

特別支援教育における高等学校教育の課題の研究

—高等学校における通級による指導の実践的課題に焦点化して—

常葉大学 吉澤勝治

【キーワード】特別支援教育 高等学校 通級による指導 実践的課題 定時制・通信制の課程

1 問題の所在

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(2003年)では、従来の「特殊教育」から障害のある児童生徒一人ひとりの教育ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることが基本的な方向として示され、小・中学校の通常の学級に在籍するLD, ADHDのある児童生徒に対する適切な対応の必要性が提言された⁽¹⁾。

また、2005年12月の中央教育審議会「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)」では、「後期中等教育における特別支援教育の推進に係る諸課題について、早急な検討が必要である」と、高等学校における特別支援教育の必要性についてはじめて言及された。その後、学校教育法の一部改正(2007年度)、関連する法制度の改正、文部科学省(以下文科省)の特別支援教育における取組や体制整備状況調査が実施され、高等学校においても校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、巡回相談、専門家チームの活用、教職員研修など教員の専門性向上のための取組等、特別支援教育の体制整備が進められるようになった。

表1. 公立高等学校における特別支援教育体制整備状況の年度比較
(文科省特別支援教育体制整備状況調査2008年度、2016年度調査から)⁽²⁾

| | 校内委員会 | 実態把握 | コーディネーター | 個別の指導計画 | 個別の教育支援計画 | 巡回相談 | 専門家チーム | 教員研修 |
|--------|-------|-------|----------|---------|-----------|-------|--------|-------|
| 2007年度 | 50.2% | 36.5% | 46.8% | 4.8% | 4.1% | 24.4% | 12.9% | 25.1% |
| 2015年度 | 99.7% | 93.9% | 99.9% | 37.9% | 28.6% | 50.4% | 36.0% | 74.1% |

公立高等学校における特別支援教育体制整備状況調査の年度比較の表1を見る限り、実施率は数値的には増加しているが、文科省は「小・中学校に比べ、高等学校の特別支援教育体制の整備状況は依然として課題である」と指摘している⁽³⁾。

表2. 学校種別の特別支援教育体制整備状況
(文科省特別支援教育体制整備状況調査2016年度から)

| | 校内委員会 | 実態把握 | コーディネーター | 個別の指導計画 | 個別の教育支援計画 | 巡回相談 | 専門家チーム | 教員研修 |
|-----|-------|-------|----------|---------|-----------|-------|--------|-------|
| 小学校 | 99.4% | 99.1% | 99.3% | 93.1% | 80.2% | 84.8% | 62.1% | 89.2% |
| 中学校 | 96.1% | 95.5% | 95.5% | 84.3% | 72.8% | 69.4% | 51.4% | 76.9% |
| 高校 | 86.1% | 84.2% | 84.3% | 30.2% | 22.8% | 42.6% | 32.3% | 63.9% |

国立特別支援教育総合研究所の特別支援教育に関する意識調査(2011年)の結果では、高等学校の教員の約8割が特別支援教育の必要性を認識しているが、その実施について「難しい」、「できない」と回答している教員が4割以上いることが示された。学校現場では、特別支援教育の必要性は十分に認識している。特別な教育課程の編成が制度化されていなくても放課後を活用して個に応じた教育指導や入学試験、進級・卒業認定の配慮、教務規定の弾力的運用等を学校独自の工夫で特別な支援が必要な生徒に対して実施してきたのである。こうした努力が続けられる一方「難しい」「できない」と考える教員が多いのも事実である。この状況下で2016年12月、文科省は「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」等を公布し、義務教育において実施されている通級による指導を2018年度から高等学校にも導入するとした。

