

2006-08

さいたま教育文化研究所
障害児教育研究委員会
研究報告

どうする？！ 高校における 「特別支援教育」

編集／発行

さいたま教育文化研究所

2008.5.24

CONTENTS

はじめに	2
Ⅰ 高校における特別支援教育の試み	
Ⅰ-1 特別な手立てを要する生徒に対する夜間定時制高校の対応の現状と課題	4
Ⅰ-2 普通高校と特別支援教育 ～養護教諭の立場から～	9
Ⅰ-3 特別支援教育の支援を取り入れた高校の授業とは～「数学Ⅰ」一斉授業での試み～	15
Ⅰ-4 「エピソード」を共有しながら	20
〈コラム〉 高校の教員が考える「特別支援教育」と「教育相談等」	23
Ⅱ 埼玉の公立高校・障害児学校と「特別支援教育」の現状	
Ⅱ-1 高校と特別支援学校の共同で特別支援教育の展望をきりひらこう	25
Ⅱ-2 埼玉の公立高校の現状と「高校改革」のゆくえ	34
Ⅱ-3 高校に在籍する特別な教育的ニーズを必要とする生徒	38
Ⅱ-4 障害児学校高等部，高等養護学校，養護学校の高校内分校の現状と問題点	42
Ⅲ 提言	46
資料・参考文献・用語解説	57

はじめに

高校において学習面で困難をかかえている生徒の中に、能力はあるが学習の過程で何らかの問題があって学力が身につけていない生徒だけでなく、わかり方や感じ方が人と違うために通常の方法では学力が身につかない生徒がいます。そうした生徒は学習障害や発達障害があるといわれます。

障害のあらわれ方は学習面に限ったものではありません。授業中に立ち歩く、寝てばかりいる、おしゃべりばかりしているなど学習態度の面や、キレやすく、教師や友達とトラブルを起こすなど集団生活の面でも「問題行動」としてあらわれます。

彼らは決して怠けているわけではないし、努力が足りないわけでもありません。もちろん親の育て方やしつけの問題でもありません。「がんばれ」というだけではがんばれないし、叱っても自信をなくすことにしかたらないのです。「困った子」は、実は障害のために学習や学校生活に困難を来している「困っている子」なのではないでしょうか。

また、ちょっと「変わった行動」も性格の問題ではなく、「障害」に起因しているのかもしれない。「問題」が顕在化していなくても、本人が「困っている」場合もあります。

障害はなくなったり、治ったりするものではありませんが、教育条件整備や授業改善などによって対応が変われば、困難さを軽減することは可能ですし、生徒が示す「問題行動」を少なくしたり、なくすることもできます。

最近、こうした発達障害のある生徒のことが注目されるようになってきました。07年度は「特別支援教育元年」といわれました。一部改正された学校教育法などの施行で特別支援教育がスタートすることになったからです。

高校も例外ではありません。文部科学省では「高等学校における発達障害支援モデル事業」をすすめています。埼玉県教育委員会は07年12月17日付

で県立学校長などにあてて「特別支援教育体制の整備について」という通知を出し、校内特別支援委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名などを求めました。また、コーディネーター専門性向上研修会に高校からも参加を求めました。

ところで、教育行政による発達障害児の支援の動きが始まる前から、すでに一部の高校には知的障害や発達障害のある生徒が在籍し、教育条件は不十分ながらも、現場の教職員の努力によって障害のある生徒を受けとめてきました。そこでの取り組みは「特別支援教育」のさきがけとっていいでしょう。さいたま教育文化研究所障害児教育研究委員会では約1年半にわたって、そうした高校の教職員から実践の聞き取りを行って来ました。

ところが皮肉にも、高校においても本格的に特別支援教育がはじまった今日、高校の統廃合にともなって、先駆的实践を蓄えてきた学校がなくなってしまいかねない事態が進行しています。これまで蓄積してきた貴重な実践をまとめ、継承することが喫緊の課題となっています。そこで、今までの研究の中間報告としてこの冊子を発行することとしました。

また、高校における多様なニーズに応じた教育（特別支援教育）の体制を整えていくためには、高校と障害児学校を含めた学校のあり方の検討、必要な教育条件整備が必要になってくるでしょう。実践を踏まえた教訓と今後の検討課題を「提言」という形でまとめました。参考にしていただければ幸いです。

2008.5.24

さいたま教育文化研究所

障害児教育委員会を代表して

櫻井 宏明

Ⅰ 高校における特別支援教育の試み

Ⅰ-1 特別な手立てを要する生徒に対する夜間定時制高校の対応の現状と課題

柳田 智

Ⅰ-2 普通高校と特別支援教育 ～養護教諭の立場から～

小山 肇子

Ⅰ-3 特別支援教育の支援を取り入れた高校の授業とは
～「数学Ⅰ」一斉授業での試み～

夏目 保男

Ⅰ-4 「エピソード」を共有しながら

白鳥 勲

〈コラム〉 高校の教員が考える「特別支援教育」と「教育相談等」

岡田 茂夫

Ⅰ - 1 特別な手立てを要する生徒に対する 夜間定時制高校の対応の現状と課題

柳田 智 (埼玉県立小川高等学校 定時制)

1. はじめに

現在、定時制・通信制課程の教育に学ぶ生徒たちの多くは、経済的困難、不登校経験、心身の障害、全日制中退などの様々な困難を抱えている。彼らにとって夜間定時制は、最後の学びの機会である。

近年特に、いわゆる特別な支援を必要とする生徒の割合が増えている。療育手帳(知的障害の認定を受けた者に与えられる手帳)を所持している者、ADHD(注意欠陥/多動性障害, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), LD(学習障害, Learning Disabilities), 広汎性発達障害(自閉症など)の診断を受けている者、心療内科(メンタルクリニック)に通院している者など、本来指導にあたって専門的な知識を必要とする生徒も入学してきている。

また、障害児学校の中学部や、中学校の「特別支援学級」に在籍したり、中学校では市町村から教員・支援員の加配の対象になっていた生徒たちや、高等養護学校の受験に失敗した生徒たちも入学している。これらの生徒たちは、従来の高校教育ではその対象となりにくかった生徒たちである。

一方、高等学校の定時制・通信制の課程は全日制課程と同様に、後期中等教育の場として、それにふさわしい学力と、人や社会と関わりながら豊かに生きてゆく力を養う場であり、その入学に当たっては、いわゆる「適格条項」があり、全日制高校と同様の入学試験が行われている。進級、卒業にも厳格な規定が設けられている。

2007年度は「特別支援教育元年」といわれ、文部科学省は義務教育段階で先行して実施されてきた通常学級における「特別支援教育」を「幼稚園・高等学校にも拡大」するとした。埼玉県も2007年3月に高等学校および幼稚園教師に特別支援教育に関する資料(リーフレット)を発行したり、2007年

4月1日付の文部科学省初等中等教育長名で出された「特別支援教育の推進について(通知)」を添付して高校の学校長あてに通知を出して「特別支援教育に関する校内委員会の設置」や「特別支援教育コーディネーターの指名」などを求めている。しかし、県としてそれ以上の具体的な施策が打ち出されていないのが現状である。

埼玉県高等学校教職員組合定時制通信制部(埼玉高教定通部)として、昨年、障害児教育部(障教部)と連名で以下の項目を骨子とする要求書を県教育委員会提出し、交渉を行った。具体的な回答は得ていないが有意義な話し合いを持てた。

〈要求項目の骨子〉

- 1 定時制通信制高等学校における、下記の生徒たちの在籍状況を調査すること。
 - ① 中学校で「特別支援学級」に在籍していた生徒。
 - ② 障害児学校の中学部に在籍していた生徒。
 - ③ 市町村からの教員加配の対象になっていた生徒。
 - ④ 心療内科(メンタルクリニック)に通院している生徒。
 - ⑤ その他、特別な手だてが必要と思われる生徒。
- 2 障害児学校の中学部に在籍、中学校では「特別支援学級」に在籍、また、市町村からの教員加配の対象になっていた生徒に対しては彼らを支援する常勤の教員を配置すること。
- 3 当該生徒の発達と障害の状況を把握し、教職員、保護者・父母に対して専門的立場からアドバイスできる巡回相談員、臨床心理士等を配置すること。また、当面スクールカウンセラーを増員すること。
- 4 障害児学校との連携など、後期中等教育段階での特別な手だてが必要な生徒の学習権を保障するシステムを早急に整備すること。
- 5 重度知的障害をもつ生徒の高校入学に関しては、生徒の学習権保障の観点から現場の教職員の意向を尊重すること。

クレスコ 2007 年 11 月号 (第 7 巻第 11 号) に「文科省は、小・中学校において『校内委員会の設置』『特別支援コーディネーターの指名』は 9 割以上、『特別支援教育に関する研修状況』は全体で 4 割に達し、全体として体制整備が進んでいると発表 (07 年 3 月) しているが、現場の実感とはかなり乖離している」(浦野洋一「子どもたちを大切に作る教育と『特別支援教育』」)とあったが、少なくとも埼玉県の高등학교においては、このような「上からの特別支援教育体制づくり」ではなくて、現場の実情を調査し、現状を把握することから始めることの大切さを双方で確認できた。

さて、では「特別支援教育」を視野に入れた時、埼玉県の定時制高校現場の実情はどうなっているか、課題はどんなところにあるかということ、本校 (小川高校定時制) のようすや、私自身のことなども参考にさせていただきながらレポートしたい。

2. 教育課程の問題

高校では、どんなに学力が低くても、学習指導要領・カリキュラムに沿って授業を展開する。養護学校では学習指導要領に準じて生徒の「発達」や「障害の程度」に応じて教育課程を組むことができるようであるが、高等学校での「教育課程の弾力化」や発達段階や障害の程度に応じて個別の教育課程を組むことは比較的難しい。

授業では教科書を使用し、たとえば、数学では三角関数や微分積分の計算も行うし、社会 (地歴、公民) では日本史や世界史、倫理、理科では化学、物理といった科目がある。これを無視して独自の教育課程を組むことは今のところ不可能である。

私の場合、国語の授業を担当しているが、2007 年度を振り返ってみると、たとえば小説教材では、1 年生では「星の王子さま」(サン＝テグジュペリ)、3 年生では「山月記」(中島敦)、4 年生では「こころ」(夏目漱石) や「舞姫」(森鷗外) を扱った。また、古文 (「竹取り物語り」や「徒然草」) や漢文 (故事成語) も扱った。もちろん授業は全日制の時と同じようには進まない。はじめに、教科書とは別に、すべてルビをふった本文を配布して、「読む」ことから始める。1 時間ごとに、分かりやすいプリントを作成して、そこへの書き込みを中心に授業を進めていく。時に脱線して、生徒に戻されたりしながら楽しく授業を進めるように工夫している。

他の先生方も、それぞれ工夫したプリントや視聴

覚教材を多用したり、実習、実験を行ったり、机間巡視をしながら学習の困難度に応じて、個別の指導に心がけたり、様々な試みを繰り返している。

3. 単位の履修と修得、あるいは評価の問題

高等学校では、学習指導要領に基づく「同一課程」「同一評価」が基本である。進級や卒業の際には、単位の「履修」と「修得」が基本である。細かな規定は各校の内規によるが、これも教育委員会の承認の上で定められていて、学校ごとに自由にできるものではない。例えば、ほとんどの高校では、単位数の 3 分の 1 をこえる欠席の場合は進級が困難である。私の学校の場合、教科毎に法定実施時数の 3 分の 1 をこえる欠課の場合 (1 単位 12 時間以上) 進級できない。ほとんどの高校ではそうになっている。近年「単位制」の高校も増えた。学校によって規定はさまざまであるが、「履修」と「修得」における出席時間数の縛りには変わりがないようだ。単位を取って先に先にと進んでいける生徒はいいが、時数不足で「履修」「修得」を逸した生徒にとってはその救済の道は極めて難しくなる。「未履修科目」や「不認定科目」だけが増えて、学校への足が自然に遠のいてしまう結果になる。

「評価」の問題については、「同一評価」という原則から、障害やその程度に応じた個別カリキュラムの編成や、個々に応じた基準 (いわゆるダブルスタンダード) の設定はかなり難しい課題である。また、教室で前を向いて、じっと学習してられない場合や、知的障害があつて、学習に大きな困難を伴う場合は、学習成果の定着は難しく、年間数回の定期テスト (いわゆるペーパーテスト) での成績評価だけでは、とても単位認定には至らない。評価の方法や、基準、そもそも評価の意味について再度検討する必要がある。そうしないと「障害」のある生徒の進級・卒業は困難である。私の学校では、ほとんどの教科が、定期テストだけでなく、出席状況、様々な課題を与えその提出の状況、毎時間のプリントへの記入・提出などを考慮して学期ごとの評価を行っている。それでも「不認定」になってしまう場合は、まず学期ごとに、長期休暇中に個別に補習授業を計画したり、課題学習を課したりして、学年末の評価まで持ち越さないように教科担任が配慮をしている。さらに学年末に「不認定」になった場合は、期間を決めて「追認指導」をし、「追認定考査」を実施している。これらの補習授業や追認指導は個別に行われる

ので、そこで個々の生徒の実情や特性が明らかになり、それに応じたきめの細かい指導（教科指導を越えて、生活指導や進路指導まで）が行われる。その結果その生徒に対する理解はより深まっていく。

この年度末の追認指導の折のこと。私はM君と「星の王子さま」を読んだ。M君は一斉授業ではなかなか集中できなかつたが、個別指導のこの時間ではしっかり集中して読めた。本文のコピーを渡し、一緒に音読することから始め、やがて内容の理解、把握へと進んだ。彼は常々自ら作詞作曲をして、ギター片手に路上ライブまで行うシンガーソングライターである。一度彼の歌を聴く機会があつて、私も関心を持っていたが、彼は私が思っていたとおり、人の心を感じ取れる優しく、柔らかい感受性を持っていた。また言葉で確認しながらきちんと状況や心理を理解する能力を持っていることもわかつた。彼はこの小説を読みながら、しきりに「よくわかつた。感動した。」と口にした。特に小説の中の次の2つのフレーズ「心で見なくちゃ、物事はよく見えないってことさ。肝心なことは、目に見えないんだよ。」「あんたが、あんたのバラの花をととても大切に思ってるのはね、そのバラの花のために、暇つぶししたからだよ。……面倒みた相手には、いつまでも責任があるんだ。守らなけりゃならないんだよ、バラの花との約束をね」を自分のノートに書き写して、「先生。おれ、この話忘れないよ。これは歌にするしかないね」と言っていた。この教材をこんな風に理解し、感じ取ってくれた生徒は他にはいない。私は彼が感動した以上に深い感動を彼からもらつた。いつの日か、素敵な歌が街角に流れるだろう。

4. 「授業の場」の問題

高校においては「同一授業」が原則である。出席か欠席かは、あらかじめ設定された「授業の場＝教室」にいるかどうかで決まるのが一般的である。その授業が行われている教室に一定の時間いないと欠席扱いとなり、前述の通りそれをこえると単位が認められなくなる。多動傾向や自閉傾向の生徒は、決められた場所にいることが困難な場合もあり、そのような生徒に「授業の場」をどのように保障するか、検討しないといけない。義務教育学校のように保健室登校や別室での授業でも出席扱いするという事はなかなか難しい。そこまでいなくても、「授業の場」を広げることをしないと発達障害等で、教室を飛び出す生徒や、人間関係を作ることができない

で、教室に入れない生徒などは、高校に適応できないのが現実である。義務制に「特別支援学級」があるように高校にもそういう教室があつてもよい。

また、たとえ1クラスの人数が少数であつても、1人の教師がその1人の生徒につきっきりということは不可能である。多動傾向の生徒や学習障害を抱えた生徒に対して、「支援員」を配置したり、教科によっては複数の教員（加配教員等）の配置が不可欠である。本校の場合、教室から飛び出して行く生徒に対しては、すぐに職員室に連絡をして、授業の空いている先生に「捜索」してもらおう。また、教室で授業が受けられない生徒には、一定の期限を決めて保健室や、別室で個別授業を実施する場合もある。出席にはならないが、やがて落ち着いて、教室に戻れるようになる。

5. 生徒指導の問題

どの高校にも生徒指導上の「懲戒規定」があり、一般的にそれに抵触すると「指導」される。学校の秩序を保ち、多数の生徒が安寧な学校生活を送るためには必要なことである。喫煙から始まって、窃盗や暴力行為など、反社会的な行為がその対象である。最近、教師や友人のちょっとした一言ですぐに自分の感情を抑制できなくなって暴力行為に及ぶ生徒、いわゆる「キレル生徒」が増えたと聞く。これら生徒たちに対して、厳格にこの規定を適用していくと、すぐに「処分」されてしまう場合がある。この「すぐにキレル生徒」の中には発達障害ではないかと思われる生徒もいる。障害児学校では、先生に殴りかけたり、かみついたりよくあることで、「傷だらけだ」という話を聞くことがある。これを高校に適用してみると、すぐに「謹慎」や「退学」になってしまう。高校生は体も大きいし腕力もある。人に向かったら怪我をさせることは必定だし、物に当たっても「器物損壊」行為である。これらの行為を不問に付すわけにはいかない。結局「懲戒規定」に基づいて「指導」せざるをえない。

本校の場合、「謹慎」は以前から「登校謹慎」としている。家庭にそれだけの環境が整わないというのが現状で、本当に「戒める」にはこの方法が良いと合意された結果である。「謹慎」になった生徒は、他の生徒の登校時間に合わせて、別室で一定時間、授業の空いている先生を配置して、個別の指導を受ける。人生論を語る先生もいれば、遅れている教科の指導に力を入れる先生もいる。入れ替わりやっ

くる先生と対しているうちに生徒はすぐに落ち着いてくる。テストの前などは、「テスト勉強ができる」と生徒に喜ばれたりもする。しかし、これは少ない教師の人数では、かなりの負担である。対象者が複数いる時などは指導部が人員配置に苦勞している。それでも、こちらの誠意や配慮が通じずに辞めていく生徒もいる。いずれにしても、「生徒指導」についても、考え直す必要がある。

生徒指導の問題ではもう一点、「教育相談」の必要性が指摘できる。生徒と直接に関係のない第三者による、専門的な相談窓口がぜひとも必要である。巡回相談員、臨床心理士等の配置が最も望ましい。しかし現在常時配置されているという情報はない。とりあえずスクールカウンセラーの配置が何校かあるようだが夜間定時制には皆無である。本校では、西部教育事務所のスクールカウンセラーの先生に月に1度来校いただいている。全日とともに6時間程度の相談時間であるが、生徒、保護者がひっきりなしにやってくる。相談の多くは教員の側から働きかけによるものだが、生徒や保護者の方から申し出のある場合もある。やはり不登校気味の生徒や問題行動を起こす生徒の相談が多い。担任等直接に利害のないカウンセラーの先生には、相談しやすいこともたくさんあるのだろう、たくさん相談が寄せられるという。カウンセラーの先生は立場上もちろん守秘義務を厳守して詳しいことは一切明かさないが、生徒指導上必要最小限のことは関係職員がアドバイスを受けている。

6. 進路指導の問題

定時制高校生の就職自体が現在極めて困難である。人間関係を結ぶのが苦手な彼らは、平常時のアルバイトもなかなかできないのが現状である。四則計算や、漢字の読み書きがおぼつかない場合、一般の企業や商店に採用されることはとても難しい。特に広汎性発達障害等で知的な遅れはないものの、一部の能力が欠落しているような場合、面接ではねられるか、実際に職についてから大変な苦勞をする。むしろはっきりと「障害」を認め、療育手帳等を持っている方が就職には有利である。在学中に担任としてはそれとなく療育手帳の取得を進めることもあるが、保護者の賛成を得られず、なかなかうまくいかないことが多い。軽度発達障害の生徒の就職は、本当に制度の谷間にあって何の手だてもないのが現状である。卒業後も短期のアルバイトを転々として、

下手をするとニート状態になりかねない。

7. 生徒と教員の現状

冒頭に述べたとおり定時制に入学してくる生徒は多様である。昼間しっかり働いて夜は学校へと言う勤労学生ももちろんいる。学力的にも四則計算もおぼつかない生徒や漢字は小学校2年生ぐらいまでという生徒、アルファベットも読めないという生徒も多数いる。一方、小論文を書いて面接を受けてAO入試や推薦入試に合格する生徒もいる。また「障害」も、さまざまである。そしてこれらすべての子どもたちや親たちのニーズも多岐にわたっている。

埼玉県の定時制の現状としては、残念ながら、特別支援教育の視点が多くの職員に浸透しているとは言えない。学校によってはまだまだ、「障害」をもつ生徒の就学・修学について、話題になることも少なく、ADHD、LD、広汎性発達障害、高機能自閉症といった言葉の概念が把握さえできないというのが現状である。また、これも残念ながら、高校は教科担任制が確立している結果、どうしても教科の指導だけで生徒を見てしまう傾向がある。「困っている生徒」の特別ニーズを丁寧に把握して対応していくことは高校学校の本来の姿ではないと考える教師もいる。困難な課題を一人の先生（学級担任や教科担任）に押し付けて、その先駆的努力を冷ややかに眺めているといった傾向も多々ある。

