする子どもたちが増加の一途をたどっています。また、不登校も増える一方にあります。通常教育全体が、エクスクルーシブな状況にあると言えます。

高校では、学区を広域化するなどして高校入試での受験競争が激化している課題があることに加え、少子化により統廃合が進んでいたりしており、特別なニーズのある子どもたちに、それらの影響が顕著に表れています。

肢体不自由や病弱、視覚、聴覚障害などの児童・生徒が、十分な手立てがない中で、小中学校の通常学級で学んでいる場合があります。また、増えている外国籍の児童生徒に対する日本語教育や小学校低学年から見られる不登校の子どもたちへの対応の不十分さ、指導体制が整わないことに加え、教職員不足や多忙化も深刻で、児童生徒の特別なニーズに対応しきれていない学校現場の状況があります。いじめ・不登校・校内暴力が急増している現状を変えなければ、定型発達の子どもはもとより障害のある児童生徒の豊かな発達は保障できません。インクルーシブ教育を、全ての困難を抱える子どもたちのための条件整備として行うべきだと考えます。



2、子どもの発達を保障する教育内容・教育課程・望ましい集団編成

通常学級で学ぶ障害のある児童生徒が必要な教育から排除されないためには以下のような条件整備が必要です。

＜教育内容・教育課程＞

○能力主義、競争主義的で画一的な教育を改める。

・学習指導要領を見直し、教育内容の精選と総授業時数を削減する。

・学校の教育課程編成権を尊重する。

・悉皆の全国学力・学習状況調査を廃止する。

・教員評価の賃金リンクを見直し、教職員の自主的自律的な働き方を保障する。

○学習の既習事項の空白や遅れを補う学習など、子どもたちに合わせて授業できるようにする。

○柔軟なカリキュラムを作る裁量を学級担任や授業担当者にもたせる。
○高校では、必履修教科・科目の履修や、それぞれの課程や学科の特色、教科等横断的な視点で、教育内容を組み立てて、生徒のニーズや地域の実情に応じた教育を行えるようにする。
○地域における産業，経済，文化等の特色や人的・物的環境を生かした学校運営ができるようにする。
○障害のある子や教育的なニーズをもつ子ども本人の障害受容を促し、子どもたち同士がそれぞれの違いを受けとめ合う学級集団づくりにつながる障害理解学習を進める。
○子どもたちの学習・生活上の困難さに配慮し、それらを補うようなことを取り入れた授業をする。

＜望ましい集団編成＞

○１学級の児童・生徒数を20名程度にする。当面、中・高校でも早期の35人学級の実現を図る。
○一人ひとりの子どもがかかえているニーズに対応することを学級運営の基本とし、すべての子どもたちが安心して学級に居られるようにする。

3、2を実現するために必要な教育条件

＜教職員定数に関わって＞

○教職員定数の抜本的な見直しを図る。
・教職員定数を定めた法律を改正して、教職員を増やす。
・勤務時間内で授業準備などすべての業務が完了できる時間が確保される定数にする。
・小学校20、中学校18、高校15時間程度の、教員の持ち授業時数に上限を設定する。
・正規教職員の配置を原則とする。
○複数担任制や支援員の配置、ＴＴによる指導などを積極的に行う。
○軽度の障害がある児童生徒の困難を軽減・克服する専門的な教育や必要な手だてを保障するために、弱視や難聴の子どもについては、専門性ある指導を定期的に受けられる条件整備を行う。（聴-１，聴-4 参照）
○「特別支援コーディネーター」は、全校の子どもたちの把握と課題に対する適切な対応を検討する役割を担えるよう、担任を持たず専任化する。または、持ち授業時数を減らす。
○交流する特別支援学級の児童・生徒も合わせてカウントし教職員を配置する。
○「スクールカウンセラー（SC）」「スクールソーシャルワーカー（SSW）」「医療的ケア看護職員」などを正規採用し常時配置する。

教職員定数を抜本的に改善し教員に余裕ができれば、一人一人の子どもたちと丁寧に関わることができます。「子ども理解につながる研修」「困っている児童生徒の行動などに対して集団的に話し合う場」「子どもの見方を共有する場」などの時間も確保でき、教職員の専門性も向上します。

＜教育や学校のあり方に関わって＞

○教職員の声を施策に反映させるしくみをつくる。
・各校の教職員の民主的な議論を重視する。
・中央教育審議会や教育委員会等が設ける審議会に、教職員や教職員組合の代表の参加を保障する。
・公務員の労働基本権を回復し、現場で働く者の声を反映させる行政手法や法的改善を求める。
○就学前施設（幼稚園・保育園・子ども園）・小学校・中学校・高校の縦の連携ができるしくみをつくる。
○校内委員会などの機能をいかし、学校全体の協力体制をつくる。
○子どもの発達や教育的ニーズに関する見方の専門性を高める研修が受けられる体制をつくる。
○子どもたちの内面に寄り添う障害児教育や生徒指導の知見を活かし、すべての教職員が子どもたちの

障害や特別なニーズへ配慮した指導ができるようにする。

○高校でも、様々なニーズのある生徒たちに寄り添い、安心して学び卒業し社会に出ていけるような学校づくりをする。

○卒業後も相談できる体制をつくる。

○学校施設のバリアフリー化をする。

○ICT 機器を使うことが有効な子どもたちのために、オンライン環境を整える。また、ICT 機器の推進やトラブルに対応する人員を配置し、教員の負担を軽減する。

第2章　通級指導教室の教育

1、子どもたちがおかれている現状と課題

通常学級に在籍し特別な支援を受けている児童生徒数は増え、2023年度は小・中・高で20万3376人となっています。通級指導教室の対象の障害は 弱視、難聴、病弱及び身体虚弱、肢体不自由、言語障害、自閉症、情緒障害、LD、ADHDの9種です。通級指導教室の設置は進んでいますが、設置率は2023年度で小学校77.5%、中学校50.8%とまだ十分ではありません。文科省により2017年度からはじまった小中学校の通級担当者を10年かけて子ども13人に教員１人とする定数化の、2026年は10年目にあたります。

通級指導教室の形式としては、拠点校方式と巡回方式があります。自校に通級指導教室が設置されているかどうかで保護者負担が大きく変わります。他校通級は保護者の送迎など課題が多く、希望していても通えないという状況があります。巡回方式を取っているところでは、教室環境が整わない、担当者が移動する負担が大きいなどの課題があります。

制度上は、１人の児童・生徒を、週に１時間から８時間まで指導できるとされていますが、現状は担当者が20名以上の児童生徒を担当する教室が多く、児童生徒一人にかける指導時間は週に１～２時間がほとんどとなっており、必ずしも子どものニーズに合った指導ができる状態ではありません。

高校の通級も少しずつ実施校が増えています。それでも、全国の合計が2327人で、もっとも多い兵庫県が237人、沖縄県112人、岐阜県109人と、わずかな生徒にしか実施されていません(2023年度)。さらに通級指導の内容をどう単位として保障していくか、どの教員が担当するかなど課題があります。

文部省による「通級による指導に関する充実方策について」（1992年）では、「精神薄弱については精神発達の遅れやその特性から、小集団における発達段階に応じた特別な教育課程・指導法が効果的であり、そのため原則として、主として特殊学級において、いわゆる固定式により指導することが適切」とされました。これにより通級は特殊学級の対象である障害から知的障害を除いて発足しました。そのあと2006年の制度改正によって新たに、LD、ADHD、自閉症の3障害が対象に加わりました。2021年の有識者会議報告で「知的障害の軽度なものを通級指導に加えることが考えられる」とされたこともあり、2024年度からの文科省のモデル事業での試行が始まる予定でしたが、実際には行われませんでした。知的障害を対象とする場合、学校教育法施行規則第百四十条の「特別の教育課程」で規定されている教育内容との矛盾が指摘されています。



2、子どもの発達を保障する教育内容・教育課程・望ましい集団編成

通級指導教室で学ぶ障害のある児童生徒が必要な教育から排除されないためには以下のような条件整備が必要です。

＜教育内容・教育課程・集団編成＞

・一人ひとりの発達の課題、特性、教育的ニーズに応じた教育。

・自己理解を深める障害理解教育。（特に高校では自己肯定感を高め、進路につながるように。）

・教員を十分に配置して、児童・生徒のニーズに合わせて教科の補充指導なども柔軟に指導できる教育。
・本人のニーズに合わせ、週に１時間から８時間までの指導を可能にする教育課程。
・指導の形態として個別学習だけではなく、ピア学習や小集団学習などが保障された教育。

3、2を実現するための教育条件

・小中学校の全校に教室を設置し担当者を置く。
・通級指導教室の教員１人当たりの児童・生徒数を、９人以下にする。
・障害特性に応じた指導ができるように、障害種別(難聴、言語、弱視、発達情緒など)で教室設置する。
・担当者を複数配置する。（柔軟な指導ができ、指導の継承にもつながる。）
・通常学級担任との日常的な連携をはかることができる体制をつくる。
・通級指導に相応しい教室環境を整える。
・高校でも必要に応じて設置校を増やし、定数化する。定数化されるまでは、専任の教員を配置する。特に、中学校で通級による指導を受けていた生徒が、希望すれば高校でも指導を受けられるように、教員体制などを整備する。

・知的障害の児童生徒を通級の対象とするかについて、国で議論されていますが、拙速な導入はせず十分検討を重ね、研究をすべきと考えます。子どもたちの発達を保障するためには、通級指導教室の教育条件改善はもちろんのこと、通常学級の改革や特別支援学級の教育内容の充実も併せて実現する必要があると考えます。

第3章　特別支援学級の教育

1、 子どもたちがおかれている現状と課題

2023 年度の公立の特別支援学級の在籍児童生徒は 39 万 4318 人で 10 年間で 2 倍以上に増えています。対象の障害は、弱視、難聴、身体虚弱、肢体不自由、言語障害、自閉症・情緒障害、知的障害の 7 種です。全国的に児童生徒数も学級数も増加しています。特に近年、知的な遅れのない発達障害の児童生徒が通常学級から転入する事例が多く見られます。その理由の一つに、通常の学級における教育条件や環境の厳しさから困難を抱えた児童生徒が増えていることが考えられます。

在籍児童生徒数が増え、学級規模が大きくなると、教師の目が個々の児童生徒に届きづらくなったり、通常の学級と特別支援学級の教職員の連携が困難になるなど、教育活動がしにくくなります。

1993 年の第 6 次定数改善から１学級の編制標準は８人のままで、複数学年の子どもたちが混在しています。人数が多くなると、１学級の子どもの人数は８人に近づきます。人数が増えるだけでなく、障害特性や発達段階が多様になり、集団で学び合う授業が困難になります。また、担任の入れ替わりが多く、継続した指導・支援が困難となっています。

中学校では、各教科の免許を持った教員が揃わないことが多く、高校受験のために学びの場が左右されていることも課題です。

2、子どもの発達と、地域で育ち合う機会のどちらも保障する教育内容・教育課程・望ましい集団編成

(教育内容・教育課程)

特別支援学級の児童生徒が学ぶことでわかる喜びを実感し、自他の良さを認め合えるような学習の機

会を保障すべきです。社会に適応させるための矯正的な訓練やしつけではなく、人格の完成を目指した教育を追究します。

具体的には以下のような教育内容を実現する必要があります。

・わかりやすく楽しく科学的系統的に教科を学べる教育。
・障害のある子どもたちの潜在的な願いに応える、自己の育ちにつながる教育。
　例えば性教育、平和教育、障害や自己理解の学習など。
・人と関わることに困難を抱えた子どもたちが、自他の良さを感じ、自分らしい他者との関わり方を見出せる教育。
・それぞれの特性に応じた工夫がなされ、将来にわたって生きる力の礎になる教育。

（望ましい集団編成）

障害のある児童生徒が安心して自分らしさを発揮しながら学習生活するためには、以下のような集団が必要です。このような集団を保障することは、特別支援学級の大事な役割です。

・安心して自分らしくいられる集団、対等に学び合える集団。
・憧れを抱き目指したい仲間のいる集団。
・自分に憧れ慕ってくれる仲間のいる集団。
・困難に共感し、保護者や教員には話せない心の内を共有できる集団。



3、2を実現するための教育条件

以下のような教育条件及び施策が必要です。

①競争主義・適応主義的な教育施策の見直し

・児童生徒及び学級の実態に応じた教育課程編成の保障
・児童生徒及び学級の実態に応じた教科書採択の保障
・授業内容の工夫の保障と、その研究の推進

②学級編制標準の見直し

・学級編制標準を 8人から 6人に改善する
・学級編制は、通常の複式学級同様に２学年以内で編制する。小学校で１年生が在籍する学級は少人数編制とする

③少数の障害のニーズに応じた学びの場の保障

・特別支援学級に在籍している軽度の障害がある児童生徒の困難を軽減・克服する専門的な教育や必要な手だてを保障するために、弱視学級にいる弱視の子どもや難聴学級にいる難聴の子どもについては、専門性ある指導を定期的に受けられる条件整備を行うこと（聴-１，聴-4　参照）
・病気入院中の子どもが教育をうける院内学級については、入退院により児童生徒数が変化することに伴って、必要に応じた学級を設置すること

④教職員定数、予算措置の見直しと充実

・適正な担任配置
・障害種に合わせた施設・設備・補助機器などの保障
・特別支援コーディネーターの専任化
・スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどの専門職の配置と連携できる仕組みづくり
・その他個々のケースに応じた医療関係職員などの配置
・現場の要望に合わせた、介助員・支援員などの配置