実施の困難さを感じている学校現場で通級による指導の導入は、特別支援教育の推進につながるのか。学校現場が混乱すれば生徒にとって効果的な指導・支援は危うくなるであろう。前述のように、文科省は特別支援教育体制整備状況の実施率は数値的に増加しているが、高等学校の体制整備は依然として課題であると判断している。通級による指導の導入によって特別支援教育が高等学校において推進されなければ、インクルーシブ教育システムの構築は困難となることは推測される。そうならないためには、これまでの高等学校の現状を踏まえ高等学校教育の実践的課題を検討し、学校現場で取り組まれてきた指導と有機的に関連させ、通級による指導の導入が円滑に実施されることが求められているのである。

2 研究の目的と方法

小・中学校段階における特別支援教育は、特別支援学校、特別支援学級で専門的な指導・支援を日常的に受ける場合や通常の学級に在籍するLD、ADHD等の発達障害等がある児童生徒に対し、必要に応じて通級による指導ができるよう法制度を改正し、状況に応じた指導・支援が実践されることが目指されている。小・中学校段階で実施されている通級による指導を高等学校に円滑に導入することはできるのであろうか。先に記述した国立特別支援教育総合研究所の特別支援教育に関する意識調査(2011年)の結果や表2の個別の指導計画、個別の教育支援計画の実施率を義務教育段階の学校と比較すると、不安が残るところである。

そこで、本研究の目的は、高等学校における特別支援教育政策の動向を把握し、高等学校教育の課題を整理して、2018年度からスタートする高等学校における通級による指導の実践的課題を浮き上がらせ、これまでの高等学校教育の指導の積み重ねと有機的に関連させ、インクルーシブ教育システムの構築が進展するよう特別支援教育の推進を果たすために、通級による指導が学校現場で円滑に導入される方策を提示する。そのための方法として下記の3点について検討する。

- ① これまでの特別支援教育政策における高等学校教育の課題を検討する。
- ② 1993年から実施されている中学校における通級による指導の現状と課題を検討する。
- ③ ①, ②を参考に、高等学校教育における通級による指導の実践的課題を示し、これまで高等学校において取り組まれてきた指導と有機的に関連させ、通級による指導を円滑に導入するための具体的な提案をする。

3 これまでの高等学校における特別支援教育政策の動向と課題

(1) 近年の特別支援教育政策の動向

高等学校教育の課題を整理するに当たり、高等学校における特別支援教育政策の動向をおさえておく必要がある。文科省や中央教育審議会、関係協議会等の答申、報告、研究、提言等をもとに整理した。

2006年6月の学校教育法の一部改正において、幼稚園、小学校、中学校、高等学校など初等中等教育段階の全ての園・学校において、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、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ことが明記された。2009年8月には、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議に置かれた高等学校ワーキング・グループの「高等学校における特別支援教育の推進について 高等学校ワーキング・グループ報告」、その後も、2012年7月の「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)」(中央教育審議会初等中等教育分科会)等において、高等学校において自立活動等の指導を可能とするための検討の必要性が指摘された⁽⁴⁾。このように2006年の学校教育法の一部改正で幼稚園、小学校、中学校、高等学校など初等中等教育段階の全ての園・学校において、特別支援教育が明記され、特別支援教育の推進を図る政策は高等学校教育を含み学校教育を取り巻く大きな枠組みとなっていると言える。2016年12月、文科省は中央教育審議会、「高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」のこれまでの提言、指摘、研究成果を踏まえ、関係法令(学校教育法施行規則等)を改正し、2018年度から高等学校において通級による指導を導入することとしたのである。

(2) 特別支援教育の推進の課題

こうした特別支援教育の推進が要請される状況を踏まえ、国立特別支援教育総合研究所の研究、科学研究費補助金研究成果報告書など様々な研究が発表され実施上の課題が明らかにされている⁽⁵⁾。田部は、発達障害等の特別な配慮を要する生徒の高等学校教育の保障という視点から、高等学校の特別支援教育の動向と課題を明らかにすることを目的として、「①近年の文科省や都道府県教育委員会等の教育行政の高校特別支援教育施策、②学界・当事者団体等の高校特別支援教育に関する論議や調査研究、③高校現場で取り組まれている特徴的な特別支援教育実践について」検討している⁽⁶⁾。田部は、高等学校における特別支援教育のシステム開発をするための検討課題として3つの点を指摘している。第一は、「高校はその入り口と出口で多様な接続・連携が求められている。特に、中学校と高校の接続の課題」、第二は、「特別な配慮を要する生徒の困難・ニーズの実態をふまえて、入学試験、欠時数、単位取得、進級・卒業認定の配慮など、これまでとは異なる評価基準の検討や教務規定の弾力的運用」、第三は、「国・自治体からの財政措置の課題」である⁽⁷⁾。