しかし、どの学校にも目の前に、軽度発達障害を抱え、困難を抱えて困っている生徒がいることも、確実な現実である。その学校の教職員集団が、この目の前の生徒を真中において、研修を積み、認識を共有することが、今極めて重要である。幸いに、私の学校では共通認識や共通理解を持とうという努力が積み重ねられている。いつの頃からか「みんな（全職員）がみんな（全生徒）の担任だ」というのが合言葉になっている。職員会議のあと、生徒の状況を互いに出し合い、共有している。また、日々の打ち合わせの時に、緊急の情報は確実に全職員が共有してからその日が始まるようにしている。また、放課後必要があれば緊急に会議を持つこともある。また、職員会議や、打ち合わせでは時間が足りず、共通認識が持てないときは、講師を招いて研修会を持ったり、時間をつくったりしてじっくり話し合う機会も設けている。その結果、どの先生も、「今うちの学校の誰がどんな問題を抱えているか、またそのために今どんな指導が行われているか」をほぼ認識して、

生徒と接している。もちろん生徒はそんなことは全く知らないが、このことが当該生徒にとって、自然に「安心」を与える効果は大きい。生徒は知らず知らずのうちに、それぞれ自分と波長の合う先生を探し出して、その教師にいろいろ相談するようになる。生徒も助かっているが、何よりも私たち教師がお互いにとっても助けられている。

8. おわりに

私たちに与えられている課題は、高校＝後期中等教育の場でどうしたら「特別支援教育」ができるのか。特別支援教育をどうやって高校教育の中に確立していくかということである。

前途は極めて多難である。上記2～7の項目はどれをとっても、すぐにまたは個人の努力では、どうにもならないことばかりである。カリキュラムや単位認定の問題を初めとして、その多くは形式や制度（を含む内規）を変更していかなければならない問題である。中村尚子氏が「単位認定や進級・卒業に関する判定は、障害のある生徒と高校教育の間に横たわる深い川のようなものである」（「人間と教育」56号）と言っているが、まさに私たちはこの「深い川」を渡らなければならない。

私たち、埼玉県の定時制教育にとっては、幸いなことが2つある。1つは「定時制高校」というのが、独立した教育の場として確立している（これは、当たり前のことのようであるが、他県の定時制と比較してみると、優れている点なのである）。そこには、独自の文化や教育実践が長年にわたって蓄積されている。定時制高校の教員はとにかく目の前の生徒たちと悪戦苦闘しながら、その成長を願い、生徒会行事や学校行事を盛り上げ、分かりやすい授業に心がけ、進級、卒業、進路開拓に向けて心を砕き、あちこちで優れた実践をしている。そしてそのことに誇りを持っている。

まず、何でも話し合い、助け合える職場づくりから始め、生徒に対する認識を共有し、共通理解を持って指導に当たっていくことだ。そういう信頼関係に基づいた教師集団を意識的につくっていくことが大切だと思う。その上で、課題を整理して研修を重ね、工夫しながら試行していくことだ。

2つめは、小中学校や障害児学校との交流・連携が盛んなことである。学ぶべきことは多い。さらに交流を深める必要がある。特に、障害児学校のカリキュラムの編成や、授業の組み立て方、生徒との接

し方、わかりやすい授業の創造や、教材・教具の開発・工夫、子どもの発達や認知の仕組みや道筋など専門的な研究など、多くを教えていただきたいと思う。そしてそのよいものを高校の生徒理解や制度・仕組みに取り入れていくことだ。さらにゆくゆくは、この連携・交流を恒常的なシステムとして、必要な時に活用できるようにしていけたらよいと思う。

私たちの目指す「特別支援教育」は「個々の生徒の現状や発達を踏まえながら、基礎学力をしっかりと身につけさせる」ということになるだろう。よく考えてみると、これは何も「特別支援教育」に限ったことではない。私たちの日々の教育実践そのものである。その意味で、定時制教育そのものを充実させ、豊かなものにしていくことが、迂遠なようだが「特別支援教育」の最善の方法なのではないだろうか。

1 - 2 普通高校と特別支援教育 ～養護教諭の立場から～

小山 肇子 (埼玉県立所沢東高等学校 (07年度当時))

1. 問題への気づき

(1) 社会の流れ

2000年頃の出来事であったろうか、アメリカで男子高校生による銃の乱射事件があり、多くの犠牲者がでた。その加害者である高校生男子生徒は、「学習障害」または「微細脳症候群」などという脳の障害が原因の一つにあげられ、日本でも社会的に認知されるようになったと記憶している。アメリカでは、すでに1960年代から「学習障害児」に対する取り組みが行われていたようだ。

教育現場では、生徒指導や特殊学級、養護教諭への「LD/ADHD」の理解・指導法に関する研修も盛んに行われるようになった。その後、平成15年(2003年)「特別支援教育の在り方に関する最終報告」がなされ、障害の定義・判断基準・指導方法や特別な支援を必要とする児童・生徒は約6%の割合で通常学級に在籍しているとの調査結果が示された。

特別支援教育法とは：これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD・ADHD・高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対して、その一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。 2003年3月

特別支援教育は、主に小・中学校での支援が主に考えられていたようで、高校教育の中での様子は、退学やひきこもりのようなかたちで済まされ、問題として表面化していなかったと思われる。

(2) 教員のつぶやきと教育相談体制の充実

開校して30年、全日制普通高校として歩んできたが、31年目を最後に他校と統合されることになった。開校から10数年は、受験者数が多いという時代背景もあり、普通の高校として活気あふれる時期もあったが、平成13年度からは、退学者が増える傾向になるとともに、定員割れ・全員合格という時代を迎えた。そして、「軽度発達障害」、「LD」と診断を受けている生徒や、その疑いのある生徒または不登校の経験のある生徒なども入学してくるようになった。教師集団は、この問題に真剣に取り組み、アンケートや生徒指導の方法・基礎学力をつけさせるための方法など、何度も話し合いを重ね、試行錯誤を繰り返してきた。

また、保健室では、毎日毎時間のように保健室に来室する生徒と格闘しながら、授業にじっと座ってられない背景や、中学校での様子・生育環境などを追跡せざるをえなくなり、自分なりに納得して生徒と向かい合いたかった。高校生としての器とはどうあるべきかなど、「やるときはやる」というけじめや我慢を生徒に訴えた時もあった。

一方、先生方は、①アルファベットが書けないんだよね。②おもしろい映画でも字幕が理解できずあきてしまうんだ。③3桁の足し算引き算ができない・かけ算わり算ができないんだ。④昨日言ったのに忘れてしまうんだ。⑤電車の乗り方が分からないと集合場所に行けないんだが・・・など、様々なつぶやきを口にしていった。このようなことを総合して考えると、これは、基礎学力や努力していないという問題ではないということに気がついた。

その後、教育相談部の必要性をそれぞれが感じ、教育相談部が立ち上がり、非行・不登校・軽度発達障害などの研修を企画実施、それまでの「生徒指導」の中に「教育相談」という考え方を取り入れ始める教員が増え始めた。同時に、発達障害専門家であるカウンセラー配置も要望した。養護教諭はそれぞれの声を拾い集め、保健室で起こっている現象を文字

にして保健室通信を出したり、教育相談部の中で研修を提案したり、ひたすらそれぞれの疑問を明確にしていくための調整役に回った。

2. 本校の軽度発達障害についての

研修及び経過

平成 14 年度・・・教育相談部の立ち上げ

平成 14 年・・・明星大学 ○○先生
「発達障害について」

平成 15 年・・・スクールカウンセラー
(楠本京子先生)
「困難校でのカウンセリングマインド」

平成 17 年・・・スクールカウンセラーの配置
(月 2 回 1 日 6 時間)

・・・東京国際大学 片桐先生
「軽度発達障害」

平成 18 年・・・明星大学 (当時、その後立教大学)
大石幸二先生

「普通高校と軽度発達障害」(2 月)
・・・立教大学院生を迎えて連携事業
開始 (6 月～) 生徒観察と支援
・・・立教大学 大石幸二先生
「普通高校と軽度発達障害・
学校の力の在り方」(9 月)

・・・特別支援コーディネーターとの
連携開始・・・(11 月)

平成 19 年・・・立教大学院生を迎えての連携事業
(6 月～11 月)・就労・発達支援・相談活動

・・・特別支援施設まほろば・所沢支援
センターの見学及び意見交換

・・・本校カウンセラーによる研修会
実施

3. 特別支援に該当する生徒の実態と

社会的自立

上記のように、本校では軽度発達障害について校内研修を通して生徒理解を進めてきたところであるが、現在の普通高校という縛りの中では、まだまだ理解に苦しむところがあった。

例えば、診断がついている生徒とそうでない生徒がいる。診断がついていたり、教育相談部でかかわった生徒には、各教科での課題を中心に下駄を履かせるようなかたちで進級させてきた。その課題に取り組むことができない場合や遅刻・早退・体育見学など、日常生活に関して取り組む姿勢がなくなってきたと判断された場合には、やむを得ず進路変更を勧めなければならなかった。支援の必要な生徒の実態と卒業後の進路については、過去の例を上げてその実態を説明したい(資料 1)。

〈資料 1〉 事例

a 君 (高機能自閉症) → いじめに合いやすい・対人関係をとりにくい
→ 学習状況は良かったので卒業 (スーパー魚屋)
→ コミュニケーションがうまく取れず退社
→ 現在は就労支援センターの支援を受け、倉庫で働いている

b さん (自閉症) → 黒板を書き写すことはできる・横浜への遠足時には家族が送り迎え
→ 熱心な教員に 3 年間支援され笑顔が増えた → 卒業・自宅

c 君 (不登校状態・無呼吸症候群) → 兄弟で肥満体型・コミュニケーションがにがて
→ 熱心な教員に支援され 2 年まで頑張ったが、県外の私立高校へ転学

d 君 (知的障害?) → 時計が読めない・からかわれやすい・コミュニケーションがとれない
→ 課題で進級 → 卒業・自宅

e 君 (アス・LD の疑い) → 17 才で入学・特異な体格 (筋肉質)
・対人関係でパニックを起こす

- ・警察官になりたいとのこだわり・小3からいじめにあう
- ・女子又は女教師へのこだわり・学習状況が悪い(試験前は必ず問題を起こす)
- 課題で進級(課程では家庭教師をつけたが、本人は嫌がっていた)
- 職業訓練校を勧めたが拒否・診断を受けることを勧めたが拒否
- ・自衛隊や警備の会社受け落ちる →卒業・自宅

f君(知的・かん黙・手の麻痺) →進級問題で知能検査を医療機関で受けた
 →課題や体育はできるだけこなした→3年では明るく笑うようになった
 →卒業・訓練校

gさん(知的障害・学校でWISC実施)
 →行動が遅い・遅刻・おしゃべり・学習状況が追いつけない
 →留年 →1年生を2回したが改善なし
 →*退学(この際、親に市の福祉課や施設・地域の相談所につなぐようアドバイスし、その後も連絡をとるようにしたが、親は返事をしただけで近くのスーパーでアルバイトを始めることになった。しかし、遅刻で退社→転々) 学校長自ら地域の福祉課に連絡をしたが、家族の訴えが必要だということで断念、障害者手帳の取得も拒否

hさん(広汎性発達障害の疑い) →幼稚ことば・友人とのトラブル・パニック
 →学習状況は真面目・いじめを受けやすい・生徒指導関係でKさんと関係をもった生徒が処分を受けている・ないしょ話は通じない・マラソンは苦手で毎回抵抗しパニックになった。
 →2年 3年で自己コントロールする力をつけ成長した(マラソンも克服)
 →卒業・短大進学(保育)

i君(知的障害) →母に暴力・刃物を持ち出したことも(中学校)・おとなしい・低学力から授業拒否状態(高1)
 →医療機関で診断
 →課題等で進級・アルバイトできるようになる・身長も3年間で12cm伸びた
 →卒業・就職未決定

j君(自閉的傾向・診断なし) →まじめ・からかわれやすい・低学力→3年間野球部やりとげる
 →卒業・調理専門学校

k君(自閉的傾向・診断なし) →コミュニケーションにがて・からかわれやすい・低学力・自分の世界
 →卒業・専門学校

l君(LD傾向) →板書を移せない・まじめだが理解力がない
 →カウンセラーによるWISC検査実施。視覚から記憶する能力が劣っていることが分かり聞いて書く、聞いて覚えることを勧めた
 →進級・卒業・専門学校

m君(LD傾向) →ゲームっ子・授業中ぼーとしている・まじめだが理解力がない
 →カウンセラーによるWISC検査実施。聴覚から記憶する能力が劣っていることが分かりメモをとる習慣をつけたり・注意して見て覚えることを勧めた
 →3年に進級・卒業・就職

n君(LD) →一方的な会話をする・筋力の付き方が遅い・複合的に障害があるよう感じる・家庭科の課題は母がカバーしてしまっている・いつもひとりで行動している・行動が幼い・課題に取り組めない・母の言うことが優先
 →3年への進級は難しい・退学

○君(知的障害・学校でWISC 検査実施)

→中学校時浦和の施設1年間(仲間に流されやすい)・服装はだらしないが素直な生徒・授業は苦痛だが課題に一生懸命取り組んだ・親が5才頃離婚父親と祖母で暮らしていたがほとんどかまってあげなかったとのこと(0才から7才までのことばを吸収する時期がすっぽり抜けていたようだ), 新しい母が小3頃できた, その母が本人の理解力に悩んでいた

→学校でWISC 検査実施 →表現力・声を出して読むことに力点を置いて指導

→退学(本人・親から2年になることをやめ, 働きたいとのことだった)

pさん(知的障害) →勉強が分からないことで義理の父親から虐待を受けていたことがあった(中学)高校入学前知能指数の検査を受ける・外見や少し話したくらいでは障害は見えない・友達とのトラブルも抱えたが, その都度克服してきた →課題は真面目に取り組む

→卒業 →訓練校

qさん(LD?・統合失調症)

→中3の時にじめを受けていた・高1ではダンス部で頑張っていたが, 新しい部員が入った頃からいじめられているという感覚におちいり退部・まじめで頑張る生徒・カウンセラーとも面談開始・クラス内でのいじめも発覚

→医療機関(LDの診断をつける)

→車が怖い・包丁が怖いなどの訴え →違う医療機関(統合失調症と診断薬服用中)

→母が転学も考えたが進学校の私立・少々欠席したが修学旅行にも行った・アルバイト(スーパーの野菜詰め)も始めたが1ヶ月で断念(一つ一つの行動が遅い)

→卒業・短大・現在はいじめを克服し安定している。

まだケースは沢山あるが, 軽度発達障害・知的障害・精神疾患などが複合されていたり, 育ちの部分で発達課題がクリアされないで成長してきたケースもある。従って, 障害なのか, 育ちの問題なのかは, 一人一人の成長過程を調べたり, 診断を試みる必要がある。また, 虐待やネグレクトからくる未発達がADHDと同じような状態を示すという専門家の話がある。ある保護者の方が, そのことを例にだし, 「体育で赤点をとったのは, そのような指導方法を知らない教師の責任だ」とADHDの本を持ってこられたこともあった。学校としては, 確かに偏りがある生徒ではあるが, 診断されていたわけではなく, そのためにやるべき事をさせないで済ませることはできなかった。→(里親・卒業・就職)

以上のケースでも分かるように, 生徒の一人一人が抱えている課題が大きく, 普通高校の一斉指導・カリキュラムの中では教育の意味を見いだせるのか疑問に思えた。

4. スクールカウンセラーの活用

平成17年度, 念願だった「スクールカウンセラー」が配置されることになり, 教育相談体制の基礎が

整った。月2回のスクールカウンセラー来校日は盛況で, 生徒・保護者・教員の問題解決・心の安定に貢献していただいた。例えば, 「体育の授業はやりたくない, と言っていた自閉的傾向のある生徒と保護者への処方は見事の中し, 体育を休まず出席するようになった」という事例があった。このようなケースを通じて, 発達障害専門である専門家が, 生徒の特徴や性格を観察し, それぞれの個性に合わせて指導していくことの大切さを教えてくれた。

また, 何度かの知能検査を実施(保護者の了解を得て)することになったが, 軽度～中度の知的障害をかかえている生徒がいる(おそらく30%を越えるかも知れない)ことも分かった。このような実態の対処方法については, 普通高校の教師たちにとっては専門外の分野であり, 難題でもある。専門家がいなければ, 勉強が苦手な子・変わっている子で終わっていたに違いない。このようにして, スクールカウンセラーによる助言・援助, または研修会の実施, 教育相談便りの発行等によって, 知識を増やし, 少しずつではあるが教員の中でも特別支援教育に関しての意識も高まり, 生徒への関り方や授業プリントの作成にも工夫が見られるようになってきた。

5. 外部機関との連携

・・・立教大学院生との連携事業

平成18年2月、スクールカウンセラーを通じ、校内研修会で、当時、明星大学で教鞭をとっていた大石幸二先生（現在は立教大学現代心理学部）に「普通高校と軽度発達障害」という講演をしていただいた。大石先生は埼玉県内で発達障害や特別支援教育に携わり、地域で連携の輪を広げていこうとされていたので、早速、本校生徒の実情を説明し、協力をお願いした。そして同年5月より本校に大学院生が派遣され、本校生徒の学校生活（授業中、昼休み、放課後等）を観察してもらうこととなった。専門的な目で生徒たちの行動を観察、分析し、その結果を報告してもらったことで、われわれ教員が気づかなかった生徒の一面が発見できたり、またその後の授業に役立てたりと、非常に意味のある連携だったと考えている。

平成19年度も大学院生との連携事業を実施したが、3学年だけの在籍ということもあり、主に就労支援（進路のいろいろ・面接指導・補習）を中心に工夫してとり組んでくださった。お陰様で、「正社員として就職する・どんなことがやりたいのか明確にしていく・面接の仕方を身につけ自信を持つ・・・」等と言ったことが生徒の感性に触れ、90名すべての生徒の進路を決定し社会に送り出すことができた。もちろん、この連携事業を生徒のために活かそうとした教員集団の熱意も高かったことも伝えておきたい。

6. 特別支援教育の課題

基礎学力向上や退学・不登校・非行問題がもとでとり組んできた本校だったが、特別支援教育の一端を草の根から担ぐような形態をとってきた。その中でいくつかの課題に直面することになった。今後の特別支援教育に活かすためにも疑問を投げかけた。

（1）親の理解と協力が不可欠

発達障害の診断については、公的で専門的な医療機関が少ないように感じる。

学校で障害の診断をすることはできないが、本校の場合カウンセラー（月2回）の力を借りて、WISCの検査（5～16歳の児童・生徒を対象とし

た知能検査。用語解説参照。）を4名実施できたが、県は実施しない方向が望ましいとしている。その結果については、親に直接伝え、本人の不得意な部分を知って克服してもらうため及び学習のさせかたに結びつけることにしている。決してレッテルをはるものではないことを理解してもらっている。したがって、このような学校の場合、「カウンセラーの常駐」「公的な診断医療機関との連携」の必要性を強く感じる。（診断を受けるのにも経済的な壁にぶつかってしまう。）

発達障害を持っている子どもには、学校だけでなく、家庭でも何らかの支援が必要になると思われるが、子どもの状況を認めたくない親や、子どもの教育に無関心であったり、経済的理由により毎日が多忙で子どもに関わるができない親が多く、効果が上がらない。親や周囲の偏見をとりのぞくための情報提供や個別の協議も必要だと考えられる。

（2）幼少期からの支援で

高校での姿が変わる

小学校入学時から低学年の期間で確かな診断をし、小学校からの段階的な個別指導を重ねていけるシステムづくりが必要ではないのだろうか。小学校の時1年間障害児学級に通っていたことがある生徒は、まじめな性格と親の支援で、コツコツと前進し、反応は遅いものの成績は上がり、友達もつくり、普通と変わらない生徒となっている例もある。このような成長の仕方をみると、家庭環境や学校環境にも大きく左右されるところがある。

高校の場合、就職という難関があるが、最近では、経済的なゆとりがあれば、専門学校や、大学進学も許される状況である。問題を先送りしているような感覚に陥ってしまうこともあるが、それだけ社会に出ることが難しい現実であることも事実だ。社会的自立を考えるのであれば、職業訓練に近い公立の専門学校（高校～大学）があってもいいと思う。

7. さいごに

本校は、普通高校の中でも最も早く特別支援教育に着眼し、丁寧な指導をしてきたと思う。しかし、それでも退学せざるを得ない生徒が毎年40%もあり、その中には、知的障害・発達障害の生徒が含まれている。そして、その後の進路も仕事が続かない・ニート・フリーターといった不安定なものになっている。これは、親や本人・学校の問題だけでなく、

社会の問題でもある。現在の状況は、特別支援教育という制度よりも、熱心な教員の努力に支えられているとしか思えない。

地域の力（福祉・人とのつながり・小中高の連携）を充実させて、暖かく育て見守る目が必要である。しかし、時代はグローバリズムという大きな波に押し流され、企業は、市場原理に基づいた「能力主義」や「自己責任」を強調し、要・不要の選別が行われる社会なのだ。このことを念頭に置きながらも、特別支援の問題だけでなく、環境による育ちそびれ（ネグレクト・虐待など）・精神神経的な症状も合わせて、人間が人間らしく生きられるような社会システムを構築して欲しいと願っている。