⑤教職員の研修の充実

・充分な話し合いの時間、教材研究や自主的な研修時間の保障

⑥保護者支援の充実

・困難を抱えた児童生徒を育てる保護者を支える施策の充実

・保護者と教職員とが十分に話し合い協力し合える学校、学級づくり

・同じ悩みを抱える保護者の集団保障

⑦生涯に渡る支援の充実

・障害の早期発見と十分な医療と療育、保護者支援の実現

・幼・小・中・高・卒業後それぞれの支援機関の連携

・高校に特別支援学級を設置

・高校卒業後の教育の場の充実



⑧特別支援学級を学校に位置づけるための取り組み

特別支援学級は通常の学校に設置されています。特別支援学級の児童生徒が排除されない学校づくりのためには、前述のように学校そのものの教育条件を整え、全ての児童生徒を大切にする教育を実現することが不可欠です。同時に、特別支援学級設置校として以下のような工夫を行う必要があります。

・特別支援学級の児童生徒が大事にされる校風をつくること

・児童生徒、教職員、保護者に向けて特別支援教育の価値を発信し、理解を推進すること

・教室配置、教職員配置などに配慮すること

第 4 章　特別支援学校の教育

1、子どもたちがおかれている現状と課題

＜概要＞

特別支援学校は視覚障害、聴覚障害、病弱、肢体不自由、知的障害の 5 障害を対象としています。かつては、盲学校、ろう学校、養護学校（病弱・肢体不自由・知的障害）と 5 種類の障害種別の学校でしたが、現在は複数障害種の併置校や 5 障害すべてに対応する「総合支援学校」も増えています。併置校や「総合支援学校」は、より居住地に近い場所で学べる利点がありますが、専門性維持など課題も多くあります。

知的障害の特別支援学校は在籍児童生徒数の増加が顕著です。近年の少子化の中でも全国的に増加しており、特に小学部に入学する児童数の増加が目立っています。ほとんどはそのまま中学部、高等部と進学し、途中転入もあるため、学校建設の際に想定した人数を大きく超える在籍数となり、多くの学校で教室不足となっています。

1 つの学校に小学部・中学部・高等部を設けている学校が多いですが、最近は高等部単独校（高等特別支援学校）や「分校・分教室」も増えています。幼稚部と専攻科は、盲学校、ろう学校にはありますが、他の障害種の幼稚部・専攻科の設置はごくわずかになっています。

＜施設・設備＞

1979 年の養護学校義務制前後に養護学校（現在の特別支援学校）の建設が全国に広がりました。その頃設置れた学校の多くは老朽化が進み、雨漏り・エアコンの故障・プール設備の故障等が頻発しています。

特別支援学校には長い間「設置基準」がありませんでした。その間、在籍児童生徒数の増加に見合った学校建設が行われず、知的障害や肢体不自由を対象とする学校の過大化、過密化が進行し、教室不足が深刻です。特別教室（図書室や音楽室など）の普通教室への転用、間仕切り教室、1 教室に 2 学級以上の児童生徒を詰め込む等の状況が常態化しています。児童・生徒数増による運動場や体育館の狭隘化、トイレ不足も深刻です。厨房の設備が在籍人数に見合わず、必要な食数がつくれない等の事態も起きています。

2021年9月に設置基準が制定され、2022年度から一部施行、2023年度から全面施行となりました。しかし、既存校は「当面の間」適用外となるなど、教育条件の改善につながっていないのが現状です。改善を求めても「予算がない」と先送りされている地域がほとんどです。

児童・生徒数急増への応急的な対応策として多くの自治体で分校や分教室を設置しています。小・中・高校の空き教室を利用した分校や分教室が多いのですが、本校とは教育条件が大きく異なります。特に分教室は学校教育法上の「学校」とは見なされず、施設・設備が貧弱です。間借りしたわずか数教室だけの教育環境の中では、教育活動を保障できません。体育館やプール、特別教室などの施設や、養護教諭の配置、給食の提供、通学保障など様々な面で、「本校」と比較して大幅な水準の低下が見られます。「分校」とは言えないような大きな規模になっても本校化しない地域もあります。

＜教員配置・重複認定＞

学級編制は、単一障害学級は6人1学級（高等部は8人1学級）、重複障害学級は3人1学級になっています。学校が過大化すると、現在の「標準法」では、教員1人当たりの児童生徒の数が上昇するため、「過大化するほど教員の目が行き届かなくなる」という状況を生み出します。

また、重複障害学級の認定は自治体による差が多く見られます。自治体によっては重複障害学級の枠（人数）が先に決まっていて、その人数を超える重複申請ができない所もあります。また、「重複障害」と限定されているため、どんなに障害が重度であっても単一障害であれば重複申請が認められず、少人数指導が必要な重度の知的障害の子どもたちが重複学級に在籍できない地域がほとんどです。5障害（視覚・聴覚・知的障害・肢体不自由・病弱）の中での「重複」でないと認められないため、知的障害と自閉・情緒障害を併せ持つ子どもたちが重複認定されにくいという課題もあります。このように「重複障害」認定の厳しさが人手不足を生み出している側面もあります。

さらに、産育休代替・病休代替者などが見つからない「教員不足」に関しても、小学校・中学校・高校に比べ特別支援学校の不足数が顕著です。もともと非正規教員の枠を設けている自治体が多いため、特別支援学校は非正規率が他校種に比べて非常に高く、「教員不足」を起こしやすい状況がつくられています。

＜長時間登校とスクールバス、民間委託の状況＞

特別支援学校に在籍する児童生徒の多くはスクールバスを利用して登校しています。学区の広さやスクールバスの台数不足からくる長時間通学が大きな負担となっています。また、学区が広いことで「災害時などに迎えに行くことが困難」という声も、多くの保護者からあがっています。

地域によってはスクールバスに乗れる人数に限りがあり、保護者の送迎を依頼している所もあります。医療的ケアを必要とする児童生徒がスクールバスを利用できない地域が多く、大きな課題となっています。また、バスの台数が少ないために座席に余裕がなく、バス内のトラブルも多くあります。



ほとんどの地域でスクールバスは民間委託されており、民間会社の状況によってバスの台数が足りない、運転手や添乗員が足りないという理由で必要な台数が確保できていない地域があります。競争入札によって業者が変わると乗務員も変わり、児童生徒との関係づくりにも支障が出ます。スクールバスだけでなく、給食調理についても民間委託が進んでおり、入札不調による給食の中止という事態も起きています。

＜教育内容・教育課程＞

小学部、中学部、高等部のある学校が多く、単一障害学級と重複学級があり、発達課題も年齢の幅も広いため、教育課程は多岐にわたります。小学部1年生と高等部3年生では、体力も生活リズムも違います。本来はそれぞれに応じた教育課程を準備すべきですが、同じスクールバスで登下校せざるを得ない現状があり、スクールバスなどの条件によっては、小学部1年生の子どもが高等部生の下校時間まで待っていたり、高等部生が小学部生の下校時間に合わせて早く帰ったりしている状況があります。また、前段

で述べた教室不足、人手不足があるため、集団編成や学習内容が制限されてしまう実態もあります。

特別支援学校高等部卒業生のうち、大学・短大・専攻科などに進学した割合は 1.9%（＊文科省特別支援教育資料　令和 4 年度　より）と低い数字になっています。高等部卒業後に学び続けるという選択肢がほとんどなく、多くは、就職または社会福祉施設等への入所・通所を選ばざるを得ません。「社会に出るため」の高等部教育、それをスムーズにするための中学部・小学部の教育というように、特別支援学校卒業後の「出口」から逆算するような教育になってしまうと、子どものニーズや子どもの実態から考えるという視点が薄くなりがちです。「就職すること」ばかりが重要視された過度な職業教育は、子どもの全面的な成長・発達を阻害しかねません。



また、学習内容にかかわって、「その学習は、学習指導要領のどこに書かれてあるか」を問われるなど、「学習指導要領にそった授業内容しか認められない」という傾向があります。これが、地域や学校の特色をいかし、教職員の個性や自由な発想をいかした学校づくり、授業づくりの妨げになっています。

教育内容や教育課程は、それぞれの子どもの発達を促すものでなければなりません。しかし、近年、「短い期間でできることを増やす」ことが求められるなど、効率や経済性、目に見える変化を重視する傾向が強くなっています。ＡＩや業者が作成した校務支援システムによる指導計画の作成も広がりつつあります。教職員の多忙化が深刻な中で、教育のマニュアル化、画一化が進んでいる点が懸念されています。

＜訪問教育＞

訪問教育とは、重度の障害や病気で学校に通うことが困難な児童生徒に対し、教員が家庭や病院、施設などを訪問して行う教育です。

1960 年代の「障害が重い子どもに教育を」という就学猶予・免除をなくす運動の中で、1970 年前後に各地で徐々に開始されました。学校教育法第 75 条(現在 81 条)を活用し、小・中学校特殊学級として訪問学級を開設し教員を派遣しました。養護学校教育義務制実施(1979 年)を前に、文部省から「訪問教育の概要(試案)」(1978 年)が示され、養護学校の教育として、通学が困難な子どもが対象とされました。しかし、義務制実施直後は養護学校が少なく遠距離通学であったため、通学困難な子どもが多く訪問教育が不可欠でした。当時は、訪問学級在籍者の割合が高く、本来保障されるべき毎日の学校教育が保障されていない「安上がりの教育」として批判されました。 義務教育の保障として開始された訪問教育ですが、中学部 3 年で終わらせず「もっと学びたい」と、教育年限延長の要求が高まり運動が強められ、2000 年に高等部の訪問教育が完全実施されました。

１学級３人の学級編制で、１人あたり週２～３日、1 回２時間ほどをめやすに授業が行われています。現在の標準法では重複障害学級の児童生徒と同じ枠でカウントされて教員数が決まるため、必要な教員数を確保できないという現状があります。

子どもの実態に合わせ、教員と子どもの１対１の授業を基本としますが、施設・ 病院で複数の子どもがいる場合、集団での学習も行っています。健康状態等が整えば、スクーリング（登校）を行い、学習経験・集団参加を広げ、経過を見ながら通学籍（学校に通って教育を受ける）に移行する場合もあります。

同時に近年は医療が発達し、訪問教育対象だった子どもたちが、通学支援・医療的ケアを受けての通学保障が整備されつつあり、登校する医療的ケア児が増えており、その環境整備も課題となっています。

2、子どもの発達と、地域で育ち合う機会のどちらも保障する教育内容・教育課程・望ましい集団編成

（教育内容・教育課程）

・人格の形成、児童生徒の最大限の発達をうながすことを教育の目的とする。

・学習指導要領に児童生徒を合わせるのではなく、一人一人の発達課題に応じた教育課程を各学校や地域の実態に応じて編成していくことを認め、学校に教育課程編成の自由度や裁量権を認める。

・当事者の児童生徒が障害を正しく理解し、自己に対する受容的な認識を深められる教育課程とする。性教育に関わっても系統的な教育課程を整備する。
・給食を教育課程に位置づけ、給食指導を教育の大事な柱として充実させる。
・地域の児童生徒との「交流・共同教育」を教育課程に位置づける。
・年齢に即した授業時数にするため、スクールバスの運行の工夫（２便制・増車など）により、高等部と小学部の日課表（下校時間）を変える。
・必要とする地域には、知的障害や肢体不自由の特別支援学校にも幼稚部を設置する。
・特別支援学校の専攻科設置を拡充する。また、高等部の教育年限の延長なども検討し、希望する生徒が学び続けられる条件を整える。
・医療的ケアが必要な児童生徒が、通学し、必要なケアを受けながら学べるようにする。
・通学が難しい幼児児童生徒が、訪問教育において、通学生と同等の教育を受けられるようにする。訪問教育は肢体不自由校に限らず不登校などにも対応できるようにする。



（望ましい集団編成）

・単一障害学級の１学級の人数は高等部も含めて６人以内にする。高等部６人、小中学部５人、幼稚部３人が望ましい。
・重複障害学級を、重度・重複障害学級とし、単一障害でも障害が重度の児童生徒も対象とする。
・重複障害の認定の際、自閉・情緒障害を障害に加え、知的障害と自閉・情緒障害の重複障害も重複障害学級の対象とする。
・児童生徒にとって望ましい集団を形成するために、教育的ニーズや学習活動によって自由な編成をする（学級での学習、学年での活動、複数学年での活動、学部での活動など）。

3、2を実現するための教育条件

・地域にねざした特別支援学校を、可能な限り小中学校や高等学校の隣接地に設置する。児童生徒数の少ない視覚障害・聴覚障害・病弱の特別支援学校は、専門性をいかした都道府県の中心的な役割が果たせるようにするために、児童生徒数が減少したとしても統合はせずに、各都道府県に障害種別に設置する。知的障害・肢体不自由の特別支援学校は小規模にして、数多く設置する。
・設置基準の改善と既存校への適用。
　→設置基準に在籍数の上限（150 人以下が望ましい）、必要な特別教室、通学時間の上限（家庭から学校まで１時間以内が望ましい）などを明記する。
　→既存校にも期限を決めて適用する。
・老朽化した校舎の建て替えや、体育館を含め必要な場所にエアコン設置を行う。
・教職員定数の見直し。
　→教職員定数を定めた標準法の改正。
　→小中学部の教職員定数の算定法を高等部と同等にし、「学級数×２」を算定基準の一つとする
　→看護師・コーディネーター・司書など「専門職」を教員定数外に位置づける。
　→重複学級と訪問学級は別々に学級編制し、教員配置を行う。
・非正規雇用の教職員を正規職員化する。
・寄宿舎は、教育的入舎を保障し、全ての特別支援学校に整備することを原則とする。
・保護者の送迎を前提としているような地域では、早急にスクールバスを増車して通学保障をする。大