田部が指摘した課題を含むハード面の課題解消には、特別教育支援員や専門職の配置、教職員の加配、学習環境のユニバーサルデザイン化などの体制整備等が必要で行政による財政措置が不可欠である。また、中・高の接続や関係諸機関との連携を現実的に可能にするには、文科省レベルの法令整備や都道府県・政令都市教育委員会によるガイドラインの作成や地域性を加味したバックアップが必要であろう。

さらに高等学校において特別支援教育を推進するためには、全日制の課程(以下全日制)、定時

制の課程(以下定時制)、通信制の課程(以下通信制)といった課程等による高等学校ならではの実践的課題の解消も忘れてはならない。そこで1993年から、通級による指導を実施している中学校の現状と課題を検討して、高等学校教育における実践的課題を整理したい。

4 中学校における通級による指導の現状と課題

(1) 中学校における通級による指導の現状

中学校における通級による指導は、学校教育法施行規則の一部改正(1993年)により、小・中学校において、「通級による指導」という教育の一形態が制度化された。その後小・中学校の通常の学級に在籍するLD、ADHDのある児童生徒に対する適切な対応の必要性が提言され、実施された。表3に示したように通級による指導を受ける児童生徒は年々増加し、制度は定着してきている。

表3. 義務教育における通級による指導を受ける児童生徒・実施学校数の比較
(文科省学校基本調査2008年度、2017年度調査の結果から)

| | 小 学 校 | | 中 学 校 | |
|--------|---------|--------|---------|-------|
| | 児童数 | 実施学校数 | 生徒数 | 実施学校数 |
| 2007年度 | 43,078人 | 1,801校 | 2,161人 | 182校 |
| 2016年度 | 87,928人 | 3,814校 | 10,383人 | 690校 |

一方、さいたま市立大宮南中学の永妻校長は、全国的に小中学校とも通級による指導実施校が増加しているが、小学校に比べ、中学校の設置数が圧倒的に少ないことや小学生に比較して中学生になり通級による指導を受ける中学生が減少する点に注目し、「継続的な指導の必要性や本人・保護者のニーズがあるにもかかわらず、小学校卒業により指導終了になっている可能性」を指摘している。また、児童生徒の発達段階や生育歴、家庭状況を踏まえ、「通常授業を抜けることへの抵抗感」、「二次的障害から精神疾患に達するケースの可能性が強まる」ことから、「中・高では他機関と連携した一層複雑化した問題への対応が迫られ、小学校からの発達段階を踏まえた複合的に連続した支援が必要である」という。さらに、「発達・情緒通級指導教室の場合、学年が上がるにつれて、行動面の課題は解消する方向に進み、学習面に困難をもった児童生徒の通級が増加する」傾向にあることを小・中学校現場からの声として調査研究協力者会議で伝えている⁽⁸⁾。

これとは別に、藤本・井澤は、適応指導教室や子ども家庭センター、医療機関等の外部機関との連携の重要性と中学校における通級による指導の必要性について指摘している。特別支援を必要とする生徒の多くは、学習の習得率の低さから意欲をなくし、自己評価が低下する。また、対人関係の弱さやコミュニケーションの苦手を抱えることから、友達関係で悩み学校への登校に対する気力を失いがちになると考えられる。「いじめられても表現力が未熟なため対人関係を築くのが難しく、別室での登校はできても教室に入ることができない傾向」があることから、不登校児の対応策の一つとして通級による指導の必要性を強調している。通常学級には入室できなくても通級による指導によって登校する習慣ができれば、進学する希望を持たせることができる。「中学生の通級生徒の重要目標は登校ができなくても、義務教育終了後の進路先の確保である」と述べている⁽⁹⁾。特別な支援が必要な生徒が、中学校卒業時に就職をして社会へ出ていくことは、あまり現実的ではない。指導・支援の先延ばしと言われても上級学校への進学先を模索するので