Ⅰ - 3 特別支援教育の視点を取り入れた 高校の授業とは ～「数学Ⅰ」一斉授業での試み～

夏目 保男 (埼玉県立羽生高等学校 (07年度当時))

1. はじめに

2007年度から、特別支援教育が本格実施されている。小・中学校では特別支援教育体制が整備され、LD (学習障害)、ADHD (注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症等の発達障害についての理解は広まっている。それに伴って通常の学級を担当する教員間においても、教室の中で「気になる子」、「困っている子」に対する指導や支援のノウハウが着実に蓄積されている。

一方、高等学校に目を向けるとどうであろうか。埼玉県教育委員会の「平成19年度特別支援教育体制整備状況調査の調査結果(速報)」(2007年12月17日付)では、県内の小・中学校に比べて高等学校においては、「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」をはじめとして、体制整備が大幅に遅れていることが示された。

高校は言うまでもなく、義務教育ではない。授業を受けているのは入試に合格した生徒たちであり、何も特別なことをする必要はないと考える教員が少なくないのが現状だろうと私は考えている。また、高校の教員は一般的に教科教育の専門家としての意識が高いと言われる。自分の担当する授業において「気になる生徒」がいても、自身の授業のやり方のため「困っている生徒」がいると考えるよりもむしろ、生徒本人の努力不足の問題と考える傾向が強いのではないかと感じている。

本稿では、高校での数学の一斉授業において、「気になる生徒」、「困っている生徒」を「特別な教育的支援を必要とする生徒」ととらえ、そのような生徒の支援に向けた一つの試みについて述べたい。

2. 「新しいタイプ」の定時制高校と

支援を必要とする生徒たち

私の勤務校は「単位制による定時制課程」の高校で、昼間部・夜間部の2部制、自分で作る時間割、3年間で卒業が可能などの特長のある、いわゆる「新しいタイプ」の定時制高校である。小・中学校時に不登校の経験がある生徒、他の高校からの転入・編入の生徒、障害のある生徒など、まさに多様な生徒が在籍している。

埼玉県が2004年に行った調査では、小・中学校の通常の学級に在籍する「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒」の割合は10.5%という結果が示された。調査当時小・中学生であった児童生徒は現在高校生になっており、私の勤務する定時制高校には、「特別な教育的支援を必要とする生徒」が少なからず在籍していると考えている。

私が実際に本校での数学の授業の中で感じている「特別な教育的支援を必要とする生徒」とは、具体的には次のような生徒である。

- ・説明を上の方で聞いている。
- ・板書をノートに書き写すことができない。または、書き写すのがとても遅い。
- ・指示されても、どの問題に取りかかったらいいのかすぐにはわからない。
- ・筋道を立てて考えることが苦手で、最初からあきらめてしまう。
- ・答えを導く途中で、何をしたらいいのか忘れてしまう。

「指示は短く具体的にする」、「視覚的な情報手段で伝える」、「板書は色や枠などでルールを決める」などの授業改善は、発達障害等のある生徒に限らず、授業を受けているすべての生徒にとって「わかりやすい授業」であると言える。また、「座席を教員の近くにする」、「広い罫線幅のノートを使う」などは、支援を必要とする生徒に対して、事前に個別対応ができる方法でもある。こうした支援は、これまでの

小・中学校での特別支援教育を推進する実践の中で培われたノウハウである。

これらの支援に加え、中学校よりさらに内容が高度になった高校での数学の一斉授業で、全員同じ教科書を使って授業をすすめる中、どのような支援ができるのだろうか。一人の教員が複数の「困っている生徒」を含む授業を受けている生徒全員に対して、バランスよく効率的に指導する方法はないだろうか。私はその方法を模索した。

3 個別の支援ツール

『プロセス・カード』の導入

一斉授業の中で主に個別支援ができるのは、取り組むべき課題を指示した後の机間巡視の時間帯である。限られた時間内に複数の生徒に対応するための個別の支援ツールとして導入したのが、『プロセス・カード』である。

(1) 『プロセス・カード』のねらい

- ・今、どの課題に取り組むべきかを明確にさせる。
- ・「答え」に至るまでの考え方や見通しを示し、安心感を与える。
- ・「できた」という成功体験をさせる。
- ・ノートに書き写すための時間を短縮させる。

(2) 『プロセス・カード』の作成

- ・大きさは名刺大（縦6 cm×横9 cm）で、板目表紙などの厚紙を使用する。
- ・1枚のカードには、1つの課題（1問）を原則とする。
- ・式の変形や「答え」に行き着くまでの考え方を、 \square や $\underline{\quad}$ を使って穴埋め形式で書き示し、生徒や指導者が式や数字などを直接書き込めるようにする。
- ・はっきり読み取れるように黒ボールペンで書き、また系統的な手がかりとなるように色マーカーペン等も使って書く。
- ・授業前に、[その授業で行う予定の問題数 × 支援が必要な生徒数] 分の『プロセス・カード』をあらかじめ作成し、準備しておく。

(3) 『プロセス・カード』を用いた支援

- ・机間巡視をしながら、支援が必要な生徒のノートの上にさりげなくカードを置く。
- ・カードを見ても自力ですすめられない生徒に対しては、指導者といっしょに考えながら、このカードに式や数を書き込んでいく。生徒自身が書き入れることもあれば、指導者が質問や説明をしながら一部書き入れてもよい。
- ・生徒は書き込まれたカードを見ながら、自分のノートに書き写す。

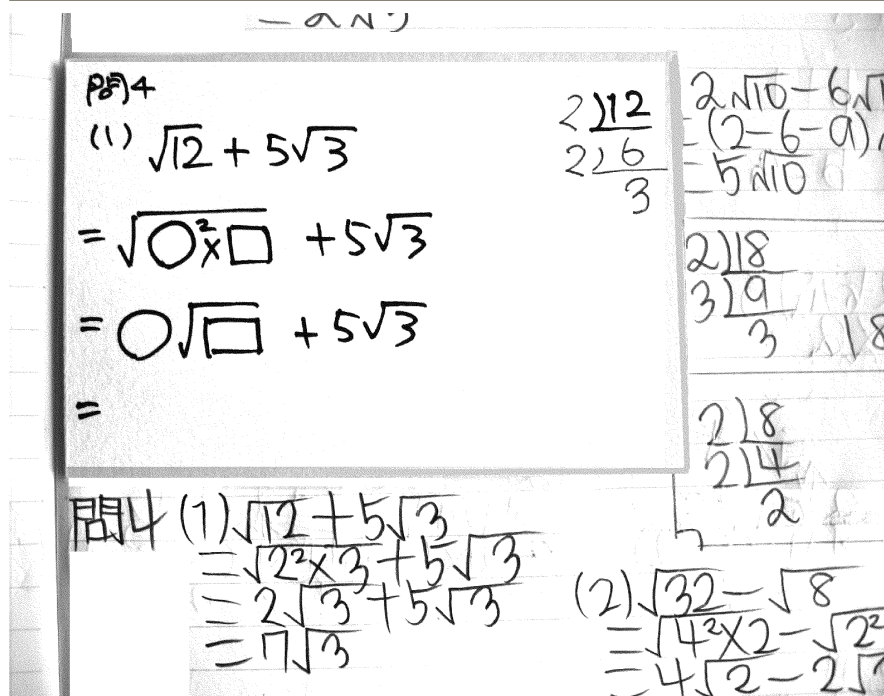
Figure 1 shows examples of 'Process Cards' used in a classroom. The cards contain mathematical derivations for completing the square and graphing. The main example shows the derivation of $y = x^2 - 4x + 5$ into $(x-2)^2 + 1$. Other examples include $y = 2x^2 + 8x + 3$ becoming $2(x+2)^2 - 5$ and $y = -x^2 - 4x - 1$ becoming $-(x+2)^2 - 1$. A graph of $y = x^2 - 6x + 5$ is also shown, illustrating the vertex at $(3, -4)$.

〔図1〕「プロセス・カード」を使用した例1
数学I 単元「2次関数とグラフ」

4 「数学I」一斉授業での支援

本校昼間部では、高等学校数学科の必修科目「数学I」（4単位）を1年次で学習する。習熟度別学級編成を実施しており、発展クラスと基礎クラスの2クラスに分かれて授業を行っている。

ここでは、私が担当した「数学I」基礎クラス（20人）の授業の中での『プロセス・カード』を用いた支援の実際について述べる。（なお、事例に関しては個人のプライバシー保護の観点から一部修正が加えてある。）



〈図2〉「プロセス・カード」を使用した例2
数学Ⅰ 単元「平方根の計算」

定チームに興味・関心があり、強いこだわりもある。授業中は下を向き、自分のノートにそのチームに所属する人気選手の活躍の様子を文章や絵でかいている。

Qさんは『プロセス・カード』が置かれたことで、お気に入り選手についてかくことを止める。教科書の別のページを開いていることもあり、「今、何をやるのか」カードを見て初めて知ることになる。カードを見ながら一人で進める力はあるが、私が他の生徒の所へ移動すると、再びお気に入り選手のことをかき始めてしまうことがある。

(1) 支援の実際

①LDの傾向がある生徒

Pさんは地域の中学校には通えず、市内の不登校生対象の教育支援センター（適応指導教室）に通っていた。「計算する」、「推論する」ことに困難が見られ、LDの傾向がある生徒である。漢字を含む文字、式や数字も丁寧に書くことができるが、数学の課題に対しては何をどうしたらよいかかわからず、何もしないでいることが多い。

取り組むべき課題をクラス全体に指示すると、私は真っ先にPさんの席に向かい『プロセス・カード』を置いている。Pさんは、カードを見ながらまず1行目の問題をノートに丁寧に書き写し始める。自力ではほとんど進められないため、私が質問をして答えさせながら、Pさんがカードに式や数を書き入れていく。そのカードを見て、Pさんは自分のノートに書き写している。ただカードを置くだけでは、□を空欄のまま書き写し、私を待っていることがある。

②ADHDの診断がある生徒

Qさんは、中学校では情緒障害特別支援学級に在籍していた。小学校時にADHDの診断を受けているが、現在では多動傾向は見られず落ち着いて授業に参加している。最初の授業のときに、私から目の届きやすい一番前の座席を指定した。サッカーの特

③軽度の知的障害があると思われる生徒

Rさんは、中学校1年時は知的障害特別支援学級に在籍していた。2年時から通常の学級に戻り授業を受けた。授業中は説明を聞いている様子はあるが、板書を自分のノートに書き写すのがとても遅い。また、指示されたことに取り組み始めるまでに時間がかかる。

私が机間巡視を始めても、Rさんはまだ板書を写し終えていないことが多い。書き終わりそうなタイミングをみて、さりげなく『プロセス・カード』を置く。取り組むペースは遅いが、直前にやった内容を「参照する力」があるRさんは、カードの□や___を見ながら、直接自分のノートに適する数や式を書き入れて、最後の「答え」まで導くことができる。

(2) 成果と課題

Pさん、Qさん、Rさんの3人に共通する授業の中で感じられた成果として、次のようなことがあげられる。

- ・目の前にカードが置かれたことで今やるべきことが明確になり、課題への取り組み始めがスムーズになった。
- ・「問題の解き方」がわからない場合でも、まずカードを見て書き写す作業ができ、何もしないでいる時間が減った。

- ・手元にカードがあることで視線が安定し、ノートに書き写す時間が短縮された。

年度末に、授業を受けた生徒全員を対象に実施した「授業評価アンケート」では、3人から以下のような回答があった。

a=よく、あてはまる
 b=まあまあ、あてはまる
 c=どちらかという、あてはまらない
 d=全く、あてはまらない

Pさん

- | | |
|-------------------|---|
| 1 授業はわかりやすく、楽しい。 | b |
| 2 板書は見やすい。 | a |
| 3 言葉ははっきりして聞きやすい。 | a |
| 4 授業の進む速さはちょうどよい。 | c |
| 5 教え方を工夫している。 | c |
| 6 教材研究に深さを感じる。 | a |
| 7 質問に丁寧に答えてくれる。 | b |
| 8 学習方法も指導してもらえる。 | a |
| 9 成績のつけ方は適切である。 | a |

Qさん

- | | |
|-------------------|---|
| 1 授業はわかりやすく、楽しい。 | c |
| 2 板書は見やすい。 | b |
| 3 言葉ははっきりして聞きやすい。 | b |
| 4 授業の進む速さはちょうどよい。 | c |
| 5 教え方を工夫している。 | c |
| 6 教材研究に深さを感じる。 | c |
| 7 質問に丁寧に答えてくれる。 | c |
| 8 学習方法も指導してもらえる。 | c |
| 9 成績のつけ方は適切である。 | c |

Rさん

- | | |
|-------------------|---|
| 1 授業はわかりやすく、楽しい。 | a |
| 2 板書は見やすい。 | a |
| 3 言葉ははっきりして聞きやすい。 | a |
| 4 授業の進む速さはちょうどよい。 | b |
| 5 教え方を工夫している。 | b |
| 6 教材研究に深さを感じる。 | b |
| 7 質問に丁寧に答えてくれる。 | a |
| 8 学習方法も指導してもらえる。 | c |
| 9 成績のつけ方は適切である。 | b |

「教え方を工夫しているか」の質問に対しての3人の回答は、評価が低い。授業者の「スムーズにノートをとっている」という見た目の評価に反して、『プロセス・カード』の使用が効果的な支援になり得ていないことがうかがえる。その一方で、Pさんは「学

習方法も指導してもらえる」、Rさんは「質問に丁寧に答えてくれる」の評価が高い。これらの評価は、机間巡視の限られた時間の中で『プロセス・カード』を媒介にした個別支援の成果とも言えよう。ちなみに、Pさんは授業で使ったカードを筆箱の中に入れて持ち帰り、Rさんは授業が終わると私の元にお礼とともにカードを戻しに来る。

また、授業に対しての意見や感想を自由記述で求めたところ、Pさんからは次のような回答があった。

「数学Iの夏目先生の授業はとても楽しかった。途中からさぼりぎみになってしまい残念です。ノートや先生の話聞いて理解しているつもりだがテストが悪いと・・・やっぱ無理? 自分にあまかった所もありましたが、一年間ありがとうございました。」

セルフエスティーム（自己肯定感、自尊感情）の向上につなげるためには、今後改善すべき点は大いにあると感じている。

5. 一斉授業での一つの試み

についてのまとめ

『プロセス・カード』を用いた支援は、「特別な教育的支援を必要とする生徒」が持っている次のような能力（大石・野口，2005）を自ら発揮するためのものと考えた。

- ・作業能力・・・指定されたページが広げられるか。決められた道具を使えるか。
- ・転記能力・・・板書、配布プリント等を見た通りに書き写せるか。下線部の転記や空欄の補充が指示通りできるか。
- ・参照能力・・・決められた情報源を調べ、必要な情報を引き出すことができるか。わからないことがあるとき、何を調べたらよいかわかるか。

このような能力に着目した私の数学の授業での取組は、特別支援教育の視点からのアプローチと考えている。「困っている生徒」が少しでもその状態から抜け出せるように学習環境を調整し、授業に積極的に参加してほしいとの思いを具体化したものである。一斉授業の中で特定の生徒に『プロセス・カード』を用いた支援は、「特別扱いではなく、他の生徒と同じスタートラインに立つための必要な手立て」（佐藤，2006）と考えた結果でもある。

一方、義務教育ではない高等学校を卒業するためには、当然のことながら各教科・科目を履修し「単位修得」をしなければならない。評価の観点は定期試験の点数のみではなく、出席状況、授業態度、ノート提出、課題提出等であり、教科担当者はそれらを総合的に判断し学習成績（評定）をつけることになる。

前述したように、『プロセス・カード』の使用が定期試験の点数の向上に反映されているとは言い難いのが事実である。しかし、毎日の授業において、「次にやることがわかるようになり、学習態度が意欲的になった」、「手元のカードを見てノートに書き写せるようになり、その結果ノートを提出するようになった」という生徒自身の変容は、「単位修得」につながるものと私は考えている。

6. おわりに

文部科学省は2007年度より、「高等学校における発達障害支援モデル事業」を実施している。全国の国公立・私立高校の14校（2007年度）がモデル校として指定され、発達障害のある生徒への具体的な支援の在り方について実践的研究が始まっている。こうした研究の成果を踏まえつつ、高等学校における「特別な教育的支援を必要とする生徒」の支援に向けての具体的な施策実現を早急に望んでいる。

本稿で述べた高校における数学の一斉授業での私の試みは、一教員の未熟で小さな取組に過ぎない。高校の教員間においても、「気になる生徒」を「今の自分の授業のやり方では、本人がいくら努力してもできないで困っている生徒」といった視点からとらえ直し、自分自身の授業改善を試みるきっかけになってほしいと願って、拙い実践の記録としてまとめた。そして今後高等学校においても、「特別な教育的支援を必要とする生徒」に対しての指導や支援のノウハウが、蓄積されていくことを期待している。

※本稿は「平成19年度埼玉県高等学校教育相談研究会研究紀要第27号」（2008年5月）に発表した原稿に、加筆修正を加えたものである。

1 - 4 「エピソード」を共有しながら

白鳥 勲（さいたま教育文化研究所）

1. はじめに

学校には様々な存在意義・理由がある。親や時代、生育環境・条件を選べない子ども達を「社会」が育て、次代を担う大人にするという役割。「すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する」（憲法 25 条）の「営む権利」を行使しうる能力をはぐくむ場である。

全ての子どもに個性的な人生を歩むための力を平等に身につけさせる場でもある。

20 年近くに及ぶ「構造改革－貧困と格差づくりの政策」で学校は不平等な競争と格差の再生産の場に変えられようとしている。市場原理・弱肉強食の政策で社会全体を支配しようとしているとき真っ先に犠牲となるのは社会的弱者－子ども、老人、「障害をもつ人」、女性などである。

現場にいるとそのことは子ども達の生活、家庭、意識の変化としてあらわれる。いまや、公立学校の一番の役割は貧困と格差に抗して、一人一人の子ども達の人生にささやかでも希望をともすこと、そのための総合的な「生きる力」をつけさせることである。一人一人が孤立化され、互いの信頼関係が崩された中で、まずは子どもたちの身近にいる大人への不信感を取り除くことから実践は始まるといってもいい状況にある。

高校における特別支援教育が今後どのように展開されるかは実践と論議を積み重ねてあきらかになっ
ていくと思うが、今の学校で何が実践課題として大切かを記してささやかな問題提起としたい。

2. ミニ祝賀会

1 か月ほど前、うれしいミニパーティに参加した。昨年 3 月に卒業した生徒が 1 浪して念願の美術大学に合格したとの連絡がその子の担任だった先生

からあった。同じ学年で 3 年間、ものすごく苦勞した先生からの電話があり、旧学年の先生方で喫茶店を会場にその子を主賓にしてミニ・ケーキパーティをやりたいとのことだった。その子は在学中「希望の高校」に入れず、やむを得ずに私が勤務していた高校（「困難校」と称されている）に入学してしまったということで我々に心をひらかず、「反抗的態度」でいろいろ心配させられた子だった。なんで自分がこんな学校にいらなくてはならぬのかとふてくされていた。3 年間、まわりの優しい生徒たちと我々の粘り強い働きかけで卒業の頃にはすっかり心を開き、我々とも仲良くなった。

ミニパーティで当時のことを笑顔で話し合っているとき、目の前の生徒と 3 年前のふてくされた時の顔がダブってきた。当たり前のことだが人間は変わる、子どもは脱皮することを知らされた。その過程に立ち会えたことは幸せだった。

さらにうれしかったことは卒業して 1 年たったのに、1 人の卒業生のため集まってくれる教師仲間の暖かさである。最初はバラバラだった教師たちが、生徒がかかえる問題は教職員の共有財産、支えあって取り組むことをなにより大切にした悪戦苦闘の時間を共にする中でほのぼのとした教職員仲間がつくられた。その「姿勢」でよかったことを生徒が教えてくれた。

3. エピソード共有する

昨年の 3 月 9 日に学年主任として担当した学年の卒業式があった。

全日制普通科で入学時 201 名、卒業した生徒は 120 名。1 学年 5 クラスの小規模校なので全員の「エピソード」がわかる。81 人もの中途退学があったがその理由、その後の状況もほぼわかる。もちろん、卒業にこぎつけた生徒は全員の「学力」、性格、家庭状況、友達関係、進路その他さまざまな「プライ

バシー」がわかる。

いわゆる「困難校」で、さまざまな問題を抱えた生徒達と接するには表面をなぞった、上滑りの付き合い方では子どもも教職員も変わらず、荒れて寒々とした学校になってしまう。多くの生徒が暗い瞳のまま自分の近未来への希望を持たずに卒業してゆく。

38年間の教員生活のほとんどを「困難校」で過ごしてきたので、理屈よりも体験と実感でそのあたりの動き方は体にしみついている。

授業、部活動、家庭訪問、不登校気味の生徒と親との個別面談、進路相談、人生相談、基礎学力をつけるための個別補習、そして問題行動の対応などで朝8時前から夜の7時過ぎまで毎日12時間あつという間に過ぎていった。土・日も家庭訪問、部活、「相談事」で出歩き、休む日はほとんどなかった。