型バスだけでなく、特別支援学級などでも実施している地域巡回運行バスも検討する。
・給食は無償とする。子どもに合わせた食形態の加工（再調理）まで、厨房で対応できるよう設備を整え、必要な人員を確保する。すべての学校に栄養教諭を配置する。
・現状で設置されている「分教室」は、病院や施設内などに限定して、その他は「分校」として整備する。規模の大きい「分校」は本校化する。他校と施設を共有している場合、共通の運営協議会を設置するなどして、対等な関係で運営できるようにする。
・地域の特性などから、総合支援学校など複数の障害種を対象とする学校を設置する場合には、専門性の確保や、校舎の区分など動線に配慮した施設の整備を前提とする。障害種ごとに教職員定数算定し、それぞれの障害種の教育課程を保障する特別教室の整備などを行う。また同じ障害種の子どもたちの集団保障も考慮する。
・医ケアの体制を充実させ、どの障害種の学校でも必要なケアを受けられるようにする。
・スクールバスや給食は民間委託ではなく、公営とする。

（1） 視覚障害特別支援学校

1、子どもたちがおかれている現状と課題

2025 年度の文科省学校基本調査によると、公立特別支援学校は 1065 校（分校除く）です。そのうち障害種が視覚障害のみの学校は 60 校、視覚障害と他の障害との併置校は 6 校です。

盲学校においては、児童生徒数の激増という課題はなく、むしろ児童生徒数の激減という問題をかかえています。視覚障害のある幼児児童生徒の学ぶ場が盲学校だけでなくなり、多くの視覚障害のある児童生徒が地域の小・中学校へ通うようになっています。一方、知的障害を併せもつ児童生徒や重度心身障害児といわれる幼児児童生徒が盲学校に入学するようになっています。そのため、医療的ケアや給食の再調理が必要とされていますが、人的配置や施設設備は不十分なままです。盲学校が重度重複化することで、見学に訪れた児童生徒・保護者の中には、実態として合わないと、地域の学校を選ぶケースもあり、そのことでさらに盲学校の重度重複化が進むという現象もみられます。在籍数が減っていることから他の障害種との併設併置の動きが加速しており、併置校の場合、専門性の確保が大きな課題となっています。在籍人数が少ない盲学校では、今後の学校のあり方を模索する議論が求められています。

地域の小・中学校に通う視覚障害児への支援を行うセンター的機能の役割は、これまで以上に大きくなっています。しかし、校外支援の教員は定数として配置されていないため、訪問支援は年に２～３回という学校が大半です。さらに、点字を使って学習する児童生徒の減少に見られるように、これまで盲学校の専門性の大きな部分を占めてきたスキルを、教員の中で受け継いでいくことが困難になっています。校内研修を行うなどの努力がなされていますが、在職年数で機械的に行われる教員の人事異動がその困難をさらに大きくしています。盲学校に幼稚部が設置されていない所もあり、幼児段階での障害に特化した教育を受けることのできる場が限られています。

教科書も目が見えていることが前提で作られており、見えない・見えにくい児童生徒に合わせた教育内容になっていないことが多いです。点字教科書は選定委員が点訳のしやすさなどから採択したものを編集委員が点字教科書として編集し、全国の盲学校で使用するため、必ずしも地域の学校が採択している教科書と一緒にならないという問題があります。視覚障害の教育現場にもタブレットや ICT が導入されていますが、予算をかけず現場の声を聞かずに導入するため、障害や発達等に合わせた本人の障害と発達の状態に必要な補助具や機器が配られていない状況があります。

児童生徒数の激減、教員数の減少や人事異動により経験豊富な核となる教員が少なくなり、視覚障害教育の専門性の維持と継承が難しくなってきています。

2、子どもの発達と、地域で育ち合う機会のどちらも保障する教育内容・教育課程・望ましい集団編成

（教育内容・教育課程）

・「じっくり丁寧に触ることやよく見ることが大切で時間がかかる」、「実物やレプリカなど教材の工夫とその経費がかかる」、「体験的な学習が大切で、校内外の行事等の重要性」といった視点にたった教育内容・教育課程の編成の工夫。

・盲学校の学びは時間がかかることから、学習内容の精選と１つひとつに時間をかけて学べるようにする工夫。

・教科書にとらわれない教育内容の工夫。

・就労につながる職業教育はもとより、各教科学習や文化に触れたり、生活年齢に応じたさまざまな経験が得られる豊かな学びの保障。

・点字、歩行訓練、日常生活動作訓練、ICT 機器の活用など視覚障害に特化した教育の充実。



・重複学級では、知的障害と重複した児童生徒に合わせた教育課程を編成したり、下学年の内容をゆっくり学ぶ教育課程を編成したりするなど、柔軟な学びの保障が必要。

・地域の学校でも盲学校同様の教育が保障される教育内容・教育課程・教育環境の充実。

・視覚障害当事者が地域の小中高で教員になり、ロールモデルとして活躍する。

（望ましい集団編成）

・同学年や近い学年での集団。

・集団がつくれないほど児童生徒数が減っている場合は、地域交流（居住地校や盲学校近隣校）や盲学校間のオンライン交流などを行い、集団の中で学ぶ機会を保障する。

3、2を実現するための教育条件

・盲学校とろう学校を統合せず、各自治体に盲学校を１校は設置する。

・視覚障害教育の特性に合わせた柔軟な教育課程編成と予算措置。

・分校・サテライト校※のような、本校から離れた場所にその機能の一部を担う場所を作り、視覚に障害のある児童生徒が地域により近いところで専門性のある教員から学ぶ場の選択肢を広げる。

・保育園と盲学校の幼稚部との二重学籍を認め、両方からの支援をうけられるようにする。

・機械的な人事で異動させるのではなく、盲教育を専門的に長く続けられる人事制度を構築する。

（現状では、県内１校というところが多く、視覚障害教育に携わり続けたいと思っても、異動先の選択肢が全くない。そこで市町村の弱視学級に県立盲学校の教員が担任として配置される仕組みをつくれば、弱視学級の専門性も高まり、盲学校教員の異動先が保障される）

・歩行訓練士の資格を取得するための研修制度を確立・充実させ、予算確保をおこなう。

・点字技能士や歩行訓練士など外部の有資格者を非常勤として配置する。

・地域の学校にも、点字プリンターや視覚障害者に対応したパソコンの周辺機器（ピンディスプレー・ヘッドフォン）・教具作成に必要なものを準備する。

・点字タイプライターや点字盤、単眼鏡やルーペ、拡大読書器、遮光カーテンや調光照明などそれぞれの児童生徒の見え方にあったものを用意し、教育環境を整備する。

・使っている教科書が異なる場合、教科書の拡大化、点訳化をする人材を確保する。

・地域で学ぶ児童生徒に十分な支援を行えるだけのセンター的機能の充実（教員定数外でのコーディネーターの複数配置、出張旅費の別予算化など）。

・教員が視覚障害に配慮した授業づくりの観点を持つ。

・視覚障害教育における授業づくりを研修する場を設定する。

・視覚障害特別支援教育の教員養成大学をより拡充する。

・視覚障害当事者教員が地域の学校で働ける条件・環境を整備する。

障害の状態に応じて、さまざまな教具が授業で使用されている。



単眼鏡とルーペ



点字盤



点字タイプライター



拡大読書器

※注釈【地域に根付いた「盲学校サテライト校」構想のイメージ】

盲学校教員の専門性を生かし、全県の視覚障害幼児・児童・生徒への指導を行う

盲　学　校

盲学校から ABC それぞれに教員を配置

A　サテライト校	B　他障害種の特別支援学校に分校	C　弱視学級

＊盲学校は各都道府県１校ないし２校しかないところがほとんどである。

【A サテライト校】

- サテライト校を総合教育センターや教育事務所、地域の小中学校など、たとえば東西南北のブロックごとに設置する。盲学校のセンター的機能を発揮させ、小規模校のサテライト校を地域に設置する。
- サテライト校に在籍する視覚障害の児童生徒もいるし、副次的な籍を置いて通ってくる児童生徒もいる。
- 地域の通常学級や弱視学級の児童生徒が来て指導や支援を受ける。

【B 他障害種の特別支援学校に分校】

- 分校を特別支援学校（肢体不自由校が視覚障害も併せ持つケースが多い）に設置する。
- その学校に在籍する児童生徒の指導に加え、地域の通常学級や弱視学級での指導や支援を行う。

【C 弱視学級】

- 市町村が設置する弱視学級ではあるが、盲学校の教員を配置する。

(2)聴覚障害特別支援学校

1、子どもたちがおかれている現状と課題

2025 年度の文科省学校基本調査によると、公立特別支援学校は 1065 校（分校のぞく）のうち障害種が聴覚障害のみの学校は 77 校です。知的障害との併置校は 17 校です。

人工内耳をはじめ補聴援助技術や機器の進化はめざましく、あわせて周辺支援機器の充実も図られています。また、新生児に対する聴覚スクリーニング検査を実施する医療機関が増え、聴覚障害の早期発見・早期支援も広がっています。重度感音性難聴児が 1 歳で人工内耳手術を行うことも珍しいことではありません。こうした変化に加え、早期からの支援も学校の役割として担ってきており、保護者支援とともに療育対応により聴取能力の向上が図られ、地域の保育園や幼稚園に通うケースも広がっています。あわせて、軽度～中等度の難聴児に対してもデジタル補聴器の装用により、地域の小、中学校への就学も容易になっています。しかし、聞こえや言語獲得の状況は様々で個々の状態に応じた支援が求められます。

近年、全国の聴覚障害特別支援学校では、知的障害などとの重複化がすすんでいることに加えて、小規模化が進んでいます。在籍児童生徒数が 20 人未満の学校が約 3 割、40 人未満の学校が全体の 6 割近くを占めており、1 学年あたりの平均在籍数はわずか 2 人です（全国聾学校長会「全国聾学校実態調査」）。こうした状況に専門的な教育を受けさせたいが集団が小さいことから地域の学校を選択するケースや、重複障害の場合、知的障害特別支援学校を選ぶケースも生じています。

また、在籍数の減少にともない、1 人だけの学級も見られるようになり、少人数になればなるほど、子ども一人ひとりの障害や個性の違いが際立ち、学級としてのまとまりが取りにくくなるという課題も生じていますが、学校においては、学部を超えた様々な集団保障の工夫や取り組みが行われています。

こうした在籍児童生徒の減少に伴い、盲学校とろう学校の統合をはじめ、様々な障害種との学校統合が加速しています。ろう教育の専門性の確保のため、安易な統合がすすめられないようにすることが課題となっています。

併せて、高等部本科在籍の減少の伴う専攻科を含めた専門（職業）学科の統廃合、加えて、寄宿舎の廃止等が進められようとしています。こうしたことからも聴覚障害児教育の教育条件と専門性が薄められる状況が広がっています。

さらに、人工内耳をはじめとした補聴支援機器の活用に伴う聞こえの改善により、音声による授業やコミュニケーションが一見成立しているように見える場面も増えていますが、児童生徒の障害認識と受容が難しくなっている側面が見受けられたり、手話獲得に対して消極的であったりと、アイデンティティの確立にも影響を与えています。加えて教員も聴覚障害の困難さに対する理解や認識が希薄になりつつあるという指摘もあります。世代交代とともに専門性の継承も課題となっていますが、どの学校においても、専門性を次世代に引き継ぐことを意識し、自立活動をはじめとした実践づくりや研究活動が行われています。また、こうした専門性を活かし聴覚障害教育に対するセンター的な機能を発揮し、地域就学を支援しています。

地域の学校に通っていた子どもたちが中学部や高等部で再び聴覚障害特別支援学校に戻ってくる、いわゆる「U ターン」ケースがあります。地域の学校での孤立感をはじめ、コミュニケーションや人間関係の難しさ、ことばの獲得や学習の遅れなどから行き渋りや不登校として現れ、就学変更として転入学してきます。はじめは不本意な様子が見られる児童生徒も、同じ障害を有する友だちとの関係の中で、毎日楽しく登校し、友だちといきいきと交流する姿が見られるように変化し、成長し、卒業していく事例からは、聴覚障害特別支援学校が自分を取り戻せる安心の砦であることがうかがえます。



2、子どもの発達と、地域で育ち合う機会のどちらも保障する教育内容・教育課程・望ましい集団編成

聴覚障害教育の基盤には、「ことば」の育成があります。ことばには、①命名（人・物・場所・行為などに、他と区別するために名前を付けること）・②コミュニケーション・③思考・④自己調整の機能を有しており、子どもたちも「ことば」を用い、物事を認識し、他者や自分と対話しつつ、自らの思考や認識、価値観を広げ、自らの行動を調整しています。

そのため、聴覚障害児にとって乳幼児期からの早期教育は、ことば・認知・社会性の土台を築き、その後の学齢期以降の学習や自立の可能性を大きく広げる点で極めて重要になります。障害の発見や介入が遅れると、言語だけでなく、社会性・情緒面の発達にも遅れや困難が生じやすいと指摘されています。

＜教育内容･教育課程＞

〇ことばとコミュニケーションの教育

・聴覚障害に配慮した言語獲得・言語駆使（話し言葉・書き言葉）の力を育てる。
・手話言語や視覚情報を含めたトータルな双方向的コミュニケーションを保障する。
・場面や状況に応じたコミュニケーション手段を自己選択して活用し、要望したりできる力を育てる。

〇基礎学力と学習活動

・言語獲得状況に応じた教科指導の工夫を行い、理解に基づく基礎学力を形成する。
・豊かな体験・実感的な学びを言語活動として、「わかる授業」「学ぶ意欲」を保障する。

〇自立活動の充実

・補聴支援機器や ICT 機器の効果的な活用を含め、生活や学習の自己調整能力を高める。
・自己の障害を説明できる力、自らの学びを選び取る力を育む。
・障害に伴う困難を理解し、必要な援助を自分の言葉で伝える力（セルフアドボカシー）を育てる。