はなかるうか。

(2) 中学校における通級による指導の課題

中学校における通級の実践研究や報告には、共通の課題として中学校卒業後の進路指導について悩む現場教員の発言が取り上げられている。藤本・井澤の研究にあったように、学校現場における現実的な目標は「登校ができなくても、義務教育終了後の進路先の確保」なのである。小・中学校等においては、障害の程度、ニーズ、家庭状況等に応じ適応指導教室を含め、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」が整備されている。しかし、中学校卒業後の進学先は主として高等学校の通常の学級、特別支援学校高等部に限られている。中学生の約98%（通信制を含む）が高等学校に進学する今日において、小・中学校で困難を抱える児童生徒に必要な指導・支援がなされなければ、困難を抱えたまま高等学校に入学するのである。中学校教員たちは、中学校に在籍していた期間中に指導・支援ができなかった、叶わなかった生徒たちに対して、高等学校における指導・支援を期待しているのである。

それでは、入学してくるこれらの生徒に対して、通級による指導を実施し特別支援教育を推進するためには、高等学校側は何を課題として取り組めばよいのか考えたい。

5 特別支援教育における高等学校教育の実践的課題

(1) 高等学校教育の制度運営上の課題

高等学校教育の制度運営上の課題として、義務教育段階とは異なり、高等学校には学科や課程の違いがある。また、入試選抜により進学することから学力による学校間格差が生じている。いわゆる進学校と呼ばれる学校から非行歴、不登校経験者が多い学校など、高等学校は様々な違い、多様性を持つ生徒を受け入れ、特別な支援を必要とする生徒の在籍率は学校間、学科間、課程間で異なりがある。2009年8月に出された「高等学校における特別支援教育の推進について 高等学校ワーキンググループ報告」にある課程別、学科別の発達障害等の困難のある生徒の在籍率を表4に示した。全日制より定時制・通信制の方が、普通科より専門学科・総合学科の方が発達障害等の困難のある生徒の在籍率は高い。

表4. 高等学校の課程別、学科別の発達障害等の困難のある生徒の在籍率（文科省2009年8月）

| 課 程 別 | | 学 科 別 | |
|-------|-------|-------|------|
| 全日制 | 1.8% | 普通科 | 2.0% |
| 定時制 | 14.1% | 専門学科 | 2.6% |
| 通信制 | 15.7% | 総合学科 | 3.6% |

文科省も、「高等学校の態様・課程等が多様な状況にある中で、高等学校における特別支援教育をどのように位置付けるかについては難しい課題ではあるが、それぞれの地域や学校においては、発達障害等により学習・指導上の配慮や支援を要する生徒が各校に在籍するとの認識の下、高等学校における特別支援教育に取り組む必要がある」と高等学校における特別支援教育の推進は多様で困難が伴うと認めている⁽¹⁰⁾。

従って、通級による指導を導入するには、各学校の設置状況に応じた独自の判断が必要であり、

特別な教育課程の編成や学習評価、単位認定など、弾力的な制度の運用に関することに加え、対象となる生徒の実態把握、指導に当たる教員の専門性の確保等を各学校の実情に合わせて実施するよう配慮するなどの課題がある。

(2) 多様性に応じつつ高等学校教育の質を保証するという課題

高等学校教育ならではの課題として、高等学校は入試を受けて入学させるという「適格者主義⁽¹¹⁾」の考え方やそれに伴う高等学校教員の意識が特別支援教育を推進する障壁になっているとの指摘がある。