3年間毎日共通して心がけてやったことは生徒一人一人と身近に接している教職員一大人が相互交流のパイプを「全員」とつなげることであった。あらゆる機会を見つけて心を開かせることだった。15年間の人生で自分の未来に「あきらめ」を感じ始めている生徒にささやかでも希望を見つけさせることだった。

機会は無数にある。授業で騒いだとき、問題を起こしたとき、進路を見つけるとき、廊下ですれ違ったとき、いじめがあったとき、行事のとき、授業料未納督促状を渡すとき、赤点補習のとき、つきあっていた彼氏彼女に振られたとき、面接練習のとき、親が離婚しそうで家がごたごたしているとき、部活のとき、その他あらゆる生活場面で。

教職員が、チームワークで生徒の微細な変化やエピソードをいつもリアルタイムで共有する気でいればあらゆる時が「チャンス」だった。

たった一人でも身近にいる大人が自分のことを無条件でいつでも気にかけてくれていることを自覚した生徒達の変化はみごとだった。

4. 腹をくくる――全員、平等に

ずっと「困難校」といわれている学校につとめてきたのでここ20年間ほどの生徒と親の変化は、よい表現ではないが「定点継続観察」みたいにわかる。

学力、経済力、「文化的」環境、意欲、希望、他者への信頼の「底抜け現象」が進んだ。一人の生徒に多重債務のようにあらゆる面の貧困がのしかかるようになった。埼玉全体で2005年度に高校1年生

の授業料減免率が10%を超えた。90年代には3～4%だったのが2000年以降急激に増えた。

公立高校の平均が10%なのに「困難校」の減免率は私がいた高校では約30%だった。近くの進学校では1～2%。「経済格差と学力格差」の一体化がいつそう進んだ。

81人もの退学者の個々の理由はいろいろある。しかし少なめにみても半数以上はその背景に「貧しさ」があった。

急激に進んだ企業からの排除、社会保障・福祉の切り捨て、結果としての親の「収入減」と教育の自己責任化―「授業料増」が「困難校」の親と子を襲った。1990年代初めには授業料・学年積立金でこれほど生徒と親、教職員が苦しむことはなかった。

貧困と格差、競争原理の押しつけが個々の生徒にどのような形で現れるかは様々である。201人の生徒に201通りの現れ方がある。どんなに明るく、落ちついて生活しているように見える生徒でも「棘」は平等にささっている。

よって、目の前の生徒たち個々と平等に関わることから、関わり続けながら実践を積み重ねるしかない。たいへんでも「全員・平等に」ということで腹をくくるしかなかった。少数の教員だけの実践でとりくめるわけがなく、学校の教職員全てが生徒たちと何らかの関わり合いをもつ、幅の広い、厚みをもった動き方をつくるしかない。

子どもたちの些細な動き、変化を職員室でさらけ出しあう雰囲気をつくることから始まる。どんな教職員でも生徒を見て、感じて、報告することはできる。そして何ができるかを出し合う。校長を含めて生徒たちとの接点を拡げる渦をつくるのがポイントだった。生徒たちとの関わり合いが深く、広くなるほど生徒たちが持っている「健気さ」に心を洗われる教職員が増えていった。生徒たちの持つ鋭く、優しい「感性」が大人たちを鍛えてゆく。知性だけでなく、感性が磨かれる中で教職員集団が育っていった。

5. 大人の責任

90年代と比較して大きく変わったことは「学力」の底抜けである。以前なら基礎学力補習は中1の問題からスタートできた。今は小4の読み書き計算からスタートしなければならなくなった。

小4の壁にぶつかったとき、親の援助や多忙な先生の援助を受けられないで高校までたどり着いた生

徒が半数近くいる。本人の責任、親の心構え、先生の怠慢ではすまされない問題である。LHR や総合的な学習の時間、授業、進路対策と称しての補習、あらゆる機会をとらえて5年間のブランクを埋める努力をした。

「どうせ自分は頭が悪い」とあきらめていた生徒も本心は勉強のできなさをいつも気にしている。わかりやすいステップを教職員が刻んでやればゆっくりでも自分で歩むようになる。いったん歩み始めればこれまでの生活体験の中で培ってきた「考える力」が働き始めて遅れをとり戻す生徒を何人も見てきた。

「困難校」にくる多くの生徒は厳しい環境の中で、「あんな高校しかいけない」という周りの目を十分意識しながらおぼろおぼろと視線を下げて、自分を閉ざして、体を硬くさせ、声を出さずに生きている。それでも健気に高校だけは卒業して家族と自分が最低限度の生活をしてゆく術を身に付けたいと願っている。このことは前とかわらない。ただ、萎縮の程度が生活苦の程度とともに強くなってきた。表面的にはそのことは「意欲なし」「コミュニケーション力なし」「生きる力の減退」「就職力なし」と見える。

目の前のそのような子どもに対して、何とかしようと動くのは教職員としてはもちろんだが大人としての最低限の「責任」である。彼らはそのことを我々に教えてくれた。

あえて言えば「47 教育基本法」10 条—教育は不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである—の「責任」に通じる働きかけの意味を彼らは教えてくれた。

6. 居場所・信頼する大人そして同世代の友

3年間の退学者を含めた201人の生徒達への201通りの関わり合い方、そこで学んだことはとてもまとめきれない。教職員が大まかな一致点で全ての生徒を受け止め、面倒をみる意思を具体的な行為で生徒に示し続けたとき生徒達もともに歩き始めたとしか言いようがない。

学力をつけること、クラスの間関係や行事を通して他者との交流の大切さを自覚させること、あらゆる機会を捉えて心を開かせること、そして自分の当面の未来—進路を確定させることを教職員の協同でやってきた。

具体的な援助をしないしていると3分の1近くの生

徒が進路を何も決めずに卒業していく。生徒の状況に見合った取り組みをしてきたら全員が進路を決めた。学費が出せないで70人余の生徒は就職希望だったがあらゆる手立てを講じて正社員として採用された。基礎学力が不足していて、面接もできない、志望動機を書けない・話せない生徒たちが正社員につくまでの苦労は本人はもちろん関わった先生方にとってもまさに闘いだった。

信頼する大人がいて、心を開き、自分の居場所を見つけたとき、自分を見守ってくれる友や親・教師がいてくれることを意識したときの生徒達の歩み方・成長と変化、脱皮のしかたは感動的である。

人間が意図的に創った社会の困難を人間が変えられないはずがないという「希望」をささやかではあるが生徒達が与えてくれた。ただし、変化が変化として現れるまでは水面下の目に見えない「ちっぽけ」ともいえる動きの積み重ねが無数に合流して初めて見えてくる。

しかもその取り組みは全員に平等に—おとなしくて安定していて勉強もそれなりにできる生徒に対しても—行われなければ見えてこない。

生徒達の心のひだに分け入る細かな平凡で当たり前の、今まで日本の良心的な教職員が積み重ねてきた自然体でどっしりとした「実践」を日々積み重ねるしかない。

困難校の良さとして強調できることがある。第1希望の高校に運悪く不合格になり、私立に進学するだけの経済的余裕がなくて入ってきた生徒がかなりいる。よってクラス内の学力差がすごい。小4程度の学力から大学受験できる生徒が混在する。教職員の熱意と工夫によって生徒たちの自発的な努力、意欲を導き出すとそれぞれが自分の可能性を伸ばしてゆく。教えあう関係や生活体験の違いから学びあう関係など多様ないい関係ができる。高学力の生徒ができなくなることはなかった。しっかり現役で志望大学に入った。なによりそれぞれの個性と多様な進路で互いに「競争」でなく人間的な付き合いが生まれた。

生徒たちは大人の「心」に反応する。互いの交流によって感性が響きあうとき前向きの流れが生じる。

改めて学校の役割—格差をなくし各個人が個性的に生きる道を保障する—が生きた現実で学べた3年間だった。

*この原稿は雑誌「教育」2007年10月号に掲載されたものをベースに書き改めました。

全日制高校の教員が考える「特別支援教育」と「教育相談等」

南稜高校 教諭 岡田 茂夫

1. 「教育相談等」としてのアプローチ

全日制高校における「特別支援教育」は、一般的に言われている「特別支援教育」のとらえ方とは、微妙に差があると思う。なぜなら、その対象となる生徒の数がとても少ないからである。その少ない生徒のために特別な体制を整備するよりも「特別支援教育」の対象となる生徒を含めて「教育相談等」としてアプローチしていくことが現実的である。すなわち、全日制高校で「特別支援教育」を整備するためには「教育相談等」にどう関連づけていくのかが今後の課題となる。

ここで「教育相談等」と記したのは、既存の「教育相談」だけでは、この「特別支援教育」対象の生徒へのより良い体制づくりが困難だからである。「生徒指導部」「人権教育委員会」「教務部」など様々な組織が連携をとりあってこそ、その対象となる生徒が卒業まで進むことができるようになるからである。

2. 生徒の障害・困難さに気づくこと

「特別支援教育」の対象となる生徒が在学している（在学する）ことが判明するには、いくつかのパターンが考えられる。すなわち、次のようなものである。いずれにしても指導困難な状況になることは明白である。

- ①入学前・入学時にすでにわかっている、中学校からの申し送りがある場合
- ②入学後、何らかの原因で、「障害」を持った場合
- ③入学後、何らかのきっかけ（授業態度・言動・成績・作品など）でわかった場合

それぞれの場合にどのような体制が整えられるかを見てみよう。

①の場合は、事前に施設・設備の充実や教員を増やすことや体制を整えることが可能である。

②の場合は、「障害」の度合いによつての対応策をとれると思われる。ただし、必ず卒業までの対応

策とは限らない。医療機関との密なる連携が大切なポイントとなる。

③の場合は、②の入学後という点では同じであるが、もし誰も気づかなければ特別な手だてが取られることはない。卒業できず、結果的に進路変更を余儀なくされてしまう。

3. 「教育相談等」を機能させる条件

②と③のケースでうまくいく場合の多くは、気づいた担任や教科担当など、その生徒の状況にある程度正確に把握できる教員が、段取り良く体制づくりをして、全体の課題として考え卒業へとすすめられる場合のみである。「教育相談等」の組織があつたとしても機能できうる状況になっていないと厳しい結果に終わる。

「特別支援教育」と「教育相談等」がうまく機能していくには、次のような条件が必要と考える。

- i) ある程度、対象生徒の状況を正確につかめる教員がいること
（「特別支援教育」コーディネーター）
- ii) 担任が生徒の実態を理解できること
- iii) 担任会（学年会）で理解しバックアップできること
- iv) それを「教育相談等」の委員会でもバックアップできること
- v) 職員会議において共通の理解を得られること
- vi) 保護者との連携がもてること
- vii) 外部（専門機関）との連携がもてること
- viii) その他、状況に応じて対応できること

以上のことをスムーズに進めることができれば、様々な状況に対応していけると思う。

4. 生徒をとらえる教員の力量

とはいえ、上記のことをスムーズに行うには、教職員一人ひとりが、生徒に対して「気づき」のアンテナをしっかりと持っていることが必要である。そのためには生徒をとらえる発達的な視点と生徒の内面に寄りそう指導の姿勢が重要だと考えている。

II 埼玉の公立高校・障害児学校と 「特別支援教育」の現状

- II - 1 高校と特別支援学校の共同で特別支援教育の展望をきりひらこう

中村 尚子

- II - 2 埼玉の公立高校の現状と「高校改革」のゆくえ

関原 正裕

- II - 3 高校に在籍する特別な教育的ニーズを必要とする生徒

櫻井 宏明・小野 知二

- II - 4 障害児学校高等部，高等養護学校，養護学校の高校内分校の現状と問題点

櫻井 宏明

II-1 高校と特別支援学校の共同で 特別支援教育の展望をきりひらこう

中村 尚子 (立正大学)

1. 文部科学省の動向

(1) 特別支援教育始動1年目

埼玉県は、2004年4月から県独自の事業として「ノーマライゼーション教育推進研究事業」(05年度までの2年間)を開始、さらに同年、県都であるさいたま市は国の「特別支援教育推進体制モデル事業」の指定を受けその事業を開始した。これらの事業によって、通常学校、障害児学校双方には、小・中学校の通常学級に在籍するいわゆる発達障害児への支援、「支援籍」、障害児学校の地域支援の試みなど、つぎつぎと新たな課題がもちこまれた。これらの課題を受けた学校教育の現場は、すべての子どもたちがいきいきと学ぶことができるようにしようと、その基盤となる教育条件の改善などを要求しながら実践をすすめたが、残念ながら抜本的な改善がなされないまま、2007年4月からは改正学校教育法のもとに、「特殊教育から特別支援教育への転換」を謳い文句にした教育が推進されている。

全国的にみると、モデル事業等で検討されてきた事柄は、主として義務教育段階の特別支援教育のあり方であったが、改正学校教育法は、幼稚園、高校においても、学習障害(以下、LDという)等の障害をもつ子どもに対して、学習上・生活上の特別な支援を行うことを定めている。そもそも特別支援教育が打ち出された当初、小・中学校の通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合が6.3%であるという調査結果がその根拠として示されていたのであるから、その子どもたちの就学前や中学卒業後の進路である高校等の教育についても具体的な支援方策があつて当然である。特別支援教育を準備する段階でも、高校での特別な教育的支援の必要性がまったく認識されていなかったわけではない(「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の「小・中学校等における特別支援教

育に関する作業部会(第5回、2002年3月では、「高等学校に特殊学級のような場を設置して、高機能自閉症等の職業教育を行うことも検討する課題」「高等学校に対してもLDやADHD、高機能自閉症等の子供の理解啓発を図る必要がある」といった発言があり、最終のまとめにも高校における理解推進と支援の必要性が盛り込まれた)。しかし、実際には義務教育の前と後については何ら示されないままの「特別支援教育元年」のスタートとなった。

(2) 文科省調査にみられる

高校の特別支援教育

文科省は、特別支援教育を開始するにあたって、半年前の2006年9月1日に、全国のすべての公立の幼稚園、学校にたいして条件整備の実態調査を実施している(「平成18年度幼稚園、小学校、中学校、高等学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症等のある幼児児童生徒への教育支援体制整備状況調査」)。これは、特別支援教育推進モデル事業の実施状況を把握するために2004年度から実施されていた小・中学校を対象とした調査と同様のもので、06年度から公立幼稚園、公立高校もその対象に加えられた。

同調査の結果によると、特別支援教育推進事業の8項目の高校での実施率は下記のようになっていた(調査時点での学校数4,053校)。

校内委員会の設置	25.2%
実態把握	29.4%
コーディネーターの指名	18.5%
個別の指導計画の作成	3.6%
個別の教育支援計画の作成	3.2%
巡回相談員の活用	19.7%
専門家チームの活用	8.7%
研修(研修を受けた教員)	4.7%

こうした実態について文科省は、小・中学校に比べて整備が遅れており、かつ地域差が大きいので、「さらなる体制整備が必要」とのまとめをしている。上記の事項を実施している高校の詳しい内容はわからないが、文科省の明確な方針がない中でも校内委員会を設置したり実態把握を実施している学校が4分の1に及んでいるのは、高校でも特別な教育的ニーズをもつ子どもたちの教育の整備が求められていることの表れだともいえる。

(3) 文科省による高校

「発達障害支援モデル事業」

遅ればせながら「元年」、2007年4月に始まったのが、文科省による「高等学校における発達障害支援モデル事業」である。

モデル事業は、発達障害児への「乳幼児期から就労までの一貫した支援」の構築をめざす取り組みの一環に位置づけられ、ソーシャルスキルの指導や授業方法・教育課程の工夫、就労支援に関する実践的

な研究とともに、実施体制の整備や都道府県レベルの関係機関との連携を試行することとされている(都道府県教委等に対する委嘱事業で期間は2年間。初年度予算2,112万円)。

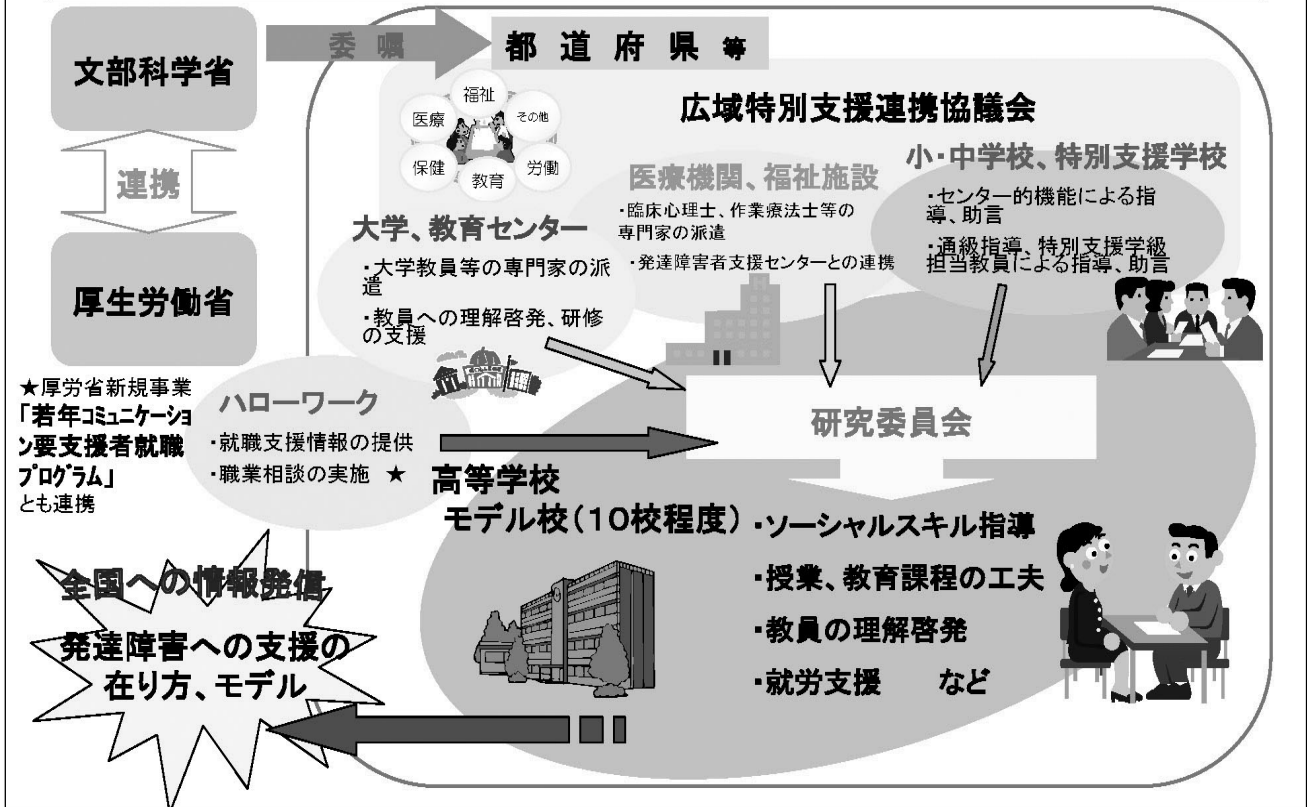
指定を受け研究をすすめている14校(11都道府県。国立2校、私立1校を含む)とそのテーマは資料2のとおりだ。コーディネーターや巡回指導など体制の整備、地域内の特別支援学校などとの連携、発達障害理解のための教職員研修、教材開発や個別の指導計画などの指導にかかわる研究など基本的には小・中学校段階の特別支援教育推進と共通する内容であるが、「特別支援教育」という言葉は使わず、発達障害者支援法に規定された事業であり、対象を発達障害をもつ生徒としてその支援方策をさぐる点が強調されている点が特徴的である。卒業後の課題をみすえ関係機関と連携した就労支援がテーマとなっていることも注目すべき点であろう。

発達障害支援モデル事業という名称からも、文科省が特別支援学校と通常の高校全体を統括し、後期

高等学校における発達障害支援モデル事業(新規)

予算額 21,121千円

【課題】 LD・ADHDなど発達障害のある高校生について、十分な支援体制を構築する必要がある。(発達障害者支援法に国の責務として明記されている。)



〈図3〉平成19年度「高等学校における発達障害支援モデル事業」(文科省)

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/06/07060608/001.pdf

中等教育段階におけるすべての障害を対象とした特別支援教育の解決に向かおうとしているかどうかは疑問が残るが、モデル事業の結果が「実態」として認知され、その後の方針を決める根拠となることが期待されている。