〇社会性・人格の形成

・肯定的な障害理解を基盤に、自己肯定感・自信・主体性を育てる。
・対話を通じた人間関係形成、社会的スキル、協働性を育む。
・共生社会における他者理解・連携・調整力を重視する。

＜集団編成＞

〇聴覚障害児を軸とした「安心できる集団」の確保、多様な集団との出会い

・聴覚障害を共有する仲間と共に、肯定的な自己形成と居場所づくりを図る。
・安心できる集団を基盤に、障害のない子どもや異なる価値観をもつ仲間との交流を設ける。
・安心できる集団から出発し、地域・社会との関係を広げる。

〇居場所づくりの広がりと共同、社会的自立

・異なる意見や価値観に触れ、矛盾・葛藤を通して自己の価値観を深める機会をつくる。
・交流・共同学習を通して、多様性の中での協働力・関係調整力を育てる。
・相互理解と共同の経験を重ね、自ら居場所をつくり出す力・社会参画力を育む。

3、2を実現するための教育条件

(1) 誰もがわかり合える集団の形成とコミュニケーション支援

① バイリンガル教育の推進

共通言語を拡大する観点から、教科「手話」※1 を導入するなど、手話言語と音声言語の両方を尊重し、併用した授業を推進する。学校生活すべてにおいてトータルコミュニケーションを実践し、字幕付き教材や ICT 機器を積極的に活用した視覚的な支援を全ての児童生徒に保障する。

※1　教科「手話」とは、口話教育とは異なり、近年注目されている「バイリンガル・バイカルチュラルろう教育」において、日本手話を母語として教える「手話科」として位置づけられている。手話を学ぶとともに手話を通して他の教科を学び、ろう者としてのアイデンティティを育む教育。
（2025 年 6 月「手話育成推進法」が制定され、手話ができる教員の配置促進と、学校における子どもの手話能力の育成が明示された。）

② 相互理解と協働学習の促進

地域の学校において聴覚障害についての理解教育をすすめ、聴覚障害児が孤立することのない、わかり合える、支え合える集団文化の形成を促すと同時に、グループ活動や協働学習を通して、障害の有無を超えた相互理解を深め合う。また、必要に応じ、円滑なコミュニケーションや関係づくりが促進される支援を行う。

(2) 教育環境および物理的条件の整備

① 学びの場の環境整備

教室の音環境を改善（吸音パネル、二重窓等の設置）し、静かで聞き取りやすい空間を確保する。併せて、授業の字幕化をする音声文字変換システム、補聴援助機器（ロジャー※2 等）を標準整備し、視覚的にも音声的にもリアルタイムで情報保障のできる授業環境を整える。

また、どの授業においても情報保障をより高次化させ、聞きながら書くことができない聴覚障害児も少なくないことをふまえて、「書く」時間、「見る」時間を分けるなどの配慮や誰が何を発言しているのかもわかるようにしていくことが大切。

※2【ロジャーシステム】首からぶら下げたマイクや指向性の高いマイクで拾った音を直接、人工内耳や補聴器に届ける補聴援助機器

② 聴覚障害特別支援学校を中核とする地域支援体制の構築

聴覚障害特別支援学校を地域の支援中核機関として位置づけ、医療・福祉・労働など関係機関と連携し、相談・支援・指導を一体的に行い、障害の早期発見時から切れ目のない療育と教育の支援を実現する。

また、地域の実情に応じて、サテライト教室※3 や難聴学級、通級指導教室を拠点的に設置し、地域でのピア集団による学びを支える仕組みを整える。併せて、「二重学籍制度」※4 を導入し、児童生徒が必要に応じて特別支援学校と地域の学校を行き来できる柔軟な就学制度を導入する。

※3　サテライト教室は、聴覚特別支援学校のセンター的機能を発揮した教室で、自立活動をはじめとして、地域の小・中学校に点在する聴覚障害のある子どもたちの集団的学びと、聴覚特別支援学校在籍生との共同的な学びを組織していくために設ける。

※4 「二重学籍」については、第３部 P. 18　(2)学籍制度について　参照

③ 聴覚障害特別支援学校を軸とした聴覚障害児教育の砦を維持

社会における困難や障壁を前向けに乗り越えていくことのできるよう一貫した教育を行える（幼稚部から専攻科までを設置した）単独の学校機能を維持していることが、様々な聴覚障害児に対する教育の専門性の向上と継承に欠かせない条件であり、地域就学を支援するセンター的役割を維持するためにも不可欠である。また、聴覚障害に対する深い理解がより適切な合理的配慮を提供できる条件であり、地域就学における躓き、不適応にも適切にケアできる子ども集団と教職員集団の存在は、聴覚障害児教育の砦として機能する。また、卒業後においても、相談支援を行うことのできる砦として学校機能の維持が求められる。

(3) 専門的な教育的支援体制の充実

① 専門教員の養成・配置・育成

聴覚障害教育に関する専門的知識・技能を持つ教員の養成と配置が不可欠である。難聴学級・通級指導教室のみならず、聴覚障害児が在籍する通常学級担任にも専門性ある教職員の配置が必要である。専門的知見に基づいた個別支援計画の策定とチームで評価・調整する仕組みやケース研究をはじめ校内外での実践研究を支援する体制を構築することも求められる。また、聴覚障害当事者が教員になり、ロールモデルとして活躍する環境を整備することも求められる。

② 専門スタッフの配置と支援体制の強化

児童生徒が安心して学べ、教員の教育活動を支えるために、言語聴覚士、手話通訳者、補聴機器支援員、字幕支援員などの専門スタッフを学校に配置し、授業等における情報保障や教材整備を支えることも求められる。

(3)病弱特別支援学校

1、子どもたちがおかれている現状と課題

2025 年度の文科省学校基本調査によると、公立特別支援学校は 1065 校（分校除く）です。そのうち病弱特別支援学校は 43 校です。主に病院に入院している子どもたちが、治療と両立させながら学習している学校です。病院内や併設の特別支援学校に設置された教室に通って地元と同程度の時数で勉強をしている場合や、ベッドサイドに教員が訪問する場合等、様々な形で学習をすすめています。

入院中の子どもたちは、これまでの生活が失われたこと、勉強の遅れ、病気や障害と付き合いながら生きていくこと等、様々な不安を抱えています。学校は、このような子どもたちの気持ちに寄り添いながら、個々の学習進度に応じた授業を行います。少人数または個別の学習で、じっくりと関われる良さはありますが、特にベッドサイドでの学習は、治療との兼ね合いや関わる教員数の不足などによって時間数が少なくなりがちです。地元校からの学籍異動がスムーズに行われず、そのために学習空白が生まれている事例もあります。

学齢の子どもが入院する病院でも、院内学級がなく教育を受けられない病院もあります。自治体によっては、教員がそういった病院を訪問して授業を行う制度をつくっているところもありますが、授業時数は少なく、また制度自体が知られていないために学習に空白が生じている子どもたちが存在しています。院内学級があっても、知的障害のある子どもは対象外になっている場合や、小学校に比べて中学校の設置率が低いなどの課題もあり、すべての子どもが継続して学習できていないのが現状です。また、内部疾患の児童生徒の場合は、入院中は治療優先となり教育は病気が回復してからでいいという考え方が根強く残っている地域もあります。

限られた自治体ではありますが、喘息などの病気療養のために望ましい環境の学校に一定期間、転地療養しながら教育を受けられる学校があります。

近年、病弱特別支援学校には精神疾患の児童・生徒が増えてきています。カウンセリングなどの専門職や医療との連携が求められています。精神疾患の生徒への対応の難しさ、医師や看護師の過酷な勤務状態から、医療と教育の連携が困難になっている状況があります。



高校生への教育保障は、義務教育段階よりもかなり遅れています。一度、籍を移すと戻れない場合もあります。前籍校のオンライン授業を受けたり、自習をしたりして学習を進めているケースもありますが、それだけでは心理面、学習面両方のニーズに十分な支援が提供されていない現状があります。高等部を設置していない特別支援学校も多く、高校生の対面授業はほとんど行われていないのが現状です。

2、子どもの発達と、地域で育ち合う機会のどちらも保障する教育内容・教育課程・望ましい集団編成

＜教育内容・教育課程＞

・病気治療の間の学習保障に加え、病気治療や入院に伴う不安を軽減し、病気と向き合って生きていけるように援助する教育。
・準ずる教育課程だけではなく、個々のニーズに合わせた教育課程を編成する。とりわけ必要に応じて、知的障害の教育課程を確立する。
・対面の授業と併せてＩＣＴ機器等を活用し、それぞれの良さを生かした授業づくり。

・病気のための学習空白を補いながらの授業を工夫する。
・体験活動が実施できるよう校外での学習の際にも医療的スタッフを配置する。
・病棟での授業の時数が極端に少ないことなどにより、子どもたちの不利にならないよう、学習の基礎が履修できる教育内容の精選と教科の調整、教科を合わせた指導など適切な教育課程の編成をする。
・高校受験などの進路選択に不利にならないような評価ができる教育課程・授業づくり。
・地元の友だちとオンラインで交流する等、自分の居場所があることを実感できるような機会づくり。
・地元校には、子どもたちの状態や配慮事項、支援方法等を具体的に伝え、子どもや保護者の思いに寄り添った支援を行ってもらう。

＜集団編成＞

・同じ病気や同じ学級の仲間集団の形成（現在の困り感や今後の生活・進路等について共に考えられる仲間がいることは、本人にとって大きな力となる）。

3、2を実現するための教育条件

＜求められる教育条件＞

・罹患前の学校での学びを継続するために、在籍が地元校か特別支援学校かに関わらず、本人が選択することができ、双方からの支援が受けられるようなシステムにする。
・授業時数確保のための教員の配置（それぞれの教科免許を持つ教員が配置されること）。
・オンラインと対面学習を合わせて、切れ目のない支援をしていく。ICT 機器の活用に対する充実とともに、対面学習を充実させるために十分な教員の配置をおこなう。
・指導に入る教職員が感染症を「持ち込まない」「広げない」ための感染症対策マニュアルつくりを学校と医療機関の共同でガイドラインを策定する。
・資料作成や会議開催準備等を担当する教育相談コーディネーターの複数配置。
・入院中の高校生の教育については、まず実態を明らかにした上で、必要な支援を準備する。
・病弱特別支援学校に高等部を設置し、地元校との協力のもと、継続的な学習を保障していく。
・ＩＣＴ機器等に関わる支援員を配置。
・文部省が 1994 年に出した「病気療養児の教育について」及びその後の通知にあるように、学校、教育委員会、医療機関が連携し、学習の遅れを取り戻すだけでなく、病気を理解し、病気と向き合う力を育てるための教育の目的をあらためて周知徹底する。

＜病弱の子どもたちが地域で学ぶために＞

・子どもたちが安心して地元校に戻れるよう、学籍を置く地元校とは別に入院中に在籍する病弱の特別支援学校の院内学級に「副次的な籍」（第３部 P. 19　参照）をおいて双方での学習が必要に応じて同時に受けられるようにする。
・子どもたちの教育に必要な教員数を配置。
・どこの病院に入院しても継続して教育を受けられるよう、院内学級の設置や教員の派遣制度。
・転学の手続きを簡略化し、スムーズに学籍の移動ができるようにする。子どもによっては「副次的な籍」をおくことで、地元校と特別支援学校双方の支援を受けられるようなシステムにする。
・地元の学校に移行できるよう、「復学支援」の心理面でのサポートを SC, SSW と連携する制度づくり。
・地域の小中高校の教員に向けて、病弱特別支援学校の教育や子どもたちの実態を伝え、理解啓発を図るための研修会を実施。

(4)肢体不自由特別支援学校

1、子どもたちがおかれている現状と課題

(1)肢体不自由児の就学先(学びの場)

肢体不自由の児童生徒の多くが特別支援学校で学んでいます。2025 年度の文科省学校基本調査によると、公立特別支援学校は 1065 校（分校除く）です。そのうち障害種が肢体不自由のみの学校は 107 校、病弱や知的障害など他障害との併置校もあり、中でも知的障害と肢体不自由併置校が 130 校とその数が増えています。

学校数が少ないため、通学範囲が広く居住地から離れざるを得ず、居住地域の友だちとのつながりが保ちにくくなる傾向も見られます。

(2)教職員定数

知肢併置校では、近年の児童生徒数増加の対応を、学校を増やさずに児童生徒を受け入れているため、学校規模がどの学校も年々大きくなり、そのため教職員定数が厳しくなっている状況があります。また、「単一障害学級」は小中学部で６人（高等部は８人）で１学級、「他の障害を併せ持つ重複学級」は３人で１学級の編制となりますが、単一障害学級にも医療的ケアが必要であったり、障害が重度であったりする児童生徒が在籍しているため、現行の定数では指導が厳しくなっています。

また、専門職や介助職員の配置が進んでいますが、教員定数を削って配置している自治体もあります。また、「排せつ指導は教員の仕事ではない」として、教育から切り離して介護職員に担当させる自治体もあるなど、児童生徒の生活が細切れになってしまうといった課題もあり、連携・協同が十分とはいえません。

(3)通学保障

知的障害校と比べて学校数が少ない肢体不自由校では、通学範囲が広いという現状があります。スクールバス乗車時間も片道９０分を超えることも少なくなく、長時間の通学で登校する頃にはすでに疲労しているケースもあります。スクールバスの乗降は保護者が行いますが、反り返りなど体が不安定であったり、身体の大きな子を抱きかかえながらバスのステップを乗降するのは、足元が見えないこともあり大変危険ですし、介助者側にも大きな負担が生じています。スクールバスは地域によって状況が大きく異なります。希望する児童生徒がほぼ全員利用できる地域もある一方で、車いす席がバス一台につき数台分しかないため、車いすでの乗車を希望しても利用できない地域もあります。座位保持機能の付いたカーシートは２席分を使うことも多く、スクールバスは満員、過員となっていて希望しても抽選で利用できない地域もあります。