しかし、高等学校進学率が98%を超える現在においては、単位制の定時制、通信制やチャレンジスクールといった特色ある高等学校では、多様な経歴、学習歴等を持つ様々な生徒を柔軟で総合的な判断基準を用いて受け入れている。高等学校教員の多くは、多様な生徒を受け入れつつ高等学校教育としての質を維持し共通性を確保する努力をしているのである。またそういう意識を持たなければならない状況にあるのだ。従って、特別支援教育を高等学校教育において推進するには、多様な生徒を受け入れつつ如何にして高等学校教育の質を保証するかという課題があると捉えるべきである⁽¹²⁾。

中学校から引き続き通級による指導を必要とする生徒や、これまで十分な支援を受けられず困難を抱え続けていたり、自尊感情の低下等の二次的な課題が生じたりする生徒には、速やかに適切な指導及び必要な支援が行われなくてはならない。そのためには、特別な教育課程の編成を認めた通級による指導は、通常の学級における学習の補完的な役割とするのか、もう一つの教育の場として機能させていくのか、その位置付けを各学校単位で明らかにする必要がある。連続性のある学びの場であれば、通級による指導は通常の学級における指導との連続性が重要となり、そのためには教育課程の編成に連続性が求められる。多様性に配慮した個に応じた教育と高等学校教育の質の保証とのバランスが問われている状況において、特別支援教育を推進していく困難さを教育関係者は一層共通理解すべきである。学校態様、課程等の異なる高等学校の学習においては、「高等学校の学習成果として期待される資質や能力を身に付けないうまま卒業しているケースも見受けられる」という批判がある⁽¹³⁾。各学校における学習内容の修得状況を明らかにする様々な仕組みを構築し、高等学校教育の質を保証する中で特別支援教育を推進していく取組が問われている。

(3) 生徒の発達段階における課題

精神科医の杉山は、発達障害者の診断年齢と転帰の相関、学歴と適応状況の調査結果から、「知的な障害はなくとも自閉症グループの発達障害を持つ児童は、早期発見による早期療育を受けた者のほうが、そうでない者よりも青年期に至ったときの適応は明らかに良好で、また学童期におけるトラブル、青年期の精神科的併発症なども生じにくい」と言っている。そして、集団行動の練習など療育の実例を挙げ、青年期においては「自己同一性の混乱に対する対応、対人的な社会性の獲得、自立に向けた練習、職業訓練などが重要な課題」と記している⁽¹⁴⁾。高等学校の時期は、周囲と折り合いをつけることや集団の中で活動することが、自己肯定感を高めその後の社会生活を主体的、肯定的に送る自信を持つ最後の機会と捉えたい。高等学校の時期に必要な支援を先延ばしてしまうと卒業を果たせても対人的な社会性の獲得や社会的自立からは程遠くなることは予測できよう。発達障害の生徒にとって重要なことは、これからの長い人生をこの社会の中

でどう生き抜いていくかである。学校という組織に守られている間に、それらのスキルをより多く身に付けさせるためにも通級による指導は必要である。

高等学校の生徒にとっては年齢的に思春期、青年期の難しい課題を抱える時期である。自尊心も強まり、進路選択も将来展望も多様化し悩みや戸惑いとなり障害が表面化することが考えられる。義務教育段階に比較して、教員が生徒と接する時間は授業場面が主となり、ある程度限られてくる。学習面や行動面あるいは対人関係に困難を抱えている生徒に障害があるかどうか、特別な支援が必要かどうか、生徒一人ひとりの実態を正確に把握するには難しい面がある。授業や授業外の場面によっては、生徒が示す状態像が異なる場合も十分に予想される。従って、生徒の実態を把握するには義務教育段階からの情報提供は必須であり、時間をかけて教職員間で情報を共有化するなど組織的な取組が一層重要となる。