〈資料2〉平成19年度「高等学校における発達障害支援モデル事業」研究概要

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/06/07060608/002.htm

学校名	研究内容
北海道名寄農業高等学校 (ほっかいどうなよるのうぎょうこうとうがっこう)	<p>○研究課題 農業高校における地域の専門家チームやハローワーク等の関係機関と連携した発達障害のある生徒への就労支援に関する指導方法の研究</p> <p>○研究の概要 全教職員が特別支援教育に関する知識や技能を身に付け、一人一人が責任を持って特別な支援を必要とする生徒に対応できるようにするとともに、特別支援教育に対する教職員・保護者・生徒の相互理解を深め生徒一人一人の就労を目指したよりよい教育環境を整備するため、以下の研究を行う。</p> <p>①関係機関及び専門家チームと連携した研究の推進 ②個々の生徒の教育的ニーズに応じた個別の指導計画及び個別の教育支援計画の策定 ③実習場面等を活用したソーシャルスキルの効果的な指導 ④周囲の生徒の理解を促進するためのホームルーム経営実践 ⑤ハローワーク等の関係機関と連携した就労支援のためのインターンシップ等の効果的な指導</p>
筑波大学附属坂戸高等学校 (つくばだいがくふそくさかどこうとうがっこう)	<p>○研究課題 国立大学法人筑波大学障害科学系及び各附属特別支援学校と連携を図りながら、発達障害のある生徒に対しての効果的な支援に関するモデルプランを作成し実施</p> <p>○研究の概要</p> <p>①校内研修会の実施 ・筑波大学障害科学系等から講師を招き、全教職員を対象に障害理解を目的とした研修会を実施</p> <p>②校内支援体制の分掌化 ・組織作りと指導の在り方に関する研究・特別支援委員会を中心として、校内支援体制を組織化</p> <p>③校外の支援体制に関するモデルプランの作成 ・筑波大学附属特別支援学校から助言を受けながら、校外の支援体制についてのモデルプランを作成</p> <p>④校内支援検討会の実施 ・発達障害のある生徒の支援状況と支援方針に関する検討会を実施</p> <p>⑤関係教職員の外部研修 ・特別支援委員会に所属する教員を中心に、特別支援教育に関する学会や、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が主催する研修への参加</p>
東京都立世田谷泉高等学校 (とうきょうとりつせたがやいずみこうとうがっこう)	<p>○研究課題 高等学校における発達障害のある生徒への支援の在り方</p> <p>○研究の概要 〈外部専門家の配置による発達障害のある生徒への教育的支援体制の構築〉</p> <p>①研究委員会の設置 ・三部制の勤務体制により、委員会運営に工夫が必要</p> <p>②校内実施体制の整備 ・すでに整備済みだが、コーディネーターの過重負担にならないよう工夫が必要</p> <p>③臨床発達心理士等の派遣 ・週1回程度、学校に派遣し、個々の生徒の相談及び校内委員会等への助言を行う。ソーシャルスキルの指導を、教員とともに、学校の教育活動全てにおいて実施 〈厚生労働省「若年コミュニケーション能力要支援者就職プログラム」やハローワークと連携・協力した進路指導の在り方の工夫〉</p> <p>①進路指導の充実 ジョブコーチ等外部の施設・人材を活用したり、ハローワーク等と連携したりして進路決定についての支援。必要に応じ、特別支援学校の進路指導のノウハウの情報提供</p>

学校名	研究内容
東京学芸大学附属高等学校 (とうきょうがくげいだいがくふぞくこうとうがっこう)	<p>○研究課題 個別的な支援を必要とする生徒に関する学習状況などの情報を収集するとともに、事例研究を行い、高等学校における特別支援教育の在り方について検討</p> <p>○研究の概要</p> <p>①特別委員会の設置 ・研究方針の検討、校内研修会の実施、研修会への参加、先進校への視察</p> <p>②大学の特別支援教育講座、教育心理学講座との連携 ・援助チームの立ち上げ、教職員・保護者への啓発活動、研究方針に関する助言、講演・協議会の実施</p> <p>③特別支援に関する実態調査 ・発達障害のある生徒に関する予備的な調査(かつて在籍した生徒に関する調査)、在籍している生徒に関する実態調査、教員に対する指導実態の調査</p> <p>④本事業に関する事例研究 ・不登校や対人関係の不全等の生徒に関する事例研究、教育相談及び生徒指導上の問題に関する事例研究、発達障害の観点からの対応方法についての検討</p> <p>⑤その他 ・潜在的に支援を必要としているケースへも対応できる体制づくり</p>
静岡県立浜松大平台高等学校 (しずおかけんりつはままつおおひらだいこうとうがっこう)	<p>○研究課題 特別支援の必要な生徒に対する校内の支援体制の整備を図るとともに、地域内の特別支援学校を中心としたネットワークを構築することにより、義務教育段階からの継続性を図りつつ、高等学校における特別支援教育の在り方を研究</p> <p>○研究の概要</p> <p>全教職員が特別支援教育に関する知識や技能を身に付け、一人一人が責任を持って特別な支援を必要とする生徒に対応できるようにするとともに、特別支援教育に対する教職員・保護者・生徒の相互理解を深め生徒一人一人の就労を目指したよりよい教育環境を整備するため、以下の研究を行う。</p> <p>①生徒の実態把握を行うとともに、これまでの教科、生活指導を検証し、要支援生徒の「困り感」に応じた対応方法等を研究、実践し、教職員間での共有化を図る。</p> <p>②従来の「進路指導」に加え、要支援生徒を中心に、HR 活動や総合的な学習の時間を通じて行うソーシャルスキルトレーニングなどの方法や内容を、研究、実践し、学校や社会への適応力を付け、生徒の自己実現を図る。</p> <p>③地域の特別支援学校、中学校、高等学校間のネットワークを構築することにより、義務教育段階からの継続性を図りながら、高等学校定時制課程における特別支援教育の在り方を研究、実践</p>
滋賀県立日野高等学校 (しがけんりつひのこうとうがっこう)	<p>○研究課題 特別支援教育への理解を深めるための啓発・研修方法と、社会的・職業的自立に向けた就労支援の方策及び発達障害の生徒を含めた全ての生徒への効果的な指導・支援方法についての研究開発</p> <p>○研究の概要</p> <p>①特別支援教育に対する理解をより一層深めるための啓発・研修等を実施し、職員、保護者、一般の生徒に対して発達障害についての正しい理解と認識をより一層深める。</p> <p>②教育支援(授業)サポーターの活用やティームティーチング ・習熟度別学習などの学習形態の工夫、各教科の指導法や授業研究などを通して生徒個々のニーズに応じた効果的な支援 ・指導方法についての研究</p> <p>③社会的・職業的自立に向けてのソーシャルスキルトレーニングや校外における職業指導や職業体験等、就労支援に関する研究</p> <p>④近隣の学校や関係機関等との連携を強化しながら、生徒のニーズに対応できる支援体制についての研究</p>
京都府立朱雀高等学校 (きょうとふりつすざくこうとうがっこう)	<p>○研究課題 発達障害又はその疑いのある生徒も「気になる生徒」の一人として、学校生活に定着させるため、日常の教育活動の中でできる、特別でない「特別支援教育」を探る。</p> <p>○研究の概要</p> <p>講師を招いての研修会を中心とした「集団生活を送る中で発生する問題点の把握方法と問題点をどう克服するか」に関する取組とする。</p> <p>①教職員研修会(全教職員対象) ・発達障害のある高校生に対応している医師や保護者が、全日制普通科高校に何を求めているのかを学ぶ機会とする。</p> <p>②学年別教職員研修(各学年 HR 担任、教科担任対象) ・日常の教育活動の中で、「気になる」該当生徒の言動等について、情報交換と共通認識をし、具体的な対応について学ぶ機会とする。</p> <p>③研究機関との共同 ・大学や京都府総合教育センター等への聴講など、学ぶ機会を設定</p> <p>④他府県の取組視察</p> <p>⑤特別支援学校等の視察</p> <p>⑥「視覚教材」等、発達障害のある生徒に有効な教材等の調査・購入</p> <p>⑦「気づきシート」等、問題把握に関する資料作り 他</p>

学校名	研究内容
大阪府立枚方なぎさ高等学校 (おおさかふりつひらかたなぎさこ うとうがっこう)	<p>○研究課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・校内支援体制の整備と関係機関との連携の在り方 ・生徒理解の方法と一人一人のニーズに応じた支援の在り方, 進め方 ・他者との円滑なコミュニケーション支援の在り方及び学習面での援助や支援 ・卒業後の就労等への支援 <p>○研究の概要</p> <ol style="list-style-type: none"> ①校内支援体制の整備と関係機関との連携の在り方について <ul style="list-style-type: none"> ・校内支援体制の整備や関係機関との連携の在り方についての研究 ②生徒理解の方法と一人一人のニーズに応じた支援の在り方について <ul style="list-style-type: none"> ・生徒一人一人の障害の状況に応じた支援の在り方についての研究 ③他者との円滑なコミュニケーション支援の在り方及び学習面での援助や支援について <ul style="list-style-type: none"> ・発達障害のある生徒の場面理解の特徴等について検証し, 他者と円滑なコミュニケーションがとれるよう, 支援の在り方についての研究 ④卒業後の就労等への支援の在り方について <ul style="list-style-type: none"> ・地域の関係機関や企業との連携を図り, 適切な職場環境や職場での人間関係構築のための支援の在り方についての研究
大阪府立佐野工科高等学校 (おおさかふりつさのこうかこうとう がっこう)	<p>○研究課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・卒業後の就労を通じた社会的自立を図るための関係機関との連携及び支援 ・就労定着のための支援 ・職業に関する教科, 科目における学習面での適切な支援 ・職場実習の有効性 <p>○研究の概要</p> <ol style="list-style-type: none"> ①卒業後の就労を通じた社会的自立を図るための関係機関との連携や支援の在り方 <ul style="list-style-type: none"> ・関係機関等との連携の在り方や職場環境への適応力や良好な人間関係構築のためのコミュニケーション能力を育成するための研究 ②就労定着のための支援 <ul style="list-style-type: none"> ・関係機関と連携し, 障害の特性に応じた職場での適切な支援や援助について研究し, 企業等への理解, 啓発に取り組む ③職業に関する教科, 科目における学習面での適切な支援 <ul style="list-style-type: none"> ・校内組織の研究及び教員の意識調査等を行うとともに, 教員の指示の方法や教材についての研究 ④職場実習の有効性・卒業後の就労に向けて職場実習の有効性等についての研究
和歌山県立和歌山東高等学校 (わかやまけんりつわかやまひが しこうとうがっこう)	<p>○研究課題</p> <p>発達障害により, 学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている生徒に対して, 適切な指導や支援を行うとともに, 授業方法等においても生徒一人一人のニーズに応じた教育ができるよう, 指導及び支援の工夫改善を行う。また, 教職員の研修を通して発達障害に対する力量を高め, 特別支援教育についての理解を深めるとともに, 一般生徒, 保護者に対しても啓発活動を行う。</p> <p>○研究の概要</p> <ol style="list-style-type: none"> ①発達障害のある生徒に対する指導方法 <ul style="list-style-type: none"> ・授業担当者会議を開き, 個別の指導計画を作成し, 生徒一人一人のニーズに応じた教育ができるよう, 指導及び支援を工夫 ②発達障害のある生徒に対する授業方法や評価方法等の工夫 <ul style="list-style-type: none"> ・習熟度授業での指導などのノウハウを活かし, 授業方法を工夫し, 基礎学力の定着を図るとともに, 評価方法を工夫 ③発達障害のある生徒に対する就労支援 <ul style="list-style-type: none"> ・障害者職業センターやワークトレーニングセンター等と連携 ④一般の生徒に対する理解推進等の指導の在り方 <ul style="list-style-type: none"> ・視聴覚教材, 書籍や講演等を活用 ⑤教職員や保護者の研修等 <ul style="list-style-type: none"> ・事例研究や現職教育の開催, 研修会への参加を通して, 教職員の特別支援教育に対する理解を深める。また保護者へは, 研修や広報活動等を通じ, 啓発に努める。
福岡県立東鷹高等学校 (ふくおかけんりつとうようこうとう がっこう)	<p>○研究課題</p> <p>発達障害のある生徒を中心に, 学習や生活の面で特別な支援が必要な生徒に対して, その生徒の障害の状態に応じた支援体制づくりや支援の在り方を研究</p> <p>○研究の概要</p> <ol style="list-style-type: none"> ①発達障害のある生徒に対する指導方法 <ul style="list-style-type: none"> ・校内委員会の設置及び支援内容の検討 ・特別支援教育コーディネーターの役割検討 ②発達障害のある生徒に対する授業方法や評価方法等の工夫 <ul style="list-style-type: none"> ・対象生徒の実態を踏まえた授業方法, 評価の在り方の検討 ③発達障害のある生徒に対する就労支援 <ul style="list-style-type: none"> ・実態把握をもとにした関係機関との情報交換 ④一般の生徒に対する理解促進等の指導の在り方 <ul style="list-style-type: none"> ・HRでの指導内容・方法の検討 ⑤教職員や保護者の研修等に関する研究 <ul style="list-style-type: none"> ・教職員研修会の検討及び保護者向け研修・啓発の在り方の検討

学校名	研究内容
西日本短期大学附属高等学校 (にしにっぽんたんきだいがくふぞくこうとうがっこう)	<p>○研究課題 発達障害のある生徒に対する就労・進学支援(社会的自立の促進と進路保障)の在り方についての研究</p> <p>○研究の概要</p> <p>①「専門家チーム」との連携や「ケース会議」を通じて、生徒のつまずき・困難等の実態の把握や理解を深める方法を研究</p> <p>②「校内検討委員会」を通じて「個別の指導計画」を立案し、社会的自立に向けた個々の生徒の指導方法及び評価方法を研究</p> <p>③生徒の社会的職業的自立を支援するために「特別支援教室(リソースルーム)」や「校内巡回相談員」の活用の在り方を研究</p> <p>④「校内職員研修」等を通じて、教職員の発達障害に関する理解、自立支援に関する知識・理解を深めるための方法を研究</p> <p>⑤「発達障害者支援センター」や「障害者職業センター」と連携を取りながら、就労に向けての支援の在り方について研究</p>
長崎県立鹿町工業高等学校 (ながさきけんりつしかまちこうぎょうこうとうがっこう)	<p>○研究課題 高等学校に在籍する発達障害のある生徒に対して、ユニバーサルデザインによる一斉指導の在り方とニーズに応じた個別の指導の在り方についての研究及び関係機関等との連携による就労支援の在り方についての研究</p> <p>○研究の概要 本校では、LD, ADHD, 高機能自閉症等の診断名の有無に関わらず、学業不振や問題行動のある生徒も特別な教育的支援を必要としている生徒とし、対象を幅広くとらえた上で、以下の研究を行う。</p> <p>①高等学校における発達障害のある生徒の実態把握の在り方</p> <p>②ユニバーサルデザインによる一斉指導の在り方</p> <p>③ニーズに応じた個別指導の在り方</p> <p>④発達障害者支援センター及びハローワーク等との連携による就労支援の在り方</p>
熊本県立芦北高等学校 (くまもとけんりつあしかたこうとうがっこう)	<p>○研究課題 本校に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒に対して、個別の教育支援計画に基づいた進路実現を目指す支援の在り方を研究</p> <p>○研究の概要 毎年複数の生徒が、学習及び日常生活において教育上特別な支援を必要としている。個に応じた指導を行うことで、ほとんどの生徒が卒業できている。これまでの状況を踏まえ、今後は関連機関との連携を図り、卒業後の進路を見据え実社会において適応できる能力を育成することを目的とし、以下の研究を行う。</p> <p>①校内支援体制の在り方</p> <p>②生徒、保護者及び教職員への理解啓発の在り方</p> <p>③学習面及び行動面への支援の在り方と評価方法の工夫</p> <p>④福祉、労働、医療等との連携の在り方</p> <p>研究方法は以下のとおりである。</p> <p>①校内に特別支援委員会の設置による研究</p> <p>②医療機関や教育研究機関との連携による研究</p> <p>③地区コーディネーター会議等の地域の支援体制の活用</p> <p>④特別支援教育に関する諸研修会への参加</p>

2. 高校での実態はどうなっているのか

文科省も高校における特別支援教育に目を向け始めたとはいえ、義務教育段階とはちがひ、根拠となる実態調査などは実施していない。

文科省の調査は行われていないなかで、埼玉県高等学校教職員組合では06年度、07年度、組合分会を通じて実態を調査してきた(II-3参照)。また、全国的に見ると、研究者や親の会による調査が行われている。

(1) 全国LD親の会による調査

(2005年12月～2006年3月実施)

全国LD親の会は全国の会員のうち、高校生(15歳～18歳)年代の子どもをもつ保護者および本人を対象に調査したものである。この調査によれば(以下「LD親の会調査」という)、回答した315のうち310人が高校等に在籍し、その内訳は公立高校86人、私立高校152人、特別支援学校63人であった。報告書から、進学先選択の理由や学校への要望など、保護者と当事者の実態と要望、そして課題などさまざまなことを知る事ができるが、その一部を紹介する。

まず高校への進路選択にあたって、「困ったことがあった」と答えている保護者は55.9%、具体的には、子どもに合った教育が保障される学校がなかなかみつからないという保護者の悩みが示されてい

る。受験するにあたって高校に相談したかどうかについて聞いた質問では、公立高校で66.3%が、私立高校で61.2%が「相談しなかった」と答えており、進路選択の過程で「中学校からの情報が少なかった」「中学校の進路指導が本人の適性を配慮したものはなかった」などの回答と併せて考えると、保護者が孤軍奮闘せざるを得ない実態が浮かび上がってくる。

入学後はどうか。公立、私立を問わず、半数以上の保護者がLD等に対応した教育についての学校の理解があると感じている。しかし、実際の子どもと接する「教職員の理解」については、「わからない」と答えた保護者が6割近くとなっている。高校に進学にあたって入学は認められても、実際のサポートはまだ不十分であることの証明だともいえる。

(2) 高橋智研究室による研究

高橋智氏(東京学芸大学)とその研究室は、この問題についていち早く対策の必要性を訴え、実態を把握すべく研究を重ねている。同研究室による研究の成果の一部を紹介する。

2004年12月に実施した神奈川県での調査は、公立、私立の高校の他、専修学校高等課程やフリースクールも対象にして、「軽度発達障害児」(文科省の定義を用いて例示)の在籍や学習状況、学校の対応などをたずねている。回答のあった133校のうち26.3%の学校が「軽度発達障害児」の在籍を認めており、在籍者数で見ると9割が私立通信制・専修学校高等課程・技能連携校、フリースクール等という結果になっている。義務教育段階とは異なり、学校の設置主体に私立学校の占める割合が高いこと、修学の形態や単位修得の方法など昼間の普通科を念頭に置いただけでは問題の全貌がみえない現実があるのである。

この調査はまた、学習内容の理解や授業の進行上の支障など教室内での困難や友人関係などにおいても特別な配慮が必要な生徒が在籍していることを明らかにしているだけでなく、単位修得や進級、卒業認定の難しさ、さらに進路指導といった高校独自の課題に踏み込んで実態を把握している。

3. 障害児教育、通常教育の

両方ですすむ「多様化」

ここで少し視野を広げて、障害のある子どもたちの後期中等教育の場について、現状の整理をしてお

こう。

(1) 希望者全員進学と教育条件未整備

全国的には1979年度の養護学校義務制実施からちょうど9年を経過したころ、障害児の後期中等教育保障が課題としてクローズアップされてきた。小中高を原則として養護学校設置をすすめてきた埼玉県ではそれほど大きな問題とはならなかったが、4人に1人しか高等部にすすめないという道県もあった。「花開け 十五の春」をスローガンにした全国的な希望者全員進学をめざす教育運動によって、高等部の設置と学級増、定員増、県によっては高等部単独校の開校がすすみ、1990年代後半には養護学校中学部、中学校障害児学級卒業生の進学率も90%を超えるようになった。そして、中学校障害児学級、中学部双方からの進学の増加は、特に知的障害養護学校高等部に開校時の児童生徒数の想定をはるかに超えた「過大・過密化」をもたらした。これに対応した対策は遅れに遅れ、教育条件は悪化の一途をたどっている。

そこで注目すべきことは、高等部単独校について、希望者全員進学策として小中併置校と同じ性格をもつ高等部ばかりでなく、比較的障害の軽い生徒を対象とした高等部、職業教育を重点に置いた高等部など、異なる性格をもたせて設置するなど多様化が明確になってきたことである。ここ数年、とくに特別な目標をもつ高等養護学校の設置が目立つ。比較的障害の重い子どもを対象とすることを念頭に置いて中学部までとの連続性をもった高等養護学校とは区別して、卒業後は一般就労をめざすという目標を掲げた高等養護学校を特別に設置していく政策である。

過密高等部の解決策として、高等養護学校について広がっているもう一つの方法が、高校の空き教室を利用して、同一敷地内に養護学校の高等部の分校や分教室を設置するやり方である。「ノーマライゼーションの具体化」とか「通学距離の短縮」などさまざまな利点が列記される「高校内分校」だが、高等部の過密解消というのが第1の目的を達成するのに手っ取り早い策として登場しているという面は否めない。

まとめると、知的障害養護学校高等部という段階にかぎってみても、小・中併設校、単独校、高校内分校(分教室)という形態の違い、そこにさらに障害程度や教育内容の違いがあるという「多様化」した後期中等教育の現実があるのである。

