

文部科学省への質問事項

平成22年 7月12日

障がい者制度改革推進会議担当室

【質問 1】

文部省が 1961 年に発行した「わが国の特殊教育」において、特殊教育の学校や学級が整備される必要性の根拠として、障害児への適切な教育が行われることのほかに、下記の点が強調されている。

下記の見解は、現在においても維持されているのか。変更されているとすれば、どのように変更されているのか、その経緯も含めて、現在の文部科学省の見解を伺いたい。

「わが国の特殊教育」（1961年 文部省）【抜粋】（別添参照）

「普通の学級の中に、強度の弱視や難聴や、さらに精神薄弱や肢体不自由の児童・生徒が交じり合って編入されているとしたら、・・・（中略）・・・学級内で大多数を占める心身に異常のない児童・生徒の教育そのものが、大きな障害を受けずにはられません。」

【質問 2】

文部科学省として、目指すべきインクルーシブ教育の方向性をどのようなものと考えておられるか。以下についてご回答いただきたい。

（質問 2 - 1）

インクルーシブ教育について、推進会議は、第一次意見で述べているように、「人間の多様性を尊重しつつ精神的・身体的な能力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との目的の下、障害者が差別を受けることなく、障害のない人と共に生活し、共に学ぶ教育」ととらえている。

第 9 回推進会議において、文部科学省が示された意見のように人的・物的条件整備の観点を踏まえることを前提としても、教育の場においてこうした状況の実現を目指すという基本的方向性については、文部科学省の認識は推進会議の認識と相違していないと考えてよろしいか、確認をお願いしたい。

（質問 2 - 2）

学校での集団教育においては、知識や能力を高めるという観点のみならず、

集団生活の中で他者との人間関係の形成に係る能力を習得するとともに、これを通じて実際に生涯の友を得るといったことも、集団教育において得られる重要な成果ではないかと考えられる。

このような観点を踏まえつつ、障害者が成人した時に障害のない人と一緒に社会生活を送る必要があることを考えると、障害のある児童生徒を障害のない児童生徒から一律に分離して教育を行うことは、障害のある児童生徒が学校教育を通じて本来得られるべき成果を得られなくなることにつながるのではないかと考えられる。こうした視点は、特別支援教育の実施に際して留意すべきと考えられるが、このような考え方についてどのように考えるか。

(質問2 - 3)

障害のない児童生徒が障害のある児童生徒と同じ教室で学ぶインクルーシブ教育は、異なる人生観や価値観に触れ、それらを互いに受容する機会が得られるという点や、相互の競い合いだけでなく、助け合いの重要性を学ぶ機会が得られるという点において、障害のない児童生徒にとっても、大きな意義があると考えられるが、このような考え方についてどのように考えるか。

また、このことは、長期的にみれば、学校でのいじめを防いだり、不登校になる児童生徒を減らすという観点からも意義を有すると考えられるが、このような考え方についてどのように考えるか。

【質問3】

第9回推進会議に提出された文部科学省の意見書の別添2では、想定A、Bの下に、インクルーシブ教育を実現する上で必要な財源について述べられている。

このうち、想定Bは現行どおり40人の学級編成を前提条件としつつ、特別支援学級に障害の状態に応じた専門性を有する教員が対応する体制を確保すること等、人的な条件整備とともに、バリアフリー環境に配慮した不足教室の増築等物的な条件整備を想定している。

この想定A、Bについて、以下をお尋ね・確認したい。

(質問3 - 1)

想定A、Bともに、コストを試算するうえで、毎年必要となる維持管理コストと、施設・設備整備のための初期投資コストとが明確に弁別されずに単純加算されているので、必要なコストの全体像が分かりにくくなっている。

「施設・設備の整備のために必要なコスト」の試算において、どのような条件設定の下で試算されたものであるのか、その前提についてご教示願いたい。

併せて、試算された数値に、維持管理・減価償却など、建設・設置の直接的費用以外のものが含まれているかどうかもご教示願いたい。

(質問3 - 2)

想定A、Bのうち、想定Bについては、現行の取組の基本的考え方を大きく改めるものではなく、その延長線上にある想定と考え得る。

こうした環境改善を図る取組は、少子化の進行に伴い生徒一人当たりの教員の配置を現状より手厚くすることや、耐震性向上のための校舎の建替え等、これまでの施策の延長線上で実施しうるものと見受けられるが、文部科学省の認識として、想定Bで示された取組については、今後、財政面・体制面での関係省庁との折衝の必要性を前提としつつ、基本姿勢としてその実現に向けて取り組んでいくものと考えてよいか。

(質問3 - 3)

想定Aは、学級編成を25人とするなど現行の学級編成上の前提と異なっており、また想定Bと比べてもはるかに多くの資源を要する前提となっているが、想定Aを示された趣旨は、文部科学省として今後の方向性に関する前向きな議論のための前提として示されたものと考えてよいか。

【質問4】

障害者が小・中学校（とりわけ通常の学級）に就学した場合の合理的配慮について、第9回推進会議において、文部科学省は、人的・物的条件整備とセットで検討することが重要と述べられている。

(質問4 - 1)

合理的配慮とは、個別の状況に応じて提供されることが前提であるため、例えば移動に障害のある児童生徒の場合、垂直移動を可能とするエレベーターの設置が合理的配慮に該当することはいうまでもないが、仮にその設置が困難である場合には、当面の方策として、例えば一階の教室を用意し、当該教室までの段差については、木製のスロープを用意するといったことなども、合理的配慮の提供の一形態としてあり得ると考えられる。