(4) 高等学校における通級による指導の先進的な事例

文科省は高等学校において、障害のある生徒が自立し社会参加を図るための新たな取組として、「特別な教育課程」を編成し、特別支援学校の学習指導要領にある自立活動の領域を取入れた実践研究である「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育事業」(2014年、2015年、2016年)を実施した⁽¹⁵⁾。研究指定を受けた全国のモデル校は、これまで高等学校が実施してきた特色ある取組(総合学科や単位制の定時制・通信制等において、多様な選択科目の設定や少人数教育の実施など)を基にしなが、発達障害等のある生徒が適応するのに必要となるソーシャルスキル・ライフスキル・アカデミックスキルの指導を中心に指導・支援・内容の開発を進めている。また、自立活動を開始するまでの合意形成の過程、その際のアセスメント、特別な教育課程を編成・実施する際の既存の教育課程との整合性、指導の評価など、多様な観点から検討がされている⁽¹⁶⁾。こうした先進的な全国の実践例を参照し実施校の実情に合わせた柔軟な個に応じた特別支援教育の実践が期待されている。

6 本研究のまとめと今後の課題

(1) 高等学校教育の実践的課題

ここまでのまとめをし、具体的な提案をしたい。特別支援教育における高等学校教育の実践的課題として、①高等学校の態様・課程等が多様な状況において、特別な教育課程の編成や学習評価、単位認定など、制度の運用に関する課題や対象となる生徒の実態把握、指導に当たる教員の専門性の確保等の課題、②多様性を受け入れつつ高等学校教育の質の保証が求められている中で特別支援教育を推進していく取組の位置付けと教員意識の変革の課題、③思春期、青年期の難しい問題を抱え自尊心が強まる時期に、周囲と折り合いをつけることや集団の中で学ぶ最後の機会となる高等学校における発達段階的な課題、④義務教育に比較して障害があるかどうか、特別な支援が必要かどうか、生徒一人ひとりの実態を正確に把握するには難しい状況にあって、生徒の実態把握には時間をかけて教職員間で情報を共有し取り組むという組織的課題を示した。

そして、文科省の研究指定を受けた全国の取組や実践例を参照し⁽¹⁷⁾、実施校の実情に合わせた実践とすることが重要であると述べてきたが、受験学力や課程・学科間等の学校間格差の大きい高等学校教育で、通級による指導を一律に実施運営するのは現実的ではない。また、財政的支援が無制限ではないと考えれば、通級による指導を優先的にどこから実施するのがより効果的か

具体例の提示が必要と考える。

(2) 単位制の定時制・通信制での実施

優先的に実施するには、ニーズが多くあるところから実施することには同意が得られるであろう。さらに、これまでの高等学校教育が積み上げてきた取組の実績があるところでの実践は、これまでの積み重ねた取組と連携が容易でその成果が活用できよう。

定時制・通信制に在籍する生徒数は全高等学校在籍生徒数の8%を超えて増加傾向⁽¹⁸⁾にあり、特別な支援を必要とする生徒の在籍率も高い。ニーズのある学校で通級による指導を実施することは重要である。よって、定時制・通信制に在籍する生徒への指導・支援は優先されるべきであろう。また、多様な学習スタイルを可能とする単位制の定時制・通信制は、勤労青年のための教育機関としての役割だけでなく、近年では不登校・中途退学経験者等の学び直しの機会の提供等を含め多様な学びのニーズの受け皿として、さらに、発達障害等の特別な支援を必要とする生徒の自立を支援する面でも機能することが期待されている。事実、「定時制・通信制や困難校が深刻化する生徒の実態に即して、かなり以前から特別支援教育的な実践的模索が行われてきた⁽¹⁹⁾」のである。特に単位制の定時制では、単位制の加配教員を活用した多様な科目選択や少人数の授業が実践されている。こうした高等学校教育が積み重ねてきた実践的模索と連携させることが、通級による指導を高等学校教育に円滑に導入できると考える。