医療的ケアを必要とする児童生徒はケアの内容にもよりますが、原則スクールバスを利用できず、保護者が送迎を行うケースも多くあります。保護者の時間的・経済的な負担となっている他、保護者の体調不良などで欠席をせざるを得ないことが問題となっています。「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」（以下、医ケア児支援法）が成立し、看護師が同乗した専用車を配置する自治体も出てきましたが、まだごく一部であり医ケア児の通学保障も課題となっています。

(4)教育課程

肢体不自由校では、児童生徒の障害の状況や発達段階に応じて準ずる教育課程から自立活動中心の教育課程まで幅広い教育課程が編成されています。肢体不自由のある児童生徒にとって、「身体の学習」はとても大事です。

単に身体の機能の維持・向上を目指すということではなく、実際に触れたり感じたりする学習をとおして、世界を広げ、他者と共有し、友だちや先生たちとの関りを深める教育実践を大切にしてきまし

た。こうした教育実践が、一人ひとりのねがいや発達要求から出発していることは言うまでもありません。しかし目に見える成果を求められたり、実態に関わらずICT使用を授業の中に位置付けることをよしとしたりする風潮が強まっています。児童生徒のねがいと私たち教職員が教えたいこと（伝えたいこと）を基にした教育実践ではなく、学習指導要領や社会からの要請による内容から授業内容を考えるというように、授業づくりの根幹が変質しています。

大切なのは学習指導要領など社会の求める姿をもとにした教育課程や教育内容に児童生徒を当てはめることではありません。仲間とともに学びあう、社会で自分らしく生きていくためには、どんなことを大切にして学んでいくべきなのかを考え、児童生徒一人一人の育ち（発達）に合わせた教育課程や教育内容、集団編成とは何かを、教職員集団で意見を出し合い作り上げる過程こそ大切なのです。私たちは教育課程の編成権は各学校にあるということを大事にして、各学校で教職員の合意をとりながら創意工夫を重ねてきました。しかし学習指導要領に基づくことが強要され、トップダウンで教育課程の編成が行われつつあることに危機感を感じています。

(5)集団編成

私たちは集団で仲間との育ち合いを大切にした授業づくりを行ってきました。しかし、「何ができるようになったのか」という目に見える成果を追い求めるあまり、「個別最適化」という言葉に象徴されるように、授業で個々の課題に沿って「個別に学んだ方が効率的である」という考え方が広がり、集団で互いに学び成長する場が置き去りにされてしまっています。

2、子どもの発達と、地域で育ち合う機会のどちらも保障する教育内容・教育課程・望ましい集団編成

①教育課程の編成

- 教育課程の編成権は各学校にあることを再確認し、一人一人の子どもたちの「ねがい」から出発する教育課程を各学校で編成する。
- 児童生徒の発達段階に応じて、地域の小中学校で学ぶ機会の保障。

②教育内容

- 学習指導要領ありきの教育内容の見直し。
- 見たり、聞いたり、感じたり、実際に五感に訴えるなど一人一人の育ち（発達段階）に応じた教育内容の実践。

③集団編成



- 個々の課題の解決やねがいの実現のための学びだけではなく、仲間と互いに育ち合えるような集団編成。
- 発達段階での学習集団編成。

④居住地校交流や交流学習の実施

- 場の共有だけでなく、それぞれが発達要求に応じた学び（学習活動）ができるような交流の実施。

3、2を実現するための教育条件

①学校設置の範囲（校区）の見直しと通学保障

- おおむね60分以内の通学圏内に肢体不自由特別支援学校を設置する。通常学級で学ぶ肢体不自由の児童生徒にも対応できるよう、小規模な学校を複数設置する。通学時間が短くなることで、児童生徒の身体的負担は軽減される。

  ただし、全国一律ではなく望ましい集団編成や専門的な教育が受けられる条件を整え、分校を設置するなど地域の実情に応じた設置とする。

・地域の実情に合わせ、地域の小中学校に分校・肢体不自由特別支援学級を設置する。分校・肢体不自由特別支援学級の場合は専門的な教育が受けられるよう予算を配し、人的・物的な教育環境を整える。
・児童生徒が楽に乗降車できるリフト付きスクールバスを配車する。

②専門的な環境の充実

・教員の定数を減らさずに学校看護師やPT、OT、STといった専門職や介助職員を希望する学校に必要な人数を配置し、教員と連携・協同して指導にあたる。また、地域の小中学校への支援も実施できるようにする。

③定数の見直し

・障害の程度などにより加配をする。また、居住地校交流などに教員が引率できるよう、ゆとりをもった教職員定数とする。
・地域の小中学校で学ぶ肢体不自由の児童生徒へ十分な指導・支援を行えるよう、自立活動教諭の配置や教職員定数を増やす。

④教育課程編成・教育内容の編成

・児童生徒の発達段階に応じた教育課程・教育内容の編成を各学校で柔軟に実施する。

⑤地域で共に学ぶために

・居住地校交流では教職員（必要に応じて学校看護師など）の引率の保障、児童生徒にとって必要な回数の実施。
・居住地校との連携（場の共有にとどまらない学習内容の編成）。

(5)知的障害特別支援学校

1、子どもたちがおかれている現状

2025 年度の文科省学校基本調査によると、公立特別支援学校は 1065 校（分校除く）です。そのうち障害種が知的障害のみの学校は本校 534 校、分校 88 校です。本校のうち、知的障害と肢体不自由併置校 130 校、全国で知的障害に対応する公立特別支援学校（本校）は 745 校です。また、国立・公立・私立特別支援学校に通う幼児・児童・生徒数は、2025 年度で計 155170 人です。そのうち、知的障害単一障害の子どもが 113237 人、他の障害を併せもつ重複障害の子どもが 35898 人、計 149135 人となっています。

（1）学校不足・教室不足・教職員不足

児童生徒数の増加は、知的障害特別支援学校がとりわけ顕著です。学校建設時に想定した児童生徒数の 2 倍から 3 倍の子どもが在籍している学校も数多くあり、「マンモス化」の傾向が強くあります。そのため、1 つの教室を間仕切り板やカーテンで仕切ることで 2 教室としたり、1 つの教室に複数のクラスの子どもたちが詰め込まれたりしています。また、図書室、音楽室などの特別教室の多くが普通教室に転用されていますが、それでも教室が足りず、日の当たらない狭い教材置き場や倉庫まで教室として使わざるを得ないほどです。

現在の「標準法」では、児童生徒数が増えると教員 1 人あたりの児童生徒が増えるため、児童生徒数の増加は人手不足につながります。その結果、少ない教員で子どもを見る傾向となり、教職員の目が行き届かないことによる事故や子どもの捜索、安全管理を優先せざるを得ないことによる教育の質の低下などの悪循環が起きています。小中学部は高等部より教職員の配置が少なくなるため、小中学部だけの学校は人手不足が特に深刻です。

（2）高等部単独校、高校内分校・分教室の現状

教室不足の解消策の一つとして、高等部を切り離して高等部単独校を新設したり、高校内の空き教室を利用して分校・分教室を設置したりしている地域も多いです。

分校・分教室は併設された学校の空間を間借りしているため、わずかな教室数の環境で、教育活動を保障しなければなりません。体育館やプールなどの施設を利用しにくかったり、使用回数の十分な確保ができなかったりすることや、保健室使用や養護教諭の配置、給食の提供、スクールバスなど通学保障などの面で大幅な水準の低下が見られます。

また、高校内分校・分教室は、通常の高校の校舎内に設置されているにもかかわらず、その高校の生徒との交流が持ちにくいなどの課題があります。施設設備の不備が目立つ特別支援学校の中でも、分教室の設備は極めて不十分であることを指摘する声もあります。

（3）在籍する子どもたちの多様化

在籍する子どもたちには、自閉スペクトラム症の診断のある子どもが増えています。また、強度行動障害と言われる子ども、愛着障害の特徴がみられる子ども、知的障害の程度が軽度の生徒や発達障害を併せもつ子どもも増えています。通常学級に在籍していた子どもが、学習面や対人関係面での困難を抱え、特別支援学級に措置替えしたものの、その後、知的障害特別支援学校に転入してくる事例も増えています。特別支援学級に在籍する子どもが増えていることも背景にあると言えます。こうした状況からは、通常の学級での支援やそのための諸条件の向上も課題です。また、特別支援学校でも、さまざまな理由から不登校となっているケースや、保護者・家庭に対する支援が必要なケースも多くあります。教職員にはより深い子ども理解と丁寧なかかわりが求められるようになっています。

また、地域によっては外国籍の児童生徒が多い実態もあり、本人・保護者とのコミュニケーションが難しく、教員の負担が増えている実態もあります。行政によるバックアップが求められます。

医療的ケアを必要とする知的障害の子どももいます。現状では、医療的ケアを行う看護師・看護教諭が肢体不自由校を中心に配置されているため、医療的ケアを受けるために肢体不自由ではないのに肢体不自由校に入学せざるを得ないケースや、入学した学校で医療的ケアが行われないために保護者の負担になっているケースがあります。

（4）高等部教育の課題



特別支援学校高等部を卒業した生徒のうち、大学・短大・専攻科などに進学した割合は 1.8%（文科省特別支援教育資料　2024 年度）です。しかし、知的障害特別支援学校高等部では 0.5%（同上）と、とりわけ低い進学率となっています。卒業後の進路が働くことや社会に出ることを前提としたものになり、高等部での学びの幅を狭く、偏ったものにさせている実態があります。

「自分は何をしたいか」と憧れやねがいをもつことが保障されているでしょうか。一般の高校生のように、スポーツや芸術に夢中になる機会が保障されているでしょうか。職業教育に偏らせてしまったり、礼儀や社会のルールを身に付けさせることが強調されたりするなど、学びの幅を狭めている現状があります。生徒に恋愛禁止を課している学校がありますが、このことと無関係とは言えません。

「仲間と一緒に行事を作り上げる経験をさせたい」と考え、生徒自身を主人公とした青年期教育の実践に取り組む学校や教員もありますが、そのような実践が軽視され、行いにくくなっている現状もあります。「就労 100%」を掲げた職業教育に特化した高等特別支援学校も各地に設置されるようになっています。背景には、経済効率優先の「税金を使うだけの障害者ではなく税金を納める障害者に」という政策も関係していると思われます。

(5) 寄宿舎の課題

学校教育法第 78 条には「特別支援学校には、寄宿舎を設けなければならない。ただし、特別の事情のあるときは、これを設けないことができる。」とあります。しかし、知的障害特別支援学校では、他の障害種の特別支援学校に比べて寄宿舎が設置されていない傾向があります。また、寄宿舎が廃舎される傾向もあります。

2、子どもの発達と、地域で育ち合う機会のどちらも保障する教育内容・教育課程・望ましい集団編成

＜教育内容・教育課程＞

・小学部では、ふれあいやスキンシップなどの非言語のコミュニケーションを大切にしながら大人や友だちとの関係を作り、好きなことや自分のやりたいことを増やしていく。
・中学部では、他者と関わり、ときにある失敗も含めて、自らが生活の主体者となっていく。
・高等部では、外の世界を切り開く力を育てるとともに存分に発揮させ、青春を謳歌させる。
・職業教育に偏りがちな高等部の教育課程のあり方を見直す。
・知的障害の子どもたちにも豊かな寄宿舎生活を保障する。



＜集団編成＞

・多様な学びの集団（学級・学年・学部、学習グループ等）を編成し、仲間と学び合う。

3、2を実現するための教育条件

・1 校 150 人以下（１学年２学級程度）となるように整備し、新たな学校建設を行う。
・特別教室（準備室を含む）を小中学校と同様に整備する。
（設置基準で必置と規定された図書室を整備。授業時間に活動できる図書教育の条件整備）。
・個別対応のスペース、集団での活動スペースをそれぞれに確保する。
・知的障害特別支援学校を小規模・分散化して、小中学校と隣接して配置する。学校間の距離が近くなることにより、登下校時や放課後・休日等に地域の中で日常的な交流の機会が増えることが期待できる。
・本人や保護者・きょうだいの願いに基づいて、多様な学びの場を保障するために、通常の学校と特別支援学校、双方の仕組みや体制を整える。
・長期の不登校を経験した児童・生徒への発達保障のために、学ぶ期間の延長を可能にする。
・高等部卒業後の学びの場として、「専攻科」を整備する。就労一辺倒の学びではなく、今ある「福祉型専攻科」にも学びながら、人格形成・発達を保障する視点からの設置を進めることを前提とする。
・専攻科設置を進めるためにも、学校規模を適正にし、環境を整える。
・就学前施設などが十分に整備されていない地域では知的障害特別支援学校の幼稚部が就学前教育を担えるようにする等、子どもの発達に応じた就学前の療育・教育をどの地域でも保障できるようにする。

第5章　寄宿舎の教育

1、生活の視点からみた子どもたちがおかれている現状と課題

障害のある子どもたちが生活経験を積み上げるには、様々な支援や教育的視点からのアプローチと、十分な時間が必要です。また、放課後の時間は放課後等デイサービスなどに行くことはあっても、通常学校に通う子どもたちのように友だちとあそぶなど、子どもたち同士で関わりを持つことも困難な状況があります。人と人との関わりが希薄になり、人と関係づくりを持つことに難しさを抱えている子どもたちや、いじめや虐待などで安心できる場が見つけられず、自分らしく生きられない子どもの実態もあります。また、全国的に社会的格差と貧困が広がり、「子どもの貧困」も大きな課題となっています。2024年度に子ども家庭庁から出された「子ども白書」では、子どもの相対的貧困率は11.5%と高い水準が示されています。食事が十分食べられない、毎日お風呂に入れず衛生が保てないなどに加え、さらに