このような考え方も踏まえつつ、学校現場における障害のある児童生徒に対する合理的配慮の在り方について、文部科学省としてどのように考えているか。

(質問4 - 2)

合理的配慮や必要な支援の内容については、必ずしも一律に決まるものでは

なく、障害種別又は必要となる支援の種類（例えば、移動支援、コミュニケーション支援、学習内容理解の支援等）に応じて、人的・物的条件の整備を図っていく必要があると考えるが、これについて現時点でどのように進めていくことを考えているか。

また、段階的に対応を講じていくことが必要であるとすれば、当面の優先課題をどのように考えているか。人的・物的条件の整備に向けた今後の短期・中期の見通しも含め、ご教示願いたい。

【質問5】

就学先決定の在り方に関し、推進会議が第一次意見で示した原則について、これを目指すべき方向性とするにつぎ、文部科学省の認識と推進会議の認識との間に現時点で隔たりがあるとすれば、文部科学省としてはいかなる点を特に問題と考えているか。

《参考》推進会議の認識として、以下を実施すべきとしている。

「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ションの環境を必要とする場合には、特別支援学校に就学し、又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。」

【質問6】

就学先の決定や就学先における必要な合理的配慮及び支援の内容を決定する際に、学校、学校設置者と、本人・保護者との間で合意が得られない場合、推進会議の認識として第一次意見では、第三者機関による調整を求めることができる仕組みを設けるべきとしている。

こうした第三者機関による調整の仕組みを設けることについては、文部科学省としても目指すべき方向性として検討していく姿勢であると考えてよいか。

【質問7】

文部科学省は、指導的立場にある教員等を対象として、手話を活用した指導法を含めた専門的な研修等を行っている（第9回推進会議 資料2）と承知しているが、これに関し、以下の点について、ご教示いただきたい。

（質問7 - 1）

「特別支援教育資料（平成21年度）」によれば、特別支援学校の教員数は、全

体で58,006人であり、そのうち免許状保有者数は40,333人（全体の69.5%）（平成21年5月1日現在）であるが、

このうち手話による教育が可能な教員は、何人か。免許状保有者及び非免許状保有者のそれぞれについてご教示願いたい。

このうち点字による教育が可能な教員は、何人か。免許状保有者及び非免許状保有者のそれぞれについてご教示願いたい。

盲ろうの児童生徒が必要とするコミュニケーションに対応できる教員は何人か。免許状保有者及び非免許状保有者のそれぞれについてご教示願いたい。

～ について、過去5年間における推移を示していただきたい。

（質問7 - 2）

質問7 - 1で回答いただいたデータを踏まえ、現状についてどのように評価しているか。また、今後、手話や点字、その他の必要なコミュニケーション手段に通じた教員を拡充していくに当たって、どのように進めていくつもりか現時点でのお考えがあれば併せて伺いたい。

るのに、大きな働きをしているのだということも忘れてはなりません。
カーク(米国)という学者も言っているように、特殊な児童についての研究が、教育の理論や方法へ寄与した例はけつしてまれではありません。

たとえば、モンテッソリ(イタリアの女医)の十九世紀後半における新教育運動は、彼女の欠陥児研究に端を発したもので、ピネー(フランス・一八五七—一九一一)の個人差の発見や測定方法の確立は、かれの精神薄弱児研究の産物だとも言えましょう。このころしきりに言われるパインナリテイ検査における投影法(いろいろな刺激図を見せて、これに自由に反応させ、その反応の形式から個人の欲求や感情等の傾向を見ようとするテスト法)の考案も、ロールシャッハの情緒異常児研究が基礎となったものです。

特殊教育の場所は別に、それはそれとして、いま、学校教育法施行規則という文部省令で、小・中学校の一学級の児童・生徒数は五十人以下を標準とする、とされています。ところが実際には、これが五十人を上回る傾向なので、いわゆる「少し詰め解消法」というような法律ができて、一学級の人数を五十人までに引き下げようという努力が行なわれているわけです。

この、五十人の普通の学級の中に、強度の弱視や難聴や、さらに精神薄弱や肢体不自由の児童・生徒が交じり合って編入されているとしたら、はたしてひとりの教師によるじゅうぶんな指導が行なわれ得るものでしょうか。特殊な児童・生徒に対してはもちろん、学級内で

大多数を占める心身に異常のない児童・生徒の教育そのものが、大きな障害を受けずにはいられません。

五十人の普通学級の学級経営を、できるだけ完全に行なうためにも、その中から、例外的な心身の故障者は除いて、これらとは別に、それぞれの故障に応じた適切な教育を行なう場所を用意する必要があります。

特殊教育の学校や学級が整備され、例外的な児童・生徒の受け入れ体制を整えば、それだけ、小学校や中学校の、普通学級における教師の指導が容易になり、教育の効果があがるようになるのです。

わが国の特殊教育

— 広報資料 18 —

わが国の特殊教育

MEJ 6.31.0

昭和36年3月発行

東京都千代田区霞ヶ関3の4

著作兼
発行者 文 部 省

東京都新宿区市谷加賀町1の12

印刷者 大日本印刷株式会社



文 部 省