また、通信制は、自宅や学校が設置する学習センター等で学ぶことができ、添削指導及び面接指導(スクーリング)、並びに試験で単位を修得し、卒業要件を満たすことによって高校卒業資格を取得する制度である。従って、自らのペースで自らの時間帯に自らの好きな場所で学ぶことができることから、自学自習が中心となり、教育活動面において、他者との関わりを少なくできる。こうしたことから、対人関係に課題を持つ生徒や発達障害等、特別な支援を必要とする生徒が多く入学する傾向がある。通信制の学習の在り方(添削指導を主とした自学自習)は、生徒との接触が十分ではなく生徒の障害の程度や困り感を把握することには適していない面があることに留意し、生徒の困り感に応じた通級による指導をする必要があるのだ。困難を抱えたまま卒業させないためにも通信制の対人関係等に困難を抱える生徒には、自らの障害や困難性を自己理解させ、社会性や対人関係力を育成する指導・支援を急がなければならない。

そして、通信制における日曜日等に実施するスクーリング(面接指導)を通級による指導として活用すれば、他校に在籍する特別な支援が必要な生徒は、在籍する学校の授業や教育活動を中断することなく指導・支援を受けることができるという活用の方策がある。通信制の日曜スクーリングや集中スクーリングは、周囲の目を意識する生徒には受容しやすい。高橋が「高校生年齢ではこれまでの生活経験の厚み、若者らしい希望、いじめなどのつらい経験の記憶が複雑に絡み合い、本人も迷いつつ自分のあり方を探している微妙な時期である⁽²⁰⁾」と述べているように、思春期特有の自尊感情や抵抗感からくる問題への配慮は重要である。よって、単位制の定時制や通信制で通級による指導を優先的に実施することは効果的であると考えられる。

(3) インクルーシブ教育のシステム構築のための今後の課題

最後に、高等学校においては発達障害や特別な支援が必要な生徒が全て不適応状態になっているというわけではないことには留意すべきである。進学校などでは、周囲の生徒達が発達障害等の生徒に対し異質性、多様性に寛容であり個性の一つとして柔軟に理解し対応する場合がある。

しかし、障害を持つ生徒の困り感が解消されているわけではないことから、大学進学や社会人として就業後にトラブルを抱え二次的な障害を生じる可能性があるのだ。学校教育の大きな役割は、児童生徒が社会の中で生き抜く力の育成である。様々な課題と向き合い自己解決をしていく力である。学校の集団生活の中でうまく学ぶことができない児童生徒の気づきは、社会で生きていく力が弱い児童生徒への指導・支援の必要性の気づきでもある。高等学校教育における特別支援教育は、生徒のこれまでの生育歴を含め発達段階に配慮し、学力保障だけでなく、規範意識の醸成だけでなく、また、情緒的な安定だけでなく、それらの全てを含めて生徒の支援ニーズに気づき、個々のニーズに応じた支援を行うことにより、社会の中で生きる力を育てるという視点が大切である。

優先的に単位制の定時制・通信制での通級による指導の実施を提示したが、発達障害を含めて障害があると認定される子どもが今後増加している事実があることを十分認識し、最終的には全ての高等学校においてきめ細かな配慮の下で有効な指導・支援を受けさせる環境を整えることである。生徒たちが社会の中で自立して生きていくためには、高等学校教育における通級による指導の実施を含めて特別支援教育の充実、その先にあるインクルーシブ教育のシステム構築が重要である。

今後の課題としては、高等学校教育で実施される通級による指導が、これまで積み上げてきた高等学校教育の取組と有機的に関連し、円滑に制度導入ができ、検討した課題や具体的な事例が特別支援教育の推進にどのような影響を及ぼしていくか検証する必要があると考える。