障害のある子どもの子育ては障害理解や受け止め、関わりの難しさもあります。

このような状況において、障害のある子どもたちには様々な支援の場を保障することが必要です。学齢期から高等部段階の子どもたちに寄宿舎生活を保障し、「障害のない子どもと同等の権利を保障する」というインクルーシブ教育を実現する上で、同じ障害のある異年齢の集団による生活経験を得ることは重要です。学校教育法78条では、「特別支援学校には寄宿舎を設けなければならない」と規定されています。しかし、現在、寄宿舎は特別支援学校の3割程度にしか設置されていません。そのため、寄宿舎教育を必要としているのに受けられない子どもたちが多数です。また、寄宿舎は廃止される傾向にあり、１年に数舎ずつ、数が減っています。入舎を希望する子どもたちすべてに寄宿舎教育の経験を保障することが必要で、寄宿舎の設置数を増やしていくことが求められています。

2、寄宿舎教育の意義

寄宿舎では、下校後から翌朝登校するまでの時間、ご飯を食べる、お風呂に入る、寝る、翌朝起きる、排せつをするなど、誰もが当たり前に営む生活をしています。大きな特徴は、先輩や後輩、友だちなど仲間とともに生活をしていることです。家庭でもない、学部とも違う寄宿舎での生活を毎日くり返して、生きていく力を確実に獲得していく寄宿舎教育の意義をあげていきます。

(1) 寄宿舎にある「3つの間」

寄宿舎には「3つの間」があります。その１つめは「仲間」です。仲間の姿をみて自分もできるようになりたいという気持ちを育み、時には必要な支援を受けながら様々な生活技術を身につけていきます。また、友だちとやりたいことをみつけ、一緒にやっていく過程においては連帯感を育み、やりきった時には達成感も生まれます。仲間関係を深めていく中では、その仲間からの励ましを受けて、困難なことに挑戦するといった経験をすることもあります。そのような経験が、「またやってみよう」という気持ちを膨らませ、自ら生きる力を高めていくことにもつながります。

一方で、時には仲間とぶつかり合うこともあります。そこでは、自分の思いを他者に伝える大切さを学ぶことや、折り合いをつけるために自己調整の力もつけていきます。また、生活する中では予期せぬ出来事に遭遇することもしばしばあります。そのような時は、今、何をすればいいのかを考え、人を意識すること、人に思いを寄せるなどの心の動きも生じます。様々な経験や多様な価値観にも触れながら、人を思いやる気持ちや自己形成を培うこと、豊かな人格形成を育むことにもつながります。このように、寄宿舎は仲間とともに育ち合う場であり、寄宿舎教育の大きな意義であると考えます。

２つめの間は「時間」です。寄宿舎は、学部（日中を過ごす学校）のような授業時間などの区切りがありません。日課はあるので時間を考えながら行動することは必要ですが、区切られた時間的な制約がありません。障害のある子どもたちの育ちには、ゆっくり時間をかけることが必要で、時間的なゆとりが寄宿舎の生活にはあり、自分たちがやりたいと思うことが存分にできます。余暇の過ごし方として、友だちとのゲームやおしゃべりに没頭することもあります。横になってゴロゴロしたり音楽を聴いたり、マンガを読んだりおやつを買いに行くなど、リラックスした時間も生活のなかでは大切なことです。また、「いつ洗濯しようか…」、「何時にお風呂に入ろうか…」、「宿題は寝る前にしよう」など、自分で自分の生活を組み立てる主体的な生活づくりは、寄宿舎だからこそ経験できることであり、寄宿舎教育の大切な意義となっています。

そして、３つめの間は「空間」、すなわち寄宿舎という場です。食事や排泄、睡眠などの生活習慣を整えることは、生活をしていく上で重要ですが、障害の状況によって家庭だけでは生活習慣の確立が困難なケースもあります。そのときに、寄宿舎という生活空間で、子どもたちに合わせた環境をつくり、生活を専門的な視点で対応することにより、生活習慣が豊かに確立していきます。さらには、家族と離れた仲間との生活経験は、将来的に地域のグループホームで仲間と暮らすことや、様々な人の支援を受

けてその人らしく生きていくための力にもなっていきます。家庭でもない、学部でもない寄宿舎という場で、学齢期から思春期、青年期に必要な時間を存分に使い、仲間とともに過ごすことで、子どもたちは成長・発達していきます。

このように、多様な空間と必要な時間、仲間との育ち合う「3つの間」が備わっている寄宿舎には、教育としての大きな意義があると考えます。

(2) 異年齢集団での育ちあい

寄宿舎は、異年齢集団で生活していることも特徴のひとつです。小・中学部の子どもたちは、高等部のお兄さん、お姉さんの日常での様子、時に行事を引っ張ってすすめる姿をみて、「自分もあんな先輩みたいになりたい！」と憧れを抱くことがあります。高等部生は、年下の子どもたちに寄り添い優しい言葉かけをする様子もみられます。同世代の仲間関係とは違った豊かな育ち合いの場となっています。

(3) 障害の重い子どもたちにとっての寄宿舎の意義

障害の重い子どもたちの生活は、介護も必要とすることから家族との関係が深く、他者と生活する機会も限られています。寄宿舎で家族以外の人と寝食をともにし、支援を受けながら生活をすることは、卒業後の生活を見通しても大きな財産になります。他者を受け入れる力を広げることや、自分の気持ちを伝える手段を見つけ出すなど、自立の可能性を大きく広げていくことにつながる経験となります。



(4) 日常を大切にした取り組み

友だちの誕生日を一緒に祝い、四季折々の季節を感じる年中行事に触れることを寄宿舎では大切にしています。友だちの誕生日には「おめでとう」の言葉でお祝いの気持ちを伝えることや、命の大切さ、生まれてきたことへの喜びや感謝の気持ちを感じる機会にしています。また、日々の忙しい毎日や個別で過ごす日常もありますが、七夕やお月見、節分などの季節感ある伝統文化に友だちや先輩、後輩と一緒に触れ、同時に楽しいひとときを過ごす時間もあります。これらは、寄宿舎だからこそできる大切な機会となっています。

(5) 学校教育の枠組みとして位置づける寄宿舎教育

特別支援学校に寄宿舎が設置されていることで、学部と寄宿舎が緊密な連携をはかり、学部・寄宿舎で一体的に教育、支援をすることができます。このことは、特別支援教育の充実にむけても重要です。寄宿舎があることを特別支援学校の魅力とし、生活の視点を大切にして子どもの成長と発達を教育的に支援することは、特別支援学校における寄宿舎教育のひとつの意義であると考えます。

近年、福祉サービスが充実し、学部が終わったあとは放課後等デイサービスを利用するケースも増えています。また、日中一時支援やショートステイなども含めた福祉の充実は誰もが願うことですが、福祉と教育では目的が異なります。寄宿舎は、教育の大きな目的でもある人を育てることや、主体的な生活をつくるための礎になっています。学齢期から高等部段階の子どもたちに学校教育の枠組みで寄宿舎の生活を保障することが重要であると考えます。

3、寄宿舎の基本的機能

このような寄宿舎教育の意義を踏まえ、寄宿舎の基本的な機能について項目を立てて整理します。

・基本的生活習慣を確立する場

　からだを動かし、食べて寝て出す生活リズムの確立

・生活技術の向上をめざした支援・教育の場

　毎日の生活を営みながら、衣服の着脱、洗濯や入浴、身だしなみや身の回りの整理などの獲得

・生活を組み立てる力を育成する場

　日常の生活や日課を意識して過ごし、計画的なあそび活動などの生活づくり

・豊かな人間関係を築き、人格形成を構築する場

集団生活を通して人を意識することや、豊かな仲間関係を築くなかで人を思いやる気持ちを育むなど、人格形成を構築する

4、寄宿舎の設置義務と文科省の答申等について

学校教育法78条の、「特別支援学校には、寄宿舎を設けなければならない。ただし、特別の事情のあるときは、これを設けないことができる」について、『逐条学校教育法』では「ただし・・・」以下の「特別な事情」の解釈を「就学者が自宅から通学が可能な範囲内にのみ居住する場合とか、医療機関とか児童福祉施設に併設する学校で、就学者が医療機関又は児童福祉施設の入所者に限定する場合である」としています。この『逐条学校教育法』は解釈本であり、寄宿舎を設置しないことが根拠となり得る法律や条例等はありません。歴史的には、通学保障のために設置されてきた経緯はあります。しかし、今日的には通学保障だけでなく、子どもたちが生活の中で成長・発達していく実践が理論化され、生活教育の必要性、寄宿舎教育の重要性が明らかになっています。

寄宿舎の教育的観点については、文科省もこの間の答申や指針で以下のように記載しています。

・「特別支援学校の寄宿舎については、特別支援教育における教育的意義も踏まえ、引き続き、その機能の維持に努めるべきである」

（「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」2021年1月）

・「通学が困難な幼児児童生徒のために設置するという観点に加えて、自立と社会参加に向けた日常生活の指導を行う観点から施設機能を設定することも有効である」

（「特別支援学校施設整備指針」2022年6月）

5、寄宿舎統廃合の進行

現状では、前述の『逐条学校教育法』の解釈をもって寄宿舎の設置を判断する自治体が多数を占めています。そのため、特別支援学校の新設に伴って寄宿舎が設置される県は一部（宮城県など）にとどまっています。さらに、既存の寄宿舎についても、自宅から学校までの距離や、通学時間（60分や90分以上を要するなど）による通学困難を解消するための入舎に限定している都道府県が多く見受けられます。その結果、通学困難の子どもがいなくなったという理由による寄宿舎の閉舎、統廃合が全国的に進み、寄宿舎の設置率、入舎生が減少し続けている状況があります。

障害種別に見てみると、視覚障害特別支援学校や聴覚障害特別支援学校は1～2校という県が多いため、寄宿舎の設置率は高いのですが、他の障害種は低い設置率になっています。特に知的障害特別支援学校の寄宿舎は、他の障害種に比べ少ない設置になっており、今ある寄宿舎も、統廃合計画が進んでいます。学校新設や交通網の整備で遠距離通学は減っているものの、自立のためや家庭の負担軽減のためなどに「教育的入舎」を必要としている子どもは知的障害特別支援学校にも多く在籍しています。

6、インクルーシブ教育実現のための条件

前述したとおり、寄宿舎の統廃合が全国的に進む現状ですが、インクルーシブ教育の中でこそ、これまであげてきた寄宿舎の意義や機能を生かしていくこと、必要な教育条件を整備していくことが重要であると考えます。

①すべての特別支援学校に寄宿舎を設置する

・学校教育法第78条は「特別支援学校には、寄宿舎を設けなければならない。ただし、特別の事情のあるときは、これを設けないことができる。」と規定されているが、「ただし・・・」以下を廃止し、すべての特別支援学校に教育的機能を持つ寄宿舎を設置する

②必要とするすべての子どもたちが入舎できる入舎基準にする

・教育入舎（教育的位置づけを中心とする入舎）
・子育て支援入舎：就学保障を目的とした家庭支援を含む
（子どもの学びを保障するために必要な子育て支援をする入舎）
・通学保障のための入舎
（時間や距離の条件をなくし、個々に応じた通学困難の条件による入舎）
・緊急一時入舎（家庭の事情等による一時入舎）
・保護者や子どもたちの実情、地域の実情に応じた柔軟な入舎



③指導体制（人的配置）の確保

・学部ごとの入舎生に応じた定数配置と、重度重複障害など生徒の障害状況に応じた加配制度の確立
・島しょやへき地などに自宅があるため、週末も帰宅できない舎生（金土日も舎泊する舎生）に伴う加配制度の確立
・医療的ケアを必要とする子どもの入舎に向けた指導体制の確立（夜間の医療的ケアにも対応するため、看護師配置の確立および「５つの特定行為」を寄宿舎指導員にも適用する制度の改善）
・個別に配慮が必要な食事（アレルギー食、形態食・調整食、宗教食、カロリー制限食、塩分制限食等）に対応するため、必要な施設設備を備え、栄養教諭および栄養士、調理員の増員など必要な人的制度を確立する
・複数の障害種部門が併置されている寄宿舎については、障害種ごとに１舎として定数を配置する

④施設設備の充実

・希望するすべての子どもたちが入舎できる舎室と共有スペースの整備
・障害種ごとに寄宿舎を設置し、同じ障害のある子どもが共に生活して学ぶ寄宿舎の施設設備の保障
（複数の障害種部門が設置されている学校及び寄宿舎は、主障害ごとに施設設備を整える）

7、寄宿舎の新たな機能

寄宿舎の増設が進むまでの期間にも、その他の条件整備を進めた上で以下の入舎形態を可能にする。

・すべての特別支援学校に寄宿舎設置が整うまでの期間、寄宿舎のない特別支援学校の子どもたちの入舎
・地域の学校の特別支援学級で学ぶ子どもたちの入舎
・地域の学校の通常学級で学ぶ障害のある子どもたちの入舎

8、インクルーシブな社会に求められる寄宿舎の位置づけ

学校生活で学ぶ期間は限られています。一方で卒業後は地域での生活が長く続いていきます。

限られた学校生活で大切なことは、人との関係づくりや豊かな人格形成をめざして、最大限の成長、発達を保障するための支援を行うことです。そのことにより、地域での生活・暮らしもより豊かなものになっていきます。このことを具現化するためには、子どもたちの実情に応じた場の保障が必要です。そして、多様な人間関係、多様な価値観に触れることができる寄宿舎での学びが重要となります。インクルーシブ教育・インクルーシブな社会がすすむ中でこそ、学びの場がどこであっても、誰もが等しく寄宿舎教育が受けられるように、「寄宿舎の新たな機能」の実現に向けて具体的に検討していくことが重要です。