(2) 埼玉県の現状

先にも述べたように、埼玉県の場合は、すべての障害児学校が小学部から高等部までを整備してきたので、高等部単独校は存在しなかった。しかし、小学部からの在籍児の増加傾向、中学校障害児学級や場合によっては通常学級からの進学者を迎え入れることによって、知的障害養護学校の過密状態は限界に達していた。そこで、他県よりも時期的には遅れて、2005年、県下で初めての単独校の開校計画が2校一度に発表され、追って高校内分校が3校一度に発表された(その内容は、II—4を参照)。しかも、これらの学校はこれまでの一貫校と入学選抜のしくみ、教育内容、校区や通学などの条件面でもまったく異なるという、県内の障害児の後期中等教育に「急激な多様化」と「階層化」を迫るものであった。加えて、こうした「新しいタイプ」の高等部は、原則として知的障害のあることが入学の条件とされている。先に紹介した全国LD親の会による実態調査でも、特別支援学校高等部はLD児の後期中等教育の場としての役割を果たしている。こうした現実からみても、特別支援教育を推進する時期にあって、「新しいタイプ」の特別支援学校高等部が発達障害の生徒の学ぶ場ではないとされたことは大きな問題である。

他方、II—2でみるように、県内の高等学校は「21世紀いきいきハイスクール推進計画」にもとづく再編によって、統廃合といっそうの「多様化」が進行しつつある。しかし県下160校の公立高校があっても、学習の遅れや特別な教育的ニーズなどに丁寧に対応している学校はほとんどない。通常の中学校在籍している場合の多い軽度の知的障害や発達障害のある子どもは、そこにほとんど特別な教育的支援がないことがわかっていても、本人と保護者の努力によって高校に学びの場を求めてきた現実がある。そうした生徒を受け入れてきた学校の一部は、「いきいき…計画」によって、残念ながら役割を変更せざるを得なくなっている。

「勉強の基礎を教えてもらえると聞きましたが、本当ですか？」

「1年生で『ベシック』というものを学びます。これは、数学(算数)や国語について、小学校時代の内容から学びなおすというものです。」

これはある県立高校(全日制普通科)の入学案内のQ&Aの一節である(ホームページから)。実際、

この学校には、中学校の障害児学級卒業生を含めて毎年4～5名の障害のある生徒が入学していた。しかし、この学校は2007年度で生徒募集を終了した。この学校から統合新校の最寄りの駅までは本数の少ない電車通学となる。

後期中等教育段階の教育の形態や内容の多様化は、社会への移行を準備する青年期教育において一面的に否定されるべきものではない。しかし、いま障害児教育、通常の高次教育双方、それぞれにおいて展開される学校教育の「多様化」は、自分に合った学校で学ぶ権利を保障するための多様な選択の前提ではない。多様化といわれながら、結局は数少ない、限られた選択肢からの選択を迫られ、しかも選択肢の一つひとつに、競争や排他的な仕組みがいつそう強く組み込まれてきている。

埼玉県は、「高等学校における発達障害支援モデル事業」に県立高校として積極的に参画しなかったことに現れているように、2007年度の高次での特別支援教育はほとんど取り組んでいない。ただし、年末の12月になって、年度内を見通して、県立高校長宛、二つの通知が発せられた。一つは、校内委員会の設置と特別支援教育コーディネーターの指名、もう一つは研修会の開催である。後者については、翌08年1月、発達障害の理解を中心とした研修会が開かれた。こうした、特別支援教育の「3点セット」のような基本的取り組みの不十分さの改善を求めつつも、高次における特別支援教育は、義務教育との違いに留意しつつすすめられなければならないだろう。

4. 高校における特別支援教育に

求められる視点

これまでみてきたように、高次における障害児の教育は、障害児教育と通常の教育の狭間にあつてなんら対策が取られてこなかった。特別支援教育体制が推進されることになって前進することが期待されているが、このままでは、これまで同様、特別支援学校など障害児教育の専門教育機関、高等学校など通常の教育機関それぞれの努力に任せられることになってしまいかねない。いまこそ、子どもたちの一人ひとりの発達を保障する教育を実現するために、総合的な見直しが求められている。高次では、本書(特)でみたような、各学校での貴重な取り組みを発展させることができるような、その制度的基盤をつくっていくことが重要である。そのための提案を企

にまとめた。

ここでは、Ⅲの提言を具体化する前提について述べる。

○特別支援教育と通常教育の垣根を越えた検討

通常学校で学ぶ特別な支援を必要とする子どもへの教育体制を構築することを目的に掲げている特別支援教育だが、そのための従来の「特殊教育」を担ってきた体制の改革だけが先行し、通常学校の「改革」は特別支援教育とは関わりなくすすめられている。むしろ全国一斉学力テストの実施や学習指導要領の改訂など、障害のある子どもたちを排除する方向で進行していることをみれば明らかである。教育行政の仕組み、予算の立て方等々をとってみても、特別支援教育の視点をもった通常教育改革の方向は打ち出されていない。そうしたなかでは、ほんとうの意味での解決の道すじは示されない。

高校における特別支援教育は、いったいどこが担うのか。高校内高等部分校の実現一つとっても、特別支援教育と通常教育の間の壁はまだまだ高いように思われる。また、すでに始まっている高校教員に対する特別支援教育の研修なども、教職員の発達障害理解が子ども全体の理解を深めることにつながることは小・中学校の実践で証明されつつあり、重要な課題である。しかし、高校教育は義務教育である小・中学校とは異なる点にさらなる注意が必要である。特別支援教育推進にあたって高校教育の特質をふまえないかと思うのである。一般的な発達障害の理解に偏るならば不十分で、多様な障害生徒の在学、生徒、保護者、学校が抱える困難の多様性をふまえた研修が必要である。

また高校での特別支援教育を充実させるためには、高校を「部分的にいじる」ような方法ではかえって矛盾を深めるだけだろう。障害児教育(高等部)との連続性を視野に入れた検討が必要である。ただし、両者の壁を乗り越えるためには、ことさら通常教育の行政担当部署の大胆な意識改革が求められることをくりかえしておきたい。

○個別の支援計画をみのりあるものに

～就学前から卒業までをみとおして

高校の特別支援教育をすすめるために求められているもう一つの視点は、小学校就学からの教育のあり方というタテの視点である。以前から指摘されているように、埼玉県は義務教育において障害児学校・学級などに在籍している子ども、通級指導教室通級

児の割合が全国平均を下回っている。2007年度の文科省の調査では、その割合は初めて2%に到達した。しかし、埼玉県はやっと1.49%。全国平均の5年前の水準である。また、通常の学校に設置される特別支援学級や通級による指導の教室の数も少なく、特別支援学級1学級あたりの児童生徒数が東京について2番目に多い。つまり、障害児教育の教育条件整備が立ち後れているのである。

とくに中学校の特別支援学級、通級指導教室の実態が貧困であることが、特別な支援を必要とする子どもの中学段階での教育の不十分さを招いている。このことは、ひいては後期中等教育への進学をめぐって、本人と保護者へ負担を強いることになる。進学先選択の基盤となる中学校での支援が整備されていないということである。

高校での特別支援教育を考えることは、高校の入学制度や部分的な支援の補強、研修を実施すればよいということではない。小学校就学期を含めた特別支援教育体制の見直しという視点をもたなければ、小手先の修正におわり、またどこかがほころびてしまう。その結果不利益を被るのは子ども自身である。

以上2点を前提にして、高校における特別支援教育について議論する必要がある。

参考文献

全国LD親の会『LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書』2007年

内野智之・高橋智「高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態—神奈川県の高校等への質問紙調査から」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第57号、2006年

埼玉の公立高校の現状と「高校改革」のゆくえ

関原 正裕 (埼玉県立越谷北高等学校)

はじめに

埼玉の公立高校といっても、定時制高校やいわゆる「困難校」から「進学校」まで1校1校が偏差値で輪切りにされ、「高等学校」という一つの概念でとらえることができないほど極端なまでに格差が拡大している。こうした「現実」を作り出した原因はひとえに文部科学省及び県教育委員会のこの間の施策によるものであることは疑いない。悲しくなるほどの高校間格差の「現実」を見るにつけ、あらためて公立高校の果たすべき役割とは何か、公立高校の公共性とは何なのかを考えざるをえない。格差を拡大・固定化するのではなく、すべての子どもたちに社会を担う主権者として必要な共通の学力、教養を保障する教育行政への転換が緊急に求められていると言えよう。

以下、埼玉の高校の深刻な「現実」と解決への展望について報告する。

1. 高校間格差の「現実」

(1) 深刻な「困難校」の実態

県内約20校の高校はいわゆる「困難校」とよばれている。大部分は全日制普通科である。入学した生徒の卒業率は約60～70%、中には50%台の学校もあり、中途退学率はきわめて高い。多くの場合入試倍率が定員割れの状態が続き、県教委からは「募集困難校」との烙印を押され統廃合の対象校になっている。

①底抜け状態の学力

普通の学力の生徒も多いのだが、中には小学校4年生くらいの段階でつまずき、学力的にはそのままの状態ですべての生徒もいる。文章を書いても

句読点が適切に打てないし、ほとんど漢字が書けない、数学では九九の暗算がすぐに出てこない、プラスとマイナスの計算ができない、英語では全部のアルファベットは書けないし、「b」と「d」の区別もつかないといった状態の生徒である。こうした学力状態の生徒を40人のクラスの中で一斉授業によって指導することはほとんど不可能であるし、生徒にとっても「苦痛」以外のなにものでもない。多くの学校では、教員の努力によって「少人数学級編成」などにより少人数の指導が行われたり、授業の中でも様々な工夫と努力が行われている。教職員を大幅に増やして、それぞれの生徒の学力実態に応じた個別の指導ができるような何らかの手立てがなければ対応しきれないというのが現実である。

これらの学校には身体障害、知的障害、発達障害などの障害を持つ生徒、中学校では特別支援学級に在籍していた生徒が数名から時には10名以上入学していることが埼玉県高等学校教職員組合(埼高教)の調査で明らかになっている。ある全日制普通科の高校では高等養護学校を受験して落ちた生徒が入学しているという深刻な実態もある。

②家庭の経済も深刻

こうした学校では共通して、父子家庭や母子家庭が多く家庭の経済的状态は困難をかかえている。授業料減免を受けた生徒は2005年で12,188人、減免者率は10.4%、減免額も12億円を超えている。しかもこの年まで毎年約1,000人増加し続けていた。県教委は2007年度から授業料免除の基準を大幅に縮小したが、それでも9,965人が減免を受けており、その多くは「困難校」に集中している。

ある学校の生活実態調査によれば、75%の生徒がアルバイトで働き、毎日働いている者も30%、おおよそ5～10万円の収入を得、自分の生活費も含めた小遣いとして使っている。このアルバイトが一家の団らんの時間を失わせたり、肉体的疲労、食生

活の乱れ、学習意欲の喪失、遅刻・欠席の増加など学校生活や学習を阻害する様々な影響を及ぼしている。

(2) 夜間定時制高校

2008年3月、3校の夜間定時制高校が廃校となり、県内には現在30校の夜間定時制高校がある。ここに通う生徒の実態は、学力的にも家庭的にも、また障害の面でも総じて前述の全日制「困難校」に輪を掛けた深刻な困難さがある。

①ある夜間定時制高校のクラス

2007年度「教育のつどい埼玉集会（埼玉県教育研究集会）」で報告されたある夜間定時制高校の1年生のクラス（29人）の生徒を紹介すると次のようになる。

①籍だけ置いて登校せずに3年目という生徒、②3度目の1年生、③2度目の1年生（2人）、④60歳の夜間中学卒業生、⑤重度の障害者の生徒、⑥全日制受験に失敗し本意ながらの入学（2人）、⑦その他（21人）小中学校は不登校だった生徒、家庭の経済的事情から定時制に進学した生徒などである。さらに2学期からは私立高校からの転校生も1人加わっている。この内13人が1年次に転学・退学・留年し、2年生に進級できたのは17人だった。

2年になって1人の転校生が加わり18人、しかし1学期にケンカが原因で3人が退学、また1人が転校して在籍生徒数は14人に。14人の家庭状況は、両親ともにそろっているのが7人、母親だけが5人、両方ともいない生徒が2人という状況である。

②「居場所」としての夜間定時制

2年生2学期のHR合宿に参加したのはその中の12人だった。合宿ではバーベキュー、天体観測、七宝焼など様々な体験学習にとりくみ、しだいに生徒は「自信」をつけていく。その後の文化祭では全員がダンスの発表にとりくんでいくのであった。

「競争と格差」社会の中で、学校でも家庭でも「信頼されたり」「愛されたり」することもなく傷つけられてきた生徒たちを前にして、担任教師は「自分への信頼」「自信」「誇り」を回復させていく「居場所」として夜間定時制のHRづくりに必死でとりくんだ。

全日制「困難校」以上の困難さにも関わらず、夜間定時制でこのようにとりくみが行われているのは、全日制と比べれば学級の人数が大幅に少なく、

教員にそれなりのゆとりがあるためであろう。やはり教育条件整備が決定的であることは間違いない。

(3) 大学合格者数を競わされる「進学校」

①教科・科目 32 時間

県内の全日制普通科114校（07年度）のうち各教科・科目の授業時数が週32時間以上の学校が14校ある。放課後の時間の確保のために、中には65分授業などの工夫をしている学校もあるが、LHRと「総合的学習の時間」の2時間を加えれば34時間以上ということになり、1日だけ6時間の日があるだけであとの4日間は7時間授業である。すべての県立高校151校の中でこの14校プラス数校、全体の約1割程度の高校がいわゆる「進学校」と見てよいだろう。これらの学校の多くはいわゆる「伝統校」であり、県教委がすすめる統廃合の対象には全く入ってこない。

②進学競争を煽る県教委

県教委はこうした高校を中心に「進学指導アドバンスプラン事業」（2004年度から3年間）に11校、2007年度からは「進学指導総合推進事業」に13校を指定し、「進学指導の充実」のための特別の施策を講じている。アドバンスプランの指定を受けたある県立高校は「学校改革グランドデザイン」と称して「国公立大学に3年後は30名以上、5年後には50名以上。さらに、有名私大には100名以上を常時合格させる。」との目標を公然と掲げ、このとりくみが県の教務主任等研修会で報告されるまでになっている。

2006年度からは3校で「土曜授業」が始まったが、2008年度には10校に増えている。この10校の多くは前述の14校と重なっている。これらの学校の中には、国立大学や「有名私大」の合格者の数が競われ、とにかく授業時間を増やすことで当座の受験学力を伸ばすことが学校の最大の目標になってしまっているところもある。

2. 県教委がすすめる「特色化」路線

県教委は「21世紀いきいきハイスクール推進計画」（2001年）に基づき、県立高校の統廃合をすすめている。計画では全日制は15～20校程度、定時制は20校程度を削減しながら、高校の「活性化・特色化」を推進するというものである。

現段階では全日制11校、定時制8校を廃校にす

るところまで計画がすすめられている。かわって新たに、総合学科の高校として滑川総合・寄居城北・誠和福祉（福祉に関する学科も含む）、単位制総合高校として進修館、総合技術高校として秩父農工科学、全日制単位制高校として上尾鷹の台・新座柳瀬・鶴ヶ島清風・栗橋新校・蓮田新校、定時制を統廃合した「パレットスクール」（昼夜開校の単位制高校）として戸田翔陽・狭山緑陽、が開校した。

（1）総合学科、単位制を上から押しつけ

総じて、専門高校を軸にして総合学科や総合高校として再編するパターン、いわゆる「困難校」を全日制単位制高校として再編するパターン、定時制を昼夜開校の単位制高校（「パレットスクール」）にするパターンに分類することができる。

県教委は、新校準備委員会などの組織を立ち上げ、地元地域や関係教職員の意見を聞きながら学校づくりをすすめる形式は取っているが、実際は上から「総合学科である」とか、「単位制である」とかの枠をはめ、教頭と一部の教職員によって生徒の実態とは遊離した机上のプランを作成し「学校づくり」をすすめている。

前期計画においては総合学科棟の建設など一部では予算措置が講じられたが、中期計画以降は予算措置も不十分なまますすめられている。たとえば2008年度開校した新座柳瀬高校では、新しい学校であるにも関わらず、校歌は新座北高校のものを使い回すという笑い話のような状態である。

（2）看板倒れの「パレットスクール」

「学ぶ意欲と熱意をもつ者がいつでもどこでも学べる」昼夜開校の3部制の定時制高校というキャッチフレーズで前期計画の目玉として登場した「パレットスクール」戸田翔陽高校が開校して4年目を迎えている。本当にこのとおりなのか、また統廃合した「夜間定時制の良さ」を引き継ぐものになっているかが問われている。

単位制のため生徒は一人ひとり時間割が異なり、毎時間自分の荷物を持って移動し、登下校の時間もバラバラである。そのため生徒は互いの顔と名前を覚え人間関係をきざくことも容易ではない。単位の履修も修得も卒業もすべて基本的には自己責任にまかせるというスタンスで組み立てられている。3部制のため部活動の活性化も望めない。服装、頭髪検査も行われ規則も厳しい。HRを軸に生徒どうしの信頼関係をきざき「居場所」づくりにとりくむ夜間

定時制とは明らかに異質である。

教育条件整備の面でもきわめて不十分である。同じ教室を3部の生徒が使い廻すため、自分の私物を置ける自分の教室は生徒に保障されていない。一方、単位制による多種類の科目が設定されるため、1人の教員が教える科目数は4～5科目、「総合的な学習の時間」や「産業社会と人間」などを加えると8～9種類の授業準備が必要となり、まともに教材研究をする時間が取れない。そのうえ校務、生徒指導、雑務に追われ過労でダウンする教員があとをたたないという。07年度は13人の臨時採用教員のうち10人が担任を受け持っている。入学から卒業まで生徒を見ることのできない教員が担任を持たざるをえないという実態である。

（3）貧困な教育条件整備

県教委は、「困難校」の高い中途退学率を抑えるためとして「体験活動」を重視した施策を推進している。2008年度は「自分発見！高校生感動プログラム事業」として1年生全員に5日間の就労体験を実施するフレッシュ高校生社会体験プログラム（10校）、問題行動を起こした生徒に対して農業体験等を実施するリカバリープログラム（5校）、人間関係づくりのための体験学習などを行うステップアッププログラム（5校）などである。

また、中期計画（第1期）により2008年度に開校する4つの高校には「学び直し支援事業」として、30分授業や不登校生徒への個別授業、マナー身だしなみ指導などの施策を講じている。これら2つの施策の予算総額は2,294万円で、1校あたりの平均は95万円程度にすぎない。「自分発見事業」では教員1人の加配が措置される程度で、「体験活動」を取り入れるにしても、現場の教職員に新たな負担を課す施策になっている。

3. 私たちのめざす高校づくりへの展望

以上のような埼玉の公立高校の現状をふまえて、以下いくつかの課題を提起したい。

まず第一に、学力的にも家庭的にも様々な困難がかかえている「困難校」や夜間定時制の子どもたちが必要とする教育条件を抜本的に整備するという立場にたった教育施策に転換させることがなによりも必要である。

少人数学級編成や個別指導ができるように大幅に教職員定数を増やさない限り「困難校」の様々な教

育困難は解決できないことは現場実態から見て明らかである。これは国の基準の定数改善の問題であり、政府の教育行政を転換させなければ根本的には打開することはできない。

もう一つは、高校授業料の無償化を実現することである。国の構造改革路線によって「貧困と格差」は拡大し、子どもたちの家庭経済を直撃し、修学に深刻な影響を生み出している。とりわけ「困難校」や夜間定時制に通う子どもたちは深刻である。しかし、県教委は2007年4月から授業料減免の基準を大幅に切り下げている。高校授業料については1979年の国際人権規約第13条に「中等教育および高等教育における無償教育の漸進的導入」が記されているように、無償化が世界の大きな流れであり、日本政府もこの方向に政策を転換すべきである。

第二には、学区制の復活と入試制度の問題である。県教委は2005年に県内のすべての学区を廃止し、全県一学区とした。以来、入試倍率が2倍を超えるような「人気校」と定員割れするような「不人気校」の格差が全県的に拡大し、高校間の競争がいつそう激しくなった。これ以上の競争に歯止めをかけ、どこに住む中学生でも安心して地域の公立高校に入学できるようにするためには、ある程度の学区制を復活させることが不可欠である。

また、2010年から高校入試制度が大幅に改定されるが、その中の「特別活動等の記録」の得点化、特定の部活動の名称をあげて優遇できること、選抜資料の重みづけの幅の広さ、選択問題の出題などは学校ごとの「特色化」に応じた個別入試への道をひらき、あらたな受験競争を引き起こしかねない。

第三には、公立高校の生徒に保障すべき学力とは何かという問題である。学校5日制が始まって久しいが、私立高校は今でも6日制が認められ、大学入試では入試科目や出題内容は従来とそう変わらないという矛盾した現実があることは確かである。2006年秋に全国各地で発覚した世界史をはじめとする特定科目の「未履修問題」の背景もここにある。「有名大学」への合格者数で高校をランク付けするという悪しき社会的風潮の中で、「進学校」の教職員が苦悩しながらも生徒の進路希望の実現のために努力していることもあながち否定しがたい。しかし、そもそも公立高校における教育の目的は何なのか、主権者として高校生が身につけるべき学力とは何なのかを「進学校」を含めすべての高校の教職員があらためて原点に立ち返って議論をすることが必要だろう。