【注】

- (1) 柘植雅義, 2013, 『特別支援教育 —多様なニーズへの挑戦—』中公新書 柘植は、特別支援教育の制度化について「障害と種類と程度」だけが重視された時代から、障害のある児童生徒等一人ひとりの「特別な教育的ニーズ」を的確に把握し、必要な指導や支援を行っていく時代への移行を意味していると述べている。
- (2) 文部科学省が実施している特別支援教育体制整備状況調査の調査項目が平成28年度実施調査から一部変更となっている。学校教育法一部改正(2007年度)データと比較し推進状況を把握することから、調査項目の同一の直近のデータ2015年度を採用した。
- (3) 国立特別支援教育総合研究所が平成29年5月8日に開催した「平成29年度高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会」の配布資料から。
- (4) 全国高等学校長協会は中央教育審議会教審初等中等教育分科会教育課程特別支援教育専門部会に意見書を提出している。高校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒への指導について「組織的・計画的な指導・実践がまだ少ない」「不登校や問題行動など二次障害を誘発している」「中学校から当該生徒に関する指導資料等の情報が少ない」などと指摘し、通級による指導の検討を呼びかけている。
- (5) 研究代表者(高橋智), 2011, 「高校における発達障害問題の実態と特別支援教育の構築に関する実践的研究」『科学研究費補助金研究成果報告書』
- (6) 田部絢子, 2011, 「高校における特別支援教育の動向と課題」『特殊教育学研究』pp.317~328
- (7) 田部, 前掲書 p.325
- (8) 文部科学省, 2015.12.3 「高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議資料」から
- (9) 藤本・井澤信三, 2008, 「中学校における情緒障害児通級指導教室の現状に関する一考察」『発達心理臨床研究第』第14巻, pp.169~173

- (10) 文部科学省, 2016, 「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」『高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力会議報告』
- (11) 1980年代までは入学者選抜は「高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定して行なう」との考え方を採っていた。しかし, 1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において, 後期中等教育機関への進学希望者を後期中等教育機関全体で受け入れられるよう, 適切な受験機会の提供や条件整備に努める必要があるとの提言がなされている。
- (12) 2011年10月からの中央教育審議会初等中等教育分科会の高等学校教育部会のテーマとして「教育の質の保証」が掲げられ検討されている。
- (13) 先の高等学校教育部会のテーマ「教育の質の保証」の審議記録による。
- (14) 杉山登志郎, 2007, 『発達障害の子どもたち』講談社現代新書 pp.119~126
- (15) 文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課, 2017, 『高等学校における「通級による指導」実践事例集～高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育事業～』この事例集には, 研究指定を受けた高等学校の通級による指導の取組や実施するための課題が集められている。
- (16) 文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課, 2017, 『高等学校における通級による指導の実施準備について』の第2章では, 「1. 教育委員会における準備事項」「2. 学校における準備事項」として実施にあたっての準備が提示されている。文科省は, 通級による指導を実施するための課題として, 特別の教育課程の編成や学習評価, 単位認定など, 制度の運用に関することに加え, 対象となる生徒の実態把握, 指導に当たる教員の専門性の確保等を挙げている。
- (17) 笹森洋樹, 2014, 「高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究 —授業を中心とした指導・支援の在り方—」『研究成果報告書』国立特別支援教育総合研究所, p.8, 笹森は, 発達障害を含む特別な支援が必要な生徒もしくは特別支援教育に関連する取組を実施している全国の高等学校の事例を紹介している。
- (18) 表5. 高等学校に在籍する生徒数の推移(1990年度, 2014年度)

| 年度 | 在籍生徒数 | 全日制 | 定時制 | 通信制 | 通信の内(公立) | 通信の内(私立) |
|-------|-----------|----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| 1990年 | 5,790,322 | 5,476,635 (94.6%) | 146,701 (2.5%) | 166,986 (2.9%) | 97,271 (58.6%) | 69,715 (41.7%) |
| 2014年 | 3,517,773 | 3,231,992 (91.9%) | 102,027 (2.9%) | 183,754 (5.2%) | 71,180 (38.7%) | 112,574 (61.3%) |

(注) 学校基本調査から作成, %は生徒数の単純合計で算出 数値の単位は人

- (19) 田部, 前掲書, p.321
- (20) 高橋, 前掲書, p.3