第３部　すべての学びの場の教育を豊かに

第1章　学校の選択と学籍

「インクルーシブ教育」は、単に地域の通常学級で一緒に学ぶことだけで実現するものではありません。本人および保護者が学びの場（通常学級・通級指導教室・特別支援学級・特別支援学校）を選択できることが大切であり、どこで学んでも必要とされる配慮が受けられることが重要です。

(1)学校選択権と就学支援

政府は障害者権利条約を批准するにあたって、関連法の整備を短期間ですすめました。その最たるものが 2013 年 9 月、学校教育法施行令の改定であり、就学先決定のしくみの大転換がおこなわれました。それまで障害の種類や程度によって特別支援学校に就学するとしていたしくみを改め、原則はすべての子どもが地域の小中学校に就学することになりました。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や、学校や地域の状況等を踏まえた「総合的判断」により最終的には市町村教育委員会が就学先を決定するしくみです。「総合的判断」により特別支援学校に就学する児童生徒を「認定特別支援学校就学者」とすることに制度変更されました。市町村教育委員会は本人・保護者に対し「十分な情報提供」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となりました。

これまでの、子どもの障害の状態や生活や学習上の困難から学びの場を判断するという就学指導から、本人や保護者の意向がより尊重される就学支援のしくみに変わったことは、障害者権利条約でも謳われている大事な選択する権利が保障されたことになります。しかし、現実には希望しても地域の学校に入学できなかったり、選択したことにより就学にかかわる条件について自己責任を負わされたりする事例がたくさん生じています。さまざまな学びの場がある中で、どの学びの場が安心安全で、なにより子どもの発達にとって望ましいのかを判断するための情報が本人・保護者に提供され、十分な検討を経て、希望と合意に基づいた就学先を決定するしくみが保障されることが重要です。そのために専門家による助言や相談が受けられるよう、教育予算を確保することが必要です。また、一度就学先を決定した後も、子どもの成長発達や地域の教育環境の変化によっては、本人・保護者の希望により就学先を見直し変更することも柔軟におこなわれなければなりません。なお、就学先決定においては、子ども本人の最善の利益が優先されることはいうまでもありません。



(2)学籍制度について

現状では、児童・生徒の在籍している学級数をもとに、教職員定数を算定しています。1 人の子どもが複数の学級に籍を置くことは制度化されていないために、例えば入院中の子どもの学籍を移動できずに学習が空白になるなどの問題を生じさせてきました。

上記（1）で述べたように 2013 年に学校教育法施行令が改定され、原則は障害のある子も地域の学校に籍を置くことになりました。私たちは学籍制度について以下のように考えます。

（１）その子の発達を最大限保障するための学習をする学びの場に「学籍」を置きます。
（２）「交流及び共同学習」をする、しないにかかわらず居住地域の通常学級にも学籍に準じた「副次的な籍」を置きます。
（３）それぞれの学びの場の教職員配置は、「学籍」を置いた子どもの数により編制された学級に応じて定数配置します。特別支援学校、特別支援学級、通常学級ともに定数を改善し、配置を大幅に拡充します。
（４）（３）の拡充により、「副次的な籍」を置いた学校での「交流及び共同学習」をすすめます。

上記の「学籍制度」を教育保障に発展させるための視点として以下のことをすすめます。

（ア）それぞれの学びの場で、その子の発達を最大限保障できる人員配置を大幅に拡充します。

（イ）人員配置を大幅に拡充し、「交流及び共同学習」をおこなう際にも必要な人員配置が保障されるようにします。

（ウ）個々の子どもの教育課題に応じた指導計画を立てられるように、教育課程の自主編成を保障します。「学籍」「副次的な籍」ごとの評価についても教育課程にてらして柔軟におこなう裁量をそれぞれの学びの場の教職員にもたせます。

（エ）「学籍」「副次的な籍」にかかわらず、在籍する子どもたちが、自己と他者を理解し大切にし合う価値観を育て、対等平等な関係を育む実践をすすめます。

（オ）保護者と教職員と地域住民が、障害を理解する学びや交流の場を設け、「学籍」「副次的な籍」にかかわらず、在籍する子どもたちを包摂する地域づくりをすすめます。

第2章　保護者・家庭との共同

保護者やきょうだいもふくめた家庭が直面している困難は多様化してきています。子育て・養育の悩み、思春期の対応、進路選択に関わる相談など、保護者と教職員が共同して乗りこえる教育的な課題はたくさんあります。しかし教職員は慢性的な人員不足でゆとりがある状態とはいえず、保護者支援をおこなう時間が十分にはとりにくくなっています。保護者にとっても学校は相談できる時間帯や機会が制約されることが増えてきて、支援を求めにくくなっている現状があります。家庭を支援するための助言や方策をともに考えるのも、特別支援教育に携わる教職員の専門性です。障害のある子の生涯にわたった社会参加を展望し、福祉や医療と連携したサポート体制を学齢期から構築することも重要です。そのためのスクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーなどの学校への十分な数を教職員定数とは別に専任化して配置することも必要です。また教職員が家庭や保護者の支援をするにあたって、困難なケースなどにおいては教職員同士が集団で連携し合うしくみをつくり、支え合ってとりくむ体制づくりが求められます。

第3章　特別支援教育のセンター的機能と特別支援教育コーディネーターの役割

2007 年に特別支援教育の制度が開始されるとともに、特別支援学校はその専門性をいかして、地域のセンター的機能を担うことになりました。コーディネーターは、就学前施設や、保育園、幼稚園、地域の小学校、中学校、高校へ出向き、研修を運営したり、特別なニーズのある子どもたちのアセスメントや助言をしたり、通級指導教室の立ち上げにかかわったりと、さまざまな場面で専門性を発揮しています。しかし、コーディネーターの人数は全く足りておらず、急増する地域からの相談に十分に応えることができていません。

その大きな要因は、コーディネーターが定数化されていないことです。定数改善が行われないままに、地域のセンター的役割という新たな機能を担わされているため、特別支援学校の担任数を削って、コーディネーターを配置せざるを得ません。特別支援学校の大規模化に伴う教職員不足もあり、コーディネーターを増員できるような状況ではありません。

センター的機能充実のためには、「特別支援教育コーディネーター」を定数化し専任にすることは急務です。校内支援と地域支援のニーズがあるために、コーディネーターはひとりでは足りず、複数のコーディネーターの定数化が必要です。

「特別支援教育コーディネーター」は小中学校や高等学校にも配置されていますが、ほとんどが特別支援学級や通常学級の担任や養護教諭が、もともとの業務をしながらそれを担っています。校内の配慮が必要な子どもたちを把握したり、その対応を考えたり、関係機関と連絡を取ったりする役割がありますが、学級担任等をしながら担うことには無理があります。小中学校、高等学校の「特別支援教育コーディネーター」についても定数化と専任化が必要です。その上で、小中高校のコーディネーターが連携し、連続した支援がおこなわれるようにすることも重要です。

定数配置を実現した上で、子どもたちの障害や発達についての理解があり、その地域の課題や学校の子どもたちの実態を把握している、専門性のある教職員がコーディネーターを担当することが基本となります。専門性は障害特性のみに依拠した行動療法などに限定されるものではなく、子どもの姿を発達的な視点で捉えつつ、学校と関係する諸機関をつなぎながら実践していくことが求められます。加えて、コーディネーターだけではなく校内支援委員会が機能し、学校全体の子どもたちへの支援を検討することで、困難を抱えた教職員を孤立させず集団的な指導をおこなう学校づくりをすすめることができます。



また、現在、コーディネーターの多くは各学校に配置されていますが、市町村の教育委員会や発達支援センターに配置されている地域もあります。地域全体における特別支援教育を中心的にコーディネートする役割をどこに置くべきなのか、ということも重要な検討課題です。

第4章 「交流及び共同学習」の現状と課題

(1)「交流及び共同学習」をめぐる経緯

私たちは、障害のある子もない子も地域や学校の中でお互いに育ちあうことと、関係を作り出すことを願ってきました。1960 年代、当時の文部省が主唱する「交流」教育における道徳主義的な傾向や、障害のある子を一面的に教材化しかねない教育観などを批判して、「共同教育」という新たな概念を提起しました。そこでは、障害のある子どもと障害のない子どもの両者を、ともに教育活動の主人公として位置づけることを前提として、それぞれにとっての教育的なねらいと、共通の教育的なねらいの双方の達成が志向されました。さらに障害のある子どもの集団と、障害のない子どもの集団それぞれを「基礎集団」と位置づけながら、両者の対等平等な関係形成を図るべきことなどが課題とされてきました。

これに対して 2004 年に障害者基本法が改定された際に、同法の教育条項において「交流及び共同学習の推進」が謳われたことから（現行法では障害者基本法第 16 条第 3 項）、文科省はそれ以降の学習指導要領などでは、障害のある子どもと障害のない子どもとの共同の学習活動を組織しようとする教育的な営みを「交流及び共同学習」と呼ぶようになっています。

(2)「交流及び共同学習」の現状と課題

特別支援学級に在籍する子どもたちの中には、いくつかの授業を通常学級で学んでいる子がいます。



通常学級で学ぶために支援する教員が必要なケースがありますが、特別支援学級の担任は他の子どもたちの授業があるため、支援員や介助員が配置されていなければ交流学習に付き添うことができません。子どもだけで交流学習に行くと、通常学級担任の負担が大変大きくなることがあります。

特別支援学校では、「居住地校交流」や「副籍交流」という名称で交流学習が行われています。居住地の小中学校での交流学習は、担任が引率すると特別支援学校側の指導体制が維持できないため保護者に引率を任せていることもあります。そもそも年間１回から数回の実施になっており、「子どもたちにどのような力を身につけさせるのか」「あくまで交流を目的とする」のか等、根本的な位置づけが曖昧になっているのが現状です。

特別支援学校と地域の小中学校・高等学校との学校間交流を行っている所もあります。特別支援学校の「学部」（小低・小高・中・高など）と地域の学校の「学年」で行ったり、同じ学年同士で行ったりしています。交流内容としては、学年集会のような活動であることが多いようです。そのため、大きな集団での活動になり、子ども同士が親しくなるような場面がつくりにくいという指摘もあります。

多忙化の中で、かつては行っていたが今はやっていないという学校もあります。予定を合わせたり、各校の担任が合同で打ち合わせを行ったりすること自体が難しくなっています。受け入れる側の通常学級のカリキュラムに位置づいていない、担任にも余裕がないという現状です。

学校間交流を充実させるためには、特別支援学校を小規模・分散化して、地域にねざした学校にしていかなければなりません。また、教職員の多忙化を解消し、ゆとりをもって実施できるようにしていく必要があります。

(3)対等平等な「交流・共同教育」を

特別支援学級、特別支援学校の子どもたちが交流学習を行う目的は何でしょうか。幅広いニーズのある子どもたちに発達を保障するためには、多様な集団と学習内容が必要です。例えば通常の学級の授業で得意な教科を学び、視野を広げ、生きる力を高めることが目的であるケースもあります。また大きな集団で学ぶことを通して、社会性を身に付けたり人間関係を広げたりすることが目的のケースもあります。まずは子ども自身の成長発達の願いを基盤にすることが大切です。

インクルーシブ教育は、障害のある子どもたちが、特別支援学校でも特別支援学級でも通常の学級でも、学びの主体者、発達の主人公である教育のことです。学ぶ場を自由に行き来でき、どこで学んでも主人公でいられるような学校であってほしいと願っています。単に、通常学級に障害児がいる「みんなと一緒に」だけではインクルーシブ教育ではありません。



対等平等な「交流・共同教育」の実践をするためには、お互いを知るための障害理解学習が前提です。教職員の共通理解と教育課程の中での位置付けが必要です。子どもたちの実態や願いに沿ったものか、双方の教職員の話し合いがされているのかを考え、形だけの交流にならないためには、丁寧な話し合いや取り組みが求められます。教員加配などの教育条件整備も行われなければなりません。

第５章　小・中・高校と特別支援学校の併設について

（1）小・中・高校と特別支援学校の併設校の現状

近年、少子化のために廃校になった小・中学校、高校の校舎利用や空き教室利用などにより、小・中学校、高校と特別支援学校を隣接させる設置形態が見られるようになってきました。学校の設置者が異なっている場合でも、特別支援学校のセンター的機能を発揮して、隣接の通常校に在籍する障害のある子の支

援を、特別支援学校の教員が行うケースが増えています。自治体の特別支援教育振興計画等に位置づいており、インクルーシブ教育推進の一貫としてそのような学校運営がされています。隣接している物理的条件を生かした、交流及び共同学習や合同の学校行事がおこなわれています。このように特別支援学校が地域の学校に近接・隣接して設置され、教育の必要に応じて交流・共同教育を行うことは望ましい環境といえます。しかし、統廃合などの施策と併せた学校設置事業であってはなりません。

(2)望ましい併設をすすめるための教育条件

- 小・中学校、高校と特別支援学校を併設させる設置形態の学校においては、統廃合によって生じた空校舎利用ではなく、双方の学校の設置基準にもとづいた、施設設備を備えた学校として設置すること。
- スクールバスの運行や災害時対応も含めて、双方の学校の子どもたちの安全が確保できる立地に建設すること。
- それぞれの学校種ごとの教職員配置に基づいて十分な人員配置をすること。
- 特別支援学校の教職員を兼職させるのではなく、それぞれの学校に特別支援教育コーディネーターの配置、校内支援委員会の設置をすすめ、交流及び共同学習を適切におこなうこと。