第四には、「参加と共同の学校づくり」の課題で

ある。県教委が推進する「特色化」がそれぞれの地域の生徒の実態や保護者の教育要求にふさわしいものであるのかはきわめて疑わしい。そもそも「学校づくり」とはその学校に集まってきた生徒の実態に応じて、その生徒にどんな力をつけたいかを教職員、保護者、生徒、地域が話し合う「参加と共同の学校づくり」によって行なわれるべきである。2005年度から学校自己評価システムが全県の学校に導入され、現在県内の約8割の高校で生徒参加の学校評価懇話会が設置され、これが中心になって「学校づくり」がすすめられている学校も生まれつつある。懇話会の運営のあり方はそれぞれの学校の歴史を引き継いで実に千差万別であるが、各学校の「参加と共同の学校づくり」の努力こそ、私たちがめざす公立高校づくりへの突破口を開くものになるだろう。

II-3 高校に在籍する特別な教育的ニーズを必要とする生徒

埼玉高教のアンケート調査の結果などをふまえて

櫻井 宏明（埼玉県立川島ひばりが丘養護学校）・小野 知二（埼玉県高等学校教職員組合）

はじめに

文部科学省や県教育委員会など行政による高校段階での調査は行われていないが、少なくない障害のある生徒が高校に在籍していると推測される。

東京学芸大学の高橋智教授を代表とする研究グループは発達障害のある高校生の困難や支援についての調査研究を進めている。その研究の一環として谷田悦男氏（毛呂山養護学校教諭，2006年当時）は埼玉県内の国公私立高校の養護教諭を対象とした調査を行っている（2006年6～7月）。それによれば障害の診断・判定を受けている生徒が在籍している学校は回答を寄せた学校の28%（28校）、50名にのぼるとのことである。また、「医師等による診断・判定はないが養護教諭から見て軽度発達診断が疑われる生徒」の人数を聞いたところ、診断を受けている生徒の2倍強の人数が報告されたとのことである。

特別な教育的ニーズを必要とする生徒が高校に在籍していることは以前から報告されていた。たとえば埼玉県高等学校教職員組合（埼玉高教）も実行委員会に加わる埼玉県教育研究集会では「子どもの発達と学力」分科会において定時制高校の教員がそうした生徒に対する実践を報告している。また、埼玉高教が毎年開催する夏期講習会では、高校・障害児学校の教職員が共通の問題で討議する時間があるが、その中の一つに「特別なニーズ教育」分科会を設けて、高校に在籍する障害のある生徒の問題を取り上げてきた。

こうした経過があって、埼玉高教では06年と07年に分会代表を対象に高校での障害に起因する特別な教育的ニーズに関する実態調査を実施した（資料3参照）。

この調査は大まかな傾向をつかむことを目的とするもので、厳密さには欠ける。それでも定時制・通

信制の課程だけでなく、いわゆる「困難校」といわれる全日制課程にもすでに少なくない知的障害のある生徒が在籍し、加えて発達障害や精神障害のある生徒も在籍している実態があらためて明らかになった。

1. 特別な教育的ニーズの類型化

埼玉県高等学校教職員組合学校像検討委員会は1999年11月に「『競争と選別』の学校から『信頼と自立』の学校へ!」と題した最終報告を発表した。これは教育現場の視点から目指すべき「学校像」を提言したものである。この中で、今後の高校入試制度改革の方向性の一つとして「障害児，外国人，学習困難児など、『特別な教育的ニーズ』をもつ生徒の高校進学を，人権の観点から見直し，制度整備をはかる。」と述べている。

そこでは「特別な教育的ニーズ」が生じる要因として機能的障害，文化的・民族的要因，経済的要因などをあげた上で，障害に起因する特別な教育的ニーズについては「通常の高校で学びうる障害児のための条件整備」や「通常教育と障害児教育の境界線上にいる子ども・青年たちの学習権を保障する」としている。

こうしたことをふまえて，さらに全日本教職員組合（全教）の調査も参考にして，埼玉高教の06年度の調査においては障害をいくつかの類型に分けて考えることとした。すなわち次のようである。

- ①知的障害を伴わない身体障害（肢体障害・聴覚障害・視覚障害など）
- ②中度・重度の知的障害
- ③軽度知的障害や発達障害（学習障害や高機能自閉症など）

県教委は，前の分類で①の生徒が在籍する高校に対して点字プリンタの配備やエレベーター設置など

限定的ではあるが対策を講じてきた。

一方、②③の生徒が在籍する学校に対しての施策は大変遅れている。

最近でも、県教委は07年12月17日付で県立学校長などにあてて「特別支援教育体制の整備について」という通知を出し、校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名などを求め、また、2回実施するコーディネーター専門性向上研修会に高校からも原則1名の参加を求めてた。しかし、現場の教職員が求める個別指導のための教職員加配などは皆無である。

2. アンケート結果から

06年度に実施した埼高教のアンケート調査では69校から回答が寄せられた。

(1) 偏在している

あらためて定時制・通信制課程の高校やいわゆる「教育困難校」といわれる高校に偏在していることがわかった。中には30名程度の生徒が在籍していると回答した全日制課程の高校が複数あった。

問題は、そうした高校の多くが統廃合の対象であったり、対象になりそうな学校であったりすることである。発達障害をもつ生徒には安心して過ごすことができ、自己肯定感が育てられる場としての居場所と将来の自立に向けての力量が育てられる学習活動が保障されることが必要だと考える。しかし、統廃合がなされた場合、発達障害のある生徒の居場所と学習活動が奪われることになる。公的な責任による教育条件整備と生徒にあった教育課程の保障がれる。

一方、いわゆる「進学校」には知的障害を伴う発達障害のある生徒は在籍しないが、「特別支援教育」(特別なニーズ教育)と無縁ではない。数は少ないが、アスペルガー症候群・高機能自閉症の疑いのある生徒、精神障害の生徒が在籍しているという回答が寄せられた。

すなわち、対象となる生徒の多い少ないはあるにしても、特別支援教育の体制整備はすべての学校の課題であるといえる。

(2) 障害が多様であり、

問題が複雑に絡み合っている

発達障害のある生徒は成長の過程で不登校、二次的障害(精神疾患)などを抱えて青年期を迎えてい

る。さらに、経済的な困難さなどが加わって複合的な困難さとして現れることがある。

埼高教の調査でも「特別な配慮を必要とする生徒」として、不登校を経験した生徒、「精神疾患」「精神障害」のある生徒をあげた回答がたくさん寄せられた。

また、決して「軽度」とはいえない知的障害のある生徒について多数在籍している実態があらためて明らかになった。こうした生徒を現状の高校で全て引き受けることが適切かどうかについては議論の分かれるところである。

(3) 困っていること

・希望する支援内容について

06年のアンケートでは「担任として困っていることはなんですか」という設問と「担任としてどのような支援を望みますか」という設問では自由記述で意見を求めた。対応に困っている現場の教職員から様々な意見が寄せられた。

それらをさいたま教育文化研究所障害児教育研究委員会で分析し、次のように整理した。

①「担任として困っていることはなんですか」

- ・学力保障(単位認定、進級や卒業)
- ・進路保障
- ・仲間との関係(いじめ、コミュニケーション)
- ・教職員の指導体制(個別の対応、カウンセリングなど)
- ・教職員の理解、職員研修
- ・保護者との関係
- ・中学校との引き継ぎ
- ・医療との連携、服薬管理
- ・その他

一部には職員会議で共通理解を図ったり、職員研修を行っている学校もあるが、多数の学校では担任や一部の教員の努力で対応している実態が明らかになった。

②「担任としてどのような支援を望みますか」

- ・教職員の研修
- ・カウンセラー、専門家の配置
- ・専門家の巡回相談
- ・個別の対応ができるように教職員の配置
- ・保健室とは別に相談室の設置
- ・保健・福祉機関による支援
- ・学級規模を小さくすること

- ・高校統廃合の中止
- ・生徒にあった教科内容の交流や研究
- ・その他

このように問題点と要求項目を整理した上で、07年8月～9月には資料3のようなアンケート調査を実施した。

回答数は32校にとどまった。この調査結果だけから実態や問題・課題を論じることは困難であるが、中村尚子氏(2007)が、さいたま教育文化研究所障害児教育研究委員会としておこなった学校見学や聴き取り調査などもふまえて、「季刊 人間と教育 56(2007冬号)」に「高等学校における特別支援教育-埼玉の場合-」という論文を寄せているのでぜひ一読されたい。

3. 高校における「特別支援教育」をすすめるための教育条件

高校における「特別支援教育」をすすめるためには教育条件が必要である。アンケート調査では「スクールカウンセラーの配置」や「個別指導のための教員加配」という意見が多かった。しかし、現状では具体的な支援施策がほとんどない中で「どのような支援を望みますか」と問われても、答えにくいというのが正直なところだろう。

柴山 学氏(2007)は障害者教育科学 55号「京都府立福知山高等学校三和分校の実態と課題」で、自身が勤務する学校での取り組みをふまえ、高校における「特別支援教育」をすすめるための教育条件について次のような提起をしている。

- (1) 校内支援体制
 - ①教育相談の充実
 - ②校内委員会の設置
 - ③個別の教育支援計画の策定
- (2) 教職員研修
 - ①障害理解を進める研修
 - ②コーディネーター養成のための研修
- (3) 教職員配置
 - ①教員の加配
 - ②養護教諭の増員
 - ③スクールカウンセラーの配置
 - ④専門教員の配置
- (4) 進路保障

教育・医療・福祉・労働など外部機関との連携
- (5) その他
 - ①教材や教具の開発・整備
 - ②特別教室の設置
 - ③教育課程の再検討と教材の精選
 - ④必要な生徒への「発達」検査の受検

こうした提起も参考にしながら、埼玉における教育条件の整備については「Ⅲ 提言」で考えていきたい。

〈資料3〉 2007年度に埼玉高教が実施した「特別支援教育」に関するアンケート調査

【調査】 学校名 () 記入者 ()

[学習上や生活上、特別な配慮を必要とする生徒の在籍状況についてあなたの学校の実態を、わかる範囲で記入してください。]

- ・知的障害を伴わない身体障害(肢体障害・聴覚障害・視覚障害など)をもつ生徒→おおよそ () 人
 - ・知的障害をもつ生徒 →おおよそ () 人
 - ・発達障害の診断(学習障害, 高機能自閉症など)を受けている生徒 →おおよそ () 人
 - ・診断は受けていないが, 発達障害と思われる生徒 →おおよそ () 人
- ※差し支えない範囲で具体的な実態をご記入ください。

[学校の対応についてうかがいます。](該当するものに○をつけてください)

A 学習内容の理解が困難な生徒に対する特別な対応

- ・ 放課後や長期休業中の補習を実施
 - ・ プリントや教材を特別に用意している
 - ・ 試験問題を別にしている
 - ・ 授業中, 他の教員が補助する
 - ・ 座席などの配慮をしている
 - ・ 特別な配慮はしていない
- その他の対応 = ()

B 定期試験の対応（基準点に達していない場合の対応）

- ・試験の素点だけ評価しないよう別の評価基準を設けている
- ・補習を受けて補う
- ・もともと習熟度別クラス編成をしているので、クラス内で評価している
- ・最初から試験ではなく課題を与える
- ・特別な配慮はしていない

その他の対応 = ()

C 進級時の対応

- ・成績, 出席, 態度などで総合的に判定
- ・試験結果とは別の基準を設けている
- ・基準はなく個別の対応
- ・レポート課題などを課す
- ・原則として通常の基準どおり

その他の対応 = ()

D 卒業認定時の対応

- ・成績, 出席, 態度などで総合的に判定
- ・試験結果とは別の基準を設けている
- ・基準はなく個別の対応
- ・レポート課題などを課す
- ・卒業のための補講を行う
- ・原則として通常の基準どおり

その他の対応 = ()

E その他（進路指導, 保護者対応 等での特徴的なこと, 困難なこと, 要望など）

[発達障害等, 特別な教育的配慮を必要とする生徒について, 学習・教育上, もっとも困難だと感じている事柄について3つだけ○をつけてください]

- | | | | | |
|------------|--------|--------|--------|-----------|
| ・学習内容の理解 | ・友だち関係 | ・遅刻 | ・長欠 | ・全般的な生活態度 |
| ・家庭との連携 | ・食生活 | ・進級 | ・卒業単位 | ・進路指導 |
| ・コミュニケーション | ・健康 | ・喫煙や飲酒 | ・経済的問題 | |

[今後, 高校の特別支援教育をすすめるにあたってあったらよいと思う施策に3つだけ○をつけてください]

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| ・小・中学校と同様, 校内委員会の設置 | ・特別支援教育コーディネーターを決める |
| ・(軽度) 発達障害などに関する職員研修を実施する | ・高校にも支援員を配置する |
| ・巡回指導による専門家の助言 | ・特別支援学級の設置 |
| ・通級指導教室の設置 | ・スクールカウンセラーの配置と相談機能の強化 |
| ・養護教諭の複数配置 | ・特別支援教育推進のための教員加配 |

その他なんでも書いてください。

※ご協力ありがとうございました。

II-4 障害児学校高等部, 高等養護学校, 養護学校の高校内分校の現状と問題点

櫻井 宏明 (埼玉県立川島ひばりが丘養護学校)

1. 障害のある生徒の進路先の選択

特別支援教育の理念として「どこにいても子どもに必要な支援を」ということが謳われている。そうであるならば、障害をもった生徒が高校に在籍した場合にも特別な教育的ニーズに応じた支援が用意されなければならないはずだが、現時点ではほとんど支援がない。

学校教育法では高等学校にも障害児学級(「75条学級」)を置くことが出来ることになっている。しかし、埼玉県では実際に設置している学校はない。したがって、中学校からの進学先を選ぶ際に「高校」か「障害児学校の高等部」か、という選択を迫られることになる。

軽度の知的障害のある生徒の場合、最近になって高等養護学校(2校)あるいは養護学校の高校内分校(3校)という選択肢ができた。

現在、埼玉県では県立高校と障害児学校高等部の併願はできないことになっている。一方、高等養護学校と県立高校、あるいは高等養護学校と障害児学校高等部の併願は認められている。養護学校の高校内分校についても高等養護学校に準じた扱いである。高等養護学校および高校内分校は12月に入学選考があるので、たとえ不合格であっても1月に入学選考が実施される県立高校あるいは障害児学校を再度受験できるのである。

すでに高等養護学校を不合格になった生徒が県立高校(全日制・定時制ともに)に入るというケースが出ているが、その場合には何ら特別な支援がない。

一方、発達障害のある生徒の場合は、高等養護学校も養護学校の高校内分校も知的障害のある生徒を対象としているために対象ではないとされている。

とはいっても実際は、従来の知的障害の養護学校高等部にも発達障害がある生徒たちが在籍している。というのは、「高校」では何ら特別な支援が期

待できないが、「養護学校」では教員の配置という点で高校より恵まれており、高等部卒業後の進路指導が丁寧になされている実績があるからである。

しかし、必ずしも「養護学校」が発達障害の子どもたちに対応できる教育課程を用意できるとはいえない。

現状ではどの教育の場を選択しても必要な支援が得られていない「貧しい選択」を迫られることになりかねない。

2. 特別支援学校の現状と課題

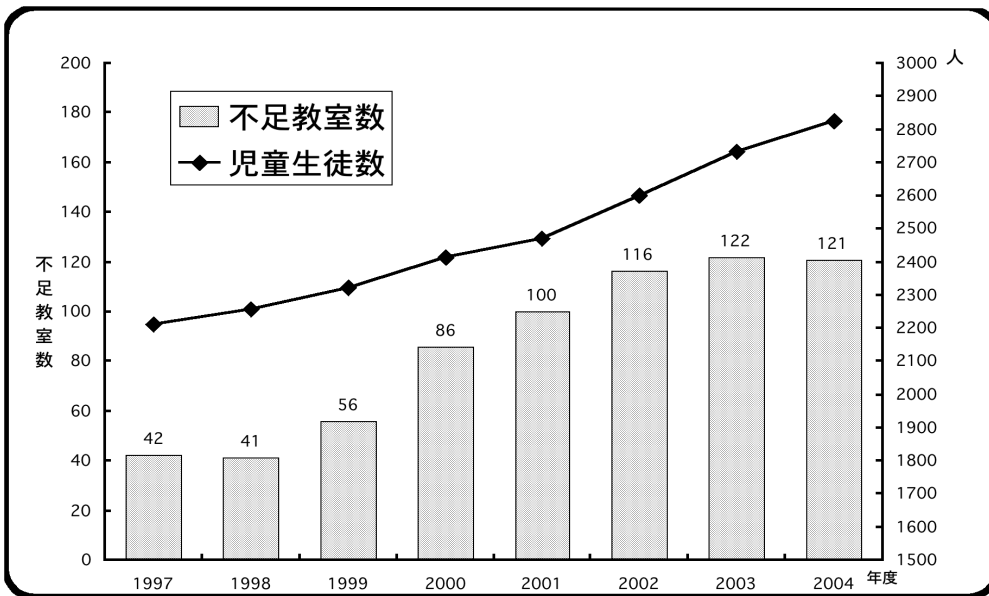
次に特別支援学校(特に知的障害養護学校)の現状を詳しく見てみよう。

現在、埼玉県の障害児学校の最大の問題点は「学校が不足している」ということである。開校当初予定していた人数の2倍もの子どもたちが在籍している学校もある。そういった学校では仕方なく特別教室や会議室、職員室をつぶして教室に転用している。

埼玉県高等学校教職員組合(埼玉高教)障害児教育部(障教部)では保護者と一緒に長年教室増設・学校づくりの運動をすすめてきた。そうした世論に押されて、県教育行政もこの問題を認識するようになってきた。

しかし当初は、実際には小中の児童生徒も増えていたにもかかわらず、県教育行政当局の認識が「高等部の生徒が増えたから教室が不足している」というものであり、その対策は知的障害の後期中等教育対策だけに限られていた。また、対策は「教室不足」にとどまっていたために、特別教室の不足、スクールバスの不足などへの抜本的解決策にはなっていなかった。

一方、私たちは問題の本質を「学校不足」ととらえ、抜本的対策として学校増設を要求してきた。最近では、県議会でも取り上げられたり、マスコミも注目するところとなってきた。



〈図4〉 埼玉県立知的障害の養護学校の児童・生徒数と不足教室数の推移

高等養護学校2校が開校した2007年度でも知的・肢体あわせると約250教室が足りない。

この間の養護学校の学校不足の原因は、二つの側面からとらえる必要がある。一つは80年代から90年代までの高等部生徒の増加という側面、もう一つは90年中頃以降、全国的に障害児学校に在籍する小・中学部の子どもたちが増えてきたという側面である。

養護学校は79年に義務制を実現し、その後全国的に「希望するすべての子どもたちの後期中等教育の保障」という第二の全入運動があった。幸いにも埼玉の場合は養護学校建設と同時にあるいは数年遅れで病弱を除くすべての障害児学校で高等部をつくっていたので、改めて高等部設置の運動はなかった。しかし、80年代から90年代、景気の動向や後期中等教育保障を求める保護者のねがいの影響をうけて、中学校の障害児学級から養護学校高等部進学者が増えた。

90年中頃からは小中学部を含め養護学校の児童生徒が増加したが、埼玉県はこの時期に児童生徒の推移に見合った養護学校建設を怠ってきた。そのツケが今日の深刻な学校不足・教室不足を招いたといえる。

教室不足を理由に、07年度高等養護学校が2校開校し、08

年4月からは高校内養護学校分校が3校開校した。今後も09年(上尾市)、10年(所沢市)に1校ずつ小学部から高等部までの知的障害の障害児学校が開校する予定である。しかし、これで十分ではない。川口地区や県北部での対策はまだ何も打ち出されていないし、肢体不自由養護学校でも児童生徒数が増えて過密化・過大化は深刻になってきているが、手がつけられていないのである。

また、今後上尾、所沢に新設される障害児学校はいずれも統廃合された高校の跡地に開校する。既存の養護学校との地理的バランスが配慮されていない。そのために通学区の再編によって通学時間が大幅に伸びてしまう子どもが生まれるといった矛盾も出ている。

文部科学省は「ナショナルミニマムは達成された」と障害児学校の条件整備が達成されたかのようにいっているが、実際にはさらにたくさんの障害児

〈表1〉 学齢児童生徒数に対する障害児学校数(下位10位)

埼玉県の障害児学校設置率は全国ワースト2位

(越野和之(2004)「ナショナルミニマムは達成されたか?」, 「特別支援教育」で学校はどうなる, クリエイトかもがわ (P 210) より一部引用)

順位	都道府県	障害児学校数 10学万 年齢人 あたりに あたり	総障害児 学校数	盲学校 数	聾学校 数	養護学校 数	全学 生数 年齢 児童
	全 国	8.8	993	(71)	(106)	(816)	11,255,320
1	愛知県	4.5	28	(2)	(5)	(21)	625,639
2	埼玉県	5.5	33	(1)	(2)	(30)	601,010
3	大阪府	5.6	39	(2)	(4)	(33)	702,420
4	神奈川県	5.8	38	(2)	(4)	(32)	654,833
5	岡山県	6.4	11	(1)	(1)	(9)	171,227
6	千葉県	6.7	33	(1)	(2)	(30)	491,515
7	岐阜県	6.7	13	(1)	(1)	(11)	193,169
8	広島県	6.9	17	(1)	(3)	(13)	245,026
9	静岡県	7.2	24	(3)	(3)	(18)	334,856
10	栃木県	7.6	14	(1)	(1)	(12)	184,034

学校をつくる必要がある。

3. 「職業教育」偏重の問題点

次に、高等養護学校と高校内分校を教育内容の面から考えてみる。

基本的には高等養護学校も高校内養護学校分校も「100%就労を目指す」「障害者を納税者にする」という教育を目指して、そのカリキュラムが職業教育・作業教育に偏重したものになるという問題がある。

さいたま教育文化研究所障害児教育研究委員会では以前から以下のような観点で、職業教育偏重カリキュラムを批判的に検討してきた。

- ①職業・作業の時間の多さと就職率・離職率は関係ない。
- ②仕事を続けていくためには職場での豊かな人間関係を築けることが重要であるが、そうした力がつくのか疑問である。
- ③職業教育の中身が、必ずしも就職と結びつくような専門教育になっていない。
- ④高等部教育の目的は職業的自立だけではない。
- ⑤特定の職業に特化したような専門的内容では多様な進路が保障されない。

これらは、発達障害をもつ生徒たちの高校や養護学校での教育内容を考えるときにも共通する観点だろう。

現在、養護学校高等部にも高機能自閉症やアスペルガー症候群、ADHDの生徒が在籍している。そこで大切にしていることは「自分づくり」と社会に出ていくための力を育てることである。

たとえば、生徒に仲間の要求をまとめ学校評議委員会で「こんな学校にしたい」ということを発表させたり、文化祭では企画段階から生徒が関わり、販売させたりしている。こうした取り組みを通して自分の意見と相手の意見を調整する力を育てている。

一般企業に就労できそうな生徒に対しては、現場実習などにおいて丁寧な援助をして就労に結びつけたケールも見られる。また、大学や専門学校への進学を希望するケースも出てきており、その対応が課題となっている。試行的ではあるが、養護学校では学力を保障しながら、通信制高校などを利用して進学に必要な高校卒業の資格取得をめざすケースも出てきている。

養護学校高等部においても生徒の多様なニーズに対応した教育を保障していく必要がある。

4. 高校内養護学校分校について

高等養護学校はもともと「職業的自立」をめざしたものであったが、埼玉県にあつては保護者や教職員組合の学校建設運動も影響して、「教室不足対策」という名目で建設された。そうした経過もあつて、発達障害のある生徒の保護者や関係者の期待は大きかったが、対象者を知的障害のある生徒に限定した。その後開校した障害児学校の高校内分校についても同様で、教室不足解消の施策として打ち出され、知的障害の生徒が対象とされた。

もともと、高校内養護学校分校については全国的に見ても養護学校の教室不足対策として開校されている。埼玉でも、施設設備に高等養護学校のように高額の予算をかけていないという違いはあるが、県教委は「経済的自立」をめざす高等養護学校と基本的には同じものと位置づけている。実際、入学選考において高等養護学校と高校内養護学校分校では併願はできないようになっている。

障害児教育の神髄は「子どものニーズに応じた支援という発想」であるはずだが、以上見てきたように障害児学校においても発達障害のある生徒を受け入れる制度になっていないのが現状である。

そして何よりも問題なのは、現場の意見を十分に聴取しないで開設をすすめてきたプロセスである。分校が設置された高校は、どこも募集人数（学級数）を減らしてきた学校ではあるが、生徒のために「少人数指導展開」などの取り組みを工夫してきたために教室に余裕があつたわけではなかった。また、グラウンドや体育館、特別教室などを共有することになるので分校の開校が高校側の教育条件を低下させることにもなりかねない。さらに、生徒間のトラブルやいじめなどを心配する教職員の声もあつた。

開校後も生徒指導等で起きる課題や問題点について、学校の教員同士の話し合いの場を設けることはもちろん、県としても学校の要望にそつて必要な支援を行うことが求められる。

III 提言

〈高校における「特別支援教育」を考える視点〉

■インクルーシブ（全てを含む）教育という視点で考える

発達障害のある子どもの保護者の多くは「普通の高校と一緒に学ばせたい」と考えている。一方、一部には「将来は子どもを納税者にしたい」と考え、「そのために高等養護学校で職業教育をしっかりとやってほしい」と強くねがっている人もいる。この保護者のねがい・高等養護学校への期待の中に、我が子の自立をねがう気持ちを読みとることができる。ただし、この場合の「自立」は「経済的自立」に偏ったものなので、「ねがい」に応えた実践を展開すればいいというわけにはいかないが。

柳田は「私たちの目指す『特別支援教育』は『個々の生徒の現状や発達を踏まえながら、基礎学力をしっかりと身につけさせる』ということになるだろう。よく考えてみると、これは何も『特別支援教育』に限ったことではない。」と述べている。

後期中等教育で発達障害をもつ生徒にとって必要なことは、安心して過ごすことができ、自己肯定感が育てられる場としての“居場所”と将来の“自立”に向けての力量が育つ学習活動が保障されることではないだろうか。そして、これは障害のある生徒に限ったことではなく、すべての生徒にとって必要なことである。

一人ひとりの生徒の差違と多様性を尊重しながら実質的な学習権や発達権を保障しようとする考え方は「インクルーシブ（inclusive）教育」とも呼ばれる。「インクルージョン（inclusion）」とは「すべての子どもが権利からの排除されない」という意味であり、障害者の権利条約でも採用されている考え方である。障害に限らず、いろいろな特別な教育的ニーズをも視野に入れた支援体制の構築を展望するものである。

ところで、「インクルーシブ教育」という考え方は全く新しいものではない。現状の公立高校は偏差値によって序列化され、学校と生徒たちは競争を強いられているが、本来の公的高校の役割は白鳥が指摘するように「全ての子どもに個性的な人生を歩むための力を平等に身につけさせる場」である。本来の公立高校教育の原理と「インクルーシブ教育」という考え方は共通するものである。

ところで、「障害の診断を受けた生徒だけが特別な支援や配慮を受けられ、診断のないものには受けられないということでもいいのか」、「単位認定や進級・卒業の査定にあたってダブルスタンダードでいいのか」という意見がある。また、たとえ障害のある子どもたちのために特別な配慮や支援体制、特別な教育課程が準備されたとしても、障害以外の様々な困難さをかかえる子が放置されているならば、障害のある生徒への差別意識やいじめが生じる心配がある。

高校における「特別支援教育」を考えるということは公立学校のあり方（教育目的、教育内容）をとらえ直すことでもある。

■高校全体のあり方を視野に入れて考える

現行の偏差値によって差別化された高校体制のもとで、生徒の差違と多様性を尊重した「特別支援教育」体制を構築することには大きな矛盾がある。そのことは、この間の「高校の統廃合」の動向を見れば一目瞭然である。発達障害のある生徒の受け皿となっていた高校が次々に姿を消したり、たとえ入学できる学校があったとしても通学時間が長くなって、通学を困難にしている。夜間定時制高校では、定員に満たないために結果的に少人数学級が実現していたところが、「統合」によって学校が減ったため、残った学校の1学級の規模が大きくなって教育条件

を悪くしている。

「特別支援教育」体制の本格的構築には偏差値によって序列化され、差別・多様化された現在の高校の体制の抜本的改革が必要である。本書ではIIで関原がその変革の方向性について述べている。また、埼玉県高等学校教職員組合（埼高教）・学校像検討委員会は1999年11月に「学校像検討委員会最終報告『競争と選別』の学校から『信頼と自立』の学校へ!」を発表しているが、ここでは「特別な教育的ニーズ」との関係にも言及しているので、併せて参照されたい。

■特別支援学校（障害児学校）との連続性で考える

中村は、「高校での特別支援教育を充実させるためには、高校を『部分的にいじる』ような方法ではかえって矛盾を深めるだけだろう。障害児教育（高等部）との連続性を視野に入れた検討が必要である。」と述べている。「障害児教育（高等部）との連続性」とは、まず教育理念や指導原則、そして指導内容での「連続性」であろう。

これまでの「権利としての障害児教育」は、学校に子どもをあわせるのではなく、子どもにあわせて教育内容や学校をつくるという発想であった。また、指導においては「生徒をとらえる発達的な視点と生徒の内面に寄りそう指導の姿勢」を大切にしてきた。

高校においても、そうした発想や指導の視点を大切に、学習面でも家庭面でも様々な困難をかかえている生徒をまず丸ごと受けとめる。すぐにキレて、「懲戒規定」に抵触したからといって、機械的に「指導」するというのではなく、発達障害による困難さに寄りそって支援するという視点で「生徒指導」を考え直す必要があるだろう。

さらに教育内容についての「連続性」が必要である。対人関係や社会性に課題をもつ子どもたちの「自立」を考えた場合、高校で行われているいわゆる机上の学習だけでなく、生活のスキルを向上させるための学習も必要になってくる。

こうしたことを積み重ねていくことで、「教育の場の連続性」の展望が開けてくるであろう。

■高校における特性に配慮して考える

高校と小・中学校とを比べると教育条件などでいくつかが異なる点がある。高校における「特別支援教育」を考えるうえではそうした特性に配慮する必要があるだろう。

それでは具体的にどのような点が異なっているのか見てみよう。

（1）義務教育ではなく、特別な教育体制が整備されていない

高校には、小・中学校のように障害児学級（特別支援学級）や通級指導教室という特別な「場」がない。したがって発達障害のある生徒が中学校から進学先を選択する場合、「特別支援学校高等部」か「高校」かを選択することになる。いずれにしても十分な体制が整っているわけではないので、「貧しい選択」を迫られることになる。

進路選択においても小・中学校段階においては「就学支援委員会（就学指導委員会）」などがあって、充分ではないにしても就学相談を行っている。一方高校進学にあたって支援してくれる機関・体制はない。

また、現在の高校にあって、障害やその程度に応じたカリキュラムの編成や個々に応じた評価基準の設定はかなり難しい。したがって、重度の知的障害のある生徒を現状の高校で引き受けることには無理がある。

（2）学区が広域で、近くに高校がない

高校は、中学に比べて一般的に通学域が広域である。さらに、現在の高校は偏差値によって差別化・多様化させられているので、近くに高校があるからといって入学できるとは限らない。発達障害のある生徒が定時制・通信制課程の学校や「困難校」に偏在することになるのはそうした事情による。

埼玉県は2004年にそれまでの学区を廃止し、全県一区とした。高校の学校間格差はさらに拡大し、障害のある生徒にとってはさらに遠くの高校に通わざるをえない状況が生まれた。

加えて、最近では定時制・通信制課程の学校や「困

難校」の統廃合がすすめられている。その結果、通学できる範囲に障害のある生徒が入学できる学校がなくなるという問題が起こっている。

(3) 実態把握の困難さがある

比較的早期に診断を受け、支援を受けている生徒もいるが、見過ごされてきて保護者や本人が障害を認識していない場合も多い。また、障害を認識していても対応が十分でなければ二次的な障害を抱えて青年期を迎える。

高校教育の中では、生徒の困難さは典型的な障害のあらわれ方だけに限らず、不登校・引きこもり、精神疾患などといった形であられる。中途退学者の中にもかなりの割合で発達障害のある生徒が含まれていると推測される。さらに、経済的問題などと結びついて複合的困難さとしてあらわれることも多い。

養護教諭を対象とした谷田悦男(2006)の調査によれば「発達障害が疑われる生徒」は、障害の診断を受けている生徒の2倍強とのことである。埼高教の調査で「特別な教育的ニーズ」があると教職員が回答したなかの多数は診断・判定を受けていない。

したがって高校における「特別支援教育」は障害の診断・判定を受けている生徒だけを対象とした支援の施策だけでは不十分である。

■ 県教育委員会の高校政策との接点をもつて考える

埼玉県教育行政は「特色化」の名のもとに高校間の格差を拡大・固定化し、高校の統廃合をすすめてきている。

埼玉県教育委員会が策定した「21世紀いきいきハイスクール推進計画(中期を中心とした計画)」(2004年3月)は県立学校の再編・統廃合の計画を定めているものであるが、そのなかに「ノーマライゼーションの理念に基づく教育の推進」という項目で「特別支援教育」についても言及している。また、高校における「特別支援教育」に関係していくつかの積極的な提起もなされている。こうした施策の中から実現できそうなもの、役立ちそ

うなものを活用していくという視点が必要だろう。

第2章 明日をになう彩の国の人づくり

—教育活動の充実—

【改善の方向】

3 ノーマライゼーションの理念に基づく教育の推進

(1) 盲・ろう・養護学校との交流教育の推進(略)

(2) 高校における特別な教育的支援を要する生徒への対応

平成15年3月の文部科学省調査研究協力者会議の報告「今後の特別支援教育の在り方について」の中で、「高等学校においても、LD、ADHD等へ対応した特別な支援体制を構築することや、研修などを通じて理解推進が図られることが重要である。また、都道府県等の教育委員会に設置された専門家チームが、必要に応じて高等学校への支援を行うことについて検討する必要がある。」とし、高校における「特別支援教育」の推進についても言及している。

高校における特別な教育的支援を要する生徒への対応について、他府県での取組を参考に、受入体制、教育課程、指導内容・方法、評価などの観点から、特別な教育課程を有する学級やコースなどの設置の可能性も含め研究する。

(3) 高校における障害のある生徒に対する支援

高校における障害のある生徒に対する支援は、障害の種類や程度の外に学力や卒業後の進路などを踏まえ可能な限り多様である必要がある。

現在、高校の教育課程を希望する生徒に対しては、エレベーター、トイレ、スロープ及び手摺りなどを計画的に整備し、施設・設備のバリアフリー化を進めているところであるが、今後も、一層のバリアフリー化を推進する。

4 一人一人を大切にす積極的な生徒指導の充実

【改善の方向】

(1) 中高連携による中学生の適切な進路選択の実現

中途退学の最も多い理由は「学校生活・学業不適應」であり、中学生の時から自分の生き方・在り方を考え、将来を見据えて高校を選択することが必要である。このために、中学校と高等学校の連携を深め、一層充実した進路指導を推進する。

ア 進路指導における中学校と高校の連携の強化
高校の教員が中学校における進路指導に積極的に関わり、中学生が将来の生き方や進路をしっかりと考え、保護者とともに高校の選択が適切に行えるよう中高連携の強化を図る。

イ 中学生の適切な高校選択のための学校情報の提供

中学校訪問等による情報提供だけでなく、学校説明会の充実、学校紹介のホームページの活用など、学校情報の積極的、効果的な提供を図る。

- 中学校と高校による「連絡協議会」の実施
- 県立学校ホームページ及び体験入学等の充実
- (2) 一人一人を大切にす指導の推進(略)
- (3) 充実した校内教育相談体制の推進

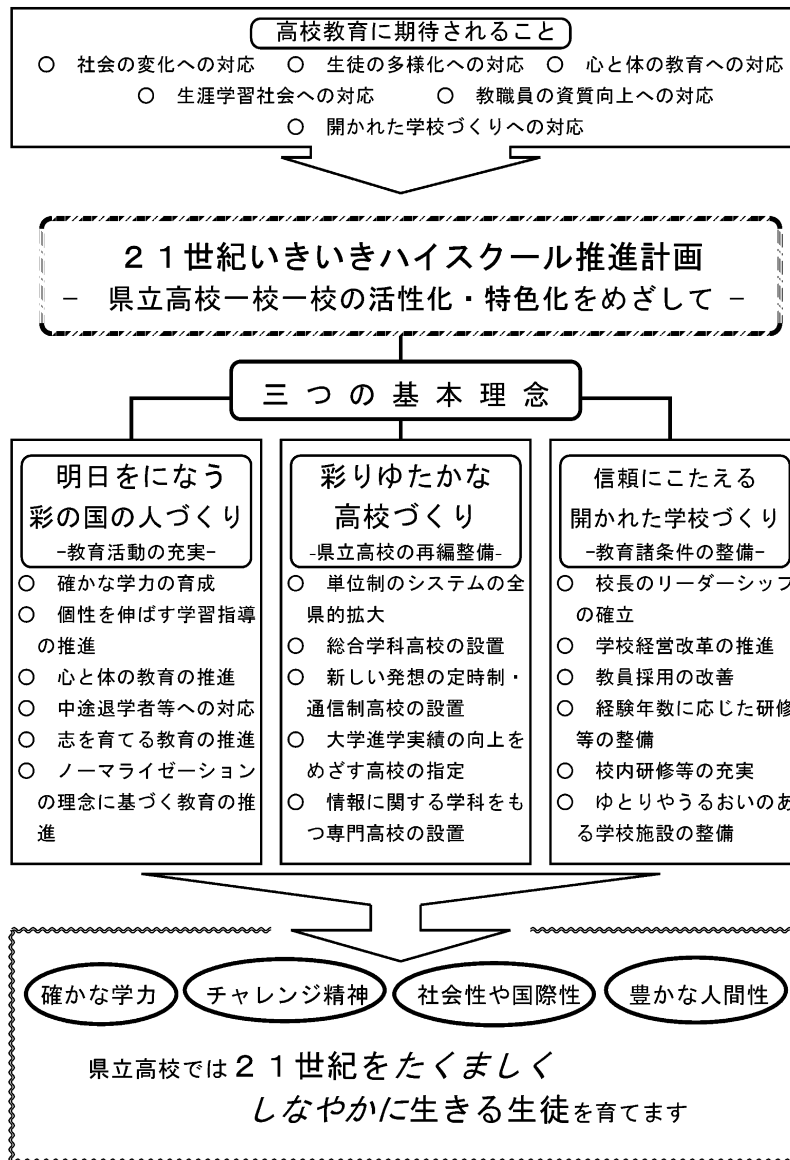
すべての生徒は充実した学校生活を送りたいと願っている。しかし、生徒の中には、様々なきっかけによって不登校、中途退学や非行問題などの傾向を示す生徒も少なくない。

これに対して、学校生活における生徒一人一人の変化に留意し、それらの芽の小さいうちから対応し、問

題行動等の防止や中途退学の減少等を図る。

- ア カウンセリング研修会の充実
教員のカウンセリング能力の向上を図るため、研修体制を一層充実させ、その修了者の効果的な活用を図る。
- イ 校内教育相談体制充実のための支援
心の悩みをもった生徒の相談や教員による教育相談の充実を支援するため、カウンセラー等の配置を図る。
- カウンセリング研修の推進
- 高校を訪問するカウンセラーの配置
- 総合教育センターの指導・相談体制の充実
- (4) 中途退学者等への対応(略)

計画の概念図



〈図5〉21世紀いきいきハイスクール推進計画の概念図

<http://www.pref.saitama.lg.jp/A20/BX00/ikiiki/1-3.pdf>

〈具体的提案〉

【すぐに改善する課題】

■問題が顕在化している学校から対策を

当面、特別な支援を必要とする生徒の問題が顕在化している定時制・通信制の学校やいわゆる「困難校」といわれる学校から対策を講じるのが現実的であろう。

非常勤講師を含む教職員の加配、学級規模の縮小、スクールカウンセラーなど外部のスタッフによる支援体制の充実など「特別支援教育」関連の施策はもちろんであるが、関原がいうように教育行政の姿勢を「学力的にも家庭的にも様々な困難をかかえている『困難校』や夜間定時制の子どもたちが必要とする教育条件を抜本的に整備するという立場にたった教育施策に転換させることがなによりも必要である。」

■生徒観の転換を

(1) 「困った子」ではなく、「困っている子」として

発達障害のある生徒は決して怠けているわけではないし、努力が足りないわけでもない。もちろん親の育て方やしつけの問題でもない。叱咤激励してうまくいくものではない。科学的な子どもの見方が必要である。

「困った子」ととらえるのではなく、障害のために学ぶことや学校生活に困難さをかかえた「困っている子」ととらえることが重要である。わかり方や感じ方が人と違っているために通常の方法では学力が身につかないで学習面で困難をかかえている生徒、人とのかかわり方や集団生活がうまくできなくて、たびたびトラブルを起こしている生徒である。中には、まわりからは問題なく見えたとしても、本人が困難さをかかえて困っている場合もある。

(2) 対応が変われば子どもが変わる

障害や慢性的な疾患は、風邪のように「治る」ことはない。しかし、教育条件整備や授業改善などによってその困難さを軽減することは可能である。同じ障害がある場合でも、育ってきた環境などによって一人ひとりが抱える困難さは違っている。

また、あらわれる生徒の行動はそのときの生徒の置かれた状況やまわりのかかわり方によって違ってくる。ときには、それが「問題」とさえならないこともある。

2006年7月、川越市民会館会議室を会場に「未来を開く教育のつどい2006（西ブロック）特別支援教育を考える教育フォーラム」が開催された。その中でパネラーのひとりであった定時制高校に勤務する柳田智氏は、養護学校高等部から定時制高校へ転学してきた発達障害のある生徒の事例を紹介した。具体的事実をあげて、対処法や環境が変わったことで生徒の行動が変わったことを語った。その上で、定時制高校でうまくいった要因を分析し、「強制」や「競争」ではない価値観をベースに、全校の生徒の情報を共有して全教職員で見えていこうという教職員の共通理解、生徒の学力保障を大切に丁寧なとりくみを指摘した。

(3) 生徒を丸ごと受けとめる

現在、教育行政がすすめている教職員研修では、発達障害の理解に重点が置かれている。また、県教委が06年度末に作成し、配布したリーフレット（