第4部　インクルーシブな地域づくり

第１章　放課後・長期休業中の子どもたちの生活

(1)放課後の活動

障害のある子どもたちは、以前は、学校が終わったら家庭で過ごすという子がほとんどでした。障害のある子どもたちにも豊かな放課後、長期休暇を保障したいという願いをもとにした運動が全国でおこり、各地で障害児学童が開設されていきました。生活年齢と地域の実態に応じて、子どもが居場所や活動を自由に選択できるような豊かな放課後時間を地域に保障することはとても重要です。その観点でも総授業時数の見直しは必要です。特別支援学級の子どもたちも特別支援学校の子どもたちも以前は学童保育室に通っていたこともありましたが、今は、多くの子が放課後等デイサービスを利用しています。その制度により保護者の就労や、子どもたちの放課後の生活の保障につながりました。

一方、多くの事業所からお迎えの車があり校庭での学習活動を制限せざるを得ない、事業所が閉鎖されて急に行き場がなくなるケースがあるなど、課題もあります。放課後等デイサービスは障害のある子どもが対象である制度のため、かつて学童保育室で行われていたような、放課後の時間を、障害がある子もない子も同じ場で自然に関わるという場面がつくりにくくなっている側面もあります。また、国の施策により放課後等デイサービスの職員の配置が大変難しい現状があることから、職員体制の拡充をしていく必要があります。同じ地域に暮らす障害のある子もない子もともに育つ放課後活動を保障していくことを求め、福祉分野の体制整備をすすめることは教育分野との共同のとりくみとなります。

居住地域で一緒に遊べる場、経験できる場があると、そこでインクルーシブな育ち合いが保障できます。地域にある公民館、児童館、図書館などの公共施設を活用した、生涯学習、地域教育としての多種多様なサークルなど、さまざまな活動をする場の保障を求めます。地域の資源を掘り起こし、新たな活動の場を創ることにもつなげます。

(2)長期休業の地域活動

障害のある子どもたちの豊かな長期休業を保障したいという運動も起こり、1980 年代には、さらに組合主催のサマースクールやキャンプや PTA などによるプール開放がおこなわれ、子どもたちの体験と発達を保障するとりくみが始まりました。今は、長期休業中も放課後等デイサービスなどの事業所で過ごすことが増えてきました。長期休業中にはさまざまな体験ができるようなレクリエーションの計画を立てるところもあります。しかし、放課後等デイサービスを利用していない子どもたちの長期休業中の生活は家庭任せになっています。障害者権利条約の第 30 条に謳われているように、障害のある子どもも平等に地域での文化的生活や余暇活動に参加する権利があります。長期休業中に、家族との旅行やレジャーのような経験がふんだんにできるよう、家庭への必要なサポート支援を設けることで、放課後等デイサービスを利用していない子どもたちにも、長期休業中の活動を保障できます。障害の重い子のいる家庭でも、豊かな経験が可能になります。年齢や障害に応じた福祉的支援を受けながら季節感のあるお祭りなどの地域文化に触れ、地域に暮らす一員として、顔の見えるふれあいができることが大事です。



（1）で述べた通り、長期休業中を放課後等デイサービスや地域で豊かに過ごせる環境をつくる課題と合わせて、学校が長期休業期間中、まったく関わりをなくしてしまうことにより、夏休み明けに登校しづらい子などが生じている課題があります。現在の教職員の多忙化を解消し、ゆとりをもって働き、十分な休暇が取得できることを前提として、教職員が地域に出て地域の子どもたちとインクルーシブな活動に参加できたり、プール登校日や学校施設の地域への開放日を適切に設けるなどを可能にする条件づくりが重要です。

(3)障害のある子がくらし、育つ地域としての課題

インクルーシブな地域づくりを考えると課題はまだまだ山積しています。全ての障害者が他の者と平等な選択の機会が保障され、地域社会で生活する権利をもっています。そのためには公共機関（公共施設や、交通機関、通信機関など）のバリアフリー化と安全対策の整備をすすめる必要があります。

また、地域社会で活動する際に、家族の支援を前提とせず、社会的に支援するサポート事業が多岐にわたって必要です。

第2章　学校卒業後の進路（就労と生涯学習の保障）

高等部卒業後は作業所や生活介護事業所という進路選択がほとんどで、一部専攻科を設定している学校・団体・事業所や大学進学以外に学びの場がきわめて少ないのが現状で、高等部卒業後の進路として進学という選択肢が少ないことは問題です。卒業生の多くは、就職または社会福祉施設等への入所・通所を選ばざるを得ません。高校の卒業生全体の進学率は 87.3%（文科省学校基本調査 2024 年度）であるのに、特別支援学校高等部卒業生が大学・短大・専攻科などに進学した割合は 1.8%（文科省特別支援教育資料　2024 年度）であることは、「他者との平等を基礎とする」と規定する障害者権利条約から大きく逸脱しています。労働だけでなく学びも保障する社会福祉施設等も増えてきましたが、まだニーズに照らすと足りていません。

企業就労では障害者法定雇用率がわずか 2.7%（2026 年 7 月より）である上に達成してない企業が多く、企業内障害者理解が課題となっています。就労したあとの離職率も高く、企業側の障害理解をすすめたり、働く意味を主体的にとらえる職業教育を学校教育ですすめたりすることが重要となります。

またグループホームも入所待機者が多く、設置がおいついていません。入所施設、通所施設を希望しても、生活介護施設などの施設が圧倒的に少ないために、すでに定員になってしまっている施設が多

く、自分にあった場所を見つけることが大変難しいのが現状です。18 歳以降の障害のある人が、家族から自立して地域で豊かにくらすことを保障する施策を、障害者権利条約締約国として早急に整備すべきです。

生涯学習としての学びの場が全く不十分です。専攻科の設置をすすめることや、高等部の教育年限の延長などを長年要望してきましたが、国の施策としては数十年にわたって改善されていません。障害のある人の 18 歳以降の学びを保障することや、作業所や入所施設・通所施設を増設することが課題だという認識を社会全体がもつことで、インクルーシブな社会の形成が前進します。地域によっては、特別支援学校の児童生徒対象に、土曜日などに和太鼓教室や絵画、ダンス、スポーツなどを行っていますが、障害のある成人が楽しめる場所や企画は圧倒的に不足しています。公民館、児童館、図書館などの公共施設を活用した、生涯学習が十分に設けられ、障害のある人も余暇活動や地域活動への参加を保障することが大事です。



第3章　防災と災害時の避難

(1)災害時の避難

東日本大震災の時に、障害のある人の災害死の率は障害のない人の 2 倍だったということが報告されています。いつ、どこで大規模自然災害が起きるかわかりません。避難訓練を子どもと教職員と地域の住民との合同でおこなう必要があります。しかし学校規模が大きくなり、災害時の安全な避難体制がとれていないのが現状です。教職員の手が足りなくて、一度にすべての子どもを避難させられないなど、実際の災害時の被災が懸念されています。

福祉避難所が少なく、さらに福祉避難所に指定されていても特別支援学校には十分な設備や備品がありません。体育館に冷暖房がない、入浴施設がない、断水時にはトイレが足りないなどです。

障害のある子どもたちの中には、避難所という閉ざされた空間や、家庭と異なる環境が苦手な子が多いために避難所での生活は苦しく、車内やビニールハウス、倉庫などで過ごした事例が報告されています。各校の体育館に冷暖房の整備と避難所における個室の設置などが求められます。

(2)災害に備える学校・地域

大きな災害の被害予想値が公表されています。学校、地域によっては、甚大な地震・津波・水害などの被害が想定されていて、設置が適切ではないことが判明している地域や学校が多くあります。子どもたちや教職員のいのちにかかわる喫緊の課題です。速やかに国家予算を投入し、安全対策と防災対策、明らかな危険区域の学校の移転対策も含めて講じることを求めます。

各学校では、避難経路、避難先の確保や防災備品を完備します。災害時の避難を想定した薬やアレルギー対応食、おむつ等、個々の子どもに必要な備えも常備します。

さらに地域の防災計画に障害者や医ケアの必要な人を想定した避難や防災の施策が必要です。各市町村で災害時の対応マニュアルを障害当事者の視点で調査し、防災計画を立てることが喫緊の課題です。計画化だけでなく、日常的な見守りや、共同避難をおこなう地域ぐるみの防災訓練をもっと頻回に、さまざまなシチュエーションで行っておくことが、障害者のみならず地震、津波、台風などの災害の多いこの国においては、国民の課題といえます。地域の障害者団体と共同し、当事者や家族、学校関係者の要望をすいあげた防災体制づくりを求めていきます。

おわりに　～提言のまとめとして～

教育条件が改善され、私たちが望むような教育が実現したら、どの子ものびのびと学べる学校になるでしょう。障害のある子が通常学級で学ぶ可能性も大いに広がると思います。しかし、それでも、特別支援学級や特別支援学校のような「特別な場」を必要とする子は少なからず存在するだろうと私たちは考えます。

未来の学校は、すべての子どもたち一人ひとりの願いに応える場所であってほしいと思います。障害があっても通常学級でわかる喜びを感じながら学びたいと思う子どもの願いがかなうはずです。同時に、同じ障害のある仲間と共に学びたいという願いや、自分自身の発達課題にあった授業を受けたいという願いもかなえられる学校がなければなりません。

「私たちのことを私たち抜きで決めないで」という障害者権利条約の理念にある意見表明権を実現させること、教職員の声を施策に反映させること、この２点は、誰ひとり排除しないすべての子どもの発達を保障するインクルーシブな教育とインクルーシブな社会を築いていくプロセスの根幹です。障害のある子どもたちと家族、関係者との対話を重ね、広く手をつないで、この「インクルーシブ教育提言」を社会に求め、一歩ずつ実現させていきます。

今でも、それぞれの価値観は多様です。将来、価値観はさらに多様になっていくでしょう。その多様な価値観に応えるためには多様な学びの場が必要です。どの学びの場にも優劣がなく、どの学びの場も教育的ニーズや願いに応じた教育条件や制度を伴った場であり、子どもたちの笑顔であふれている、そんな教育を展望してこの「インクルーシブ教育提言」をつくりました。2026 年の現時点での完成形です。さらに広範な方たちとの対話等を通して、時代とともによりよい「提言」に改善していくものです。今後のインクルーシブ教育の議論に役立てていただければ幸いです。



「提言」 作成メンバー

2024 年度

（敬称略）

＜検討部会＞

【共同研究者】児嶋芳郎（立正大）　川地亜弥子（神戸大）　【保護者】埼玉：小林純子

【教職員】北海道：市橋博子　宮城：宇津木博

埼玉：篠田友子、寺田健太郎、佐竹葉子、グラス万里子　東京：矢口直

神奈川：金沢園子　滋賀：角哲郎、中川原功二、石垣雅也　京都：河口泰孝、中村和彦

大阪：高橋翔吾、岸上三重　広島：山本佳宏　全教：村田信子

＜小委員会＞　【　】は取りまとめ役

	学びの場	校種など	小委員会メンバー
1	特別支援学校	視覚障害	【埼玉：寺田健太郎】（愛知：丹羽宏光）（岡山：川野史恵）（東京：坂元康雄）
2		聴覚障害	【滋賀：角哲郎 】（愛知：竹沢清）（山口：西野直人）（東京：大和田章）
3		病弱	【神奈川：金沢園子】（北海道：林美紗子）（愛知：成田佳総）（栗山宣夫:育英短期大）
4		肢体不自由	【北海道：市橋博子】（埼玉：竹脇真悟）（滋賀：木澤愛子）（東京：平野哲也）
5		知的障害	【埼玉：佐竹葉子】（愛媛：山下紋奈）（滋賀：中川原功二）（神奈川：村田豊）
6	寄宿舎		【東京：矢口直】（長野：山野井信彰）（寄宿舎事務局：熊谷幸喜、田中はる奈、佐藤雅子、中村和彦、中田愛、白木幸治、高田学、田口弘毅）
7	特別支援学級	弱視・難聴・言語障害 病弱・身体虚弱・肢体不自由・知的障害・自閉症・情緒障害	【大阪：高橋翔吾】（香川：濱田里美）（東京：秋江直子）（東京：下鳥美奈）（広島：谷田三枝子）（千葉：成島紀美）（東京：桜井佳子）（千葉：伊藤ふゆ）（埼玉：中村潤）
8	通級指導教室	小学校	【埼玉：篠田友子】（京都：河口泰孝）（東京：小池雄逸）
		中学校	（岐阜：足立紀夫）（京都：安田恵子）
		高校	（埼玉：グラス万里子）（兵庫：諏訪淑子）
9	通常学級	小学校	【全教：村田信子】（滋賀：石垣雅也）（大阪：岸上三重）
		中学校	（広島：山本佳宏）（千葉：前田尚幸）（滋賀：佐藤光音）
		高校	（宮城：宇津木博）（大阪：瀧井有紀）

2025 年度

＜常任委員・事務局員＞

（敬称略）

佐竹葉子、 西面友史、 高橋翔吾、西山佐紀子、下鳥美奈、 市橋博子、 芳村功一、 村山美幸
白谷元弘、 増田和泰、 藤井佳樹、山下紋奈、 三輪容子、 金坂美穂、 澤井宏至、 矢口 直
伊藤ふゆ、 重久和仁、 平澤東子、尾之上直美、村田信子、 峯田日登美

※ご協力いただいた方

（視覚障害）寺田健太郎　（聴覚障害）角 哲郎　（病弱）金沢園子　（通級）篠田友子

※イラスト提供　（埼玉）堀 真由美　他

提言が閲覧できます

「提言」への意見をお寄せください

全日本教職員組合（全教）障害児教育部
〒102-0084 東京都千代田区二番町 12-1 全国教育文化会館 3 階
TEL　03（5211）0123　FAX：03（5211）0124
e-mail　syoukyou_bu@educas.jp
2026 年 5 月 3 日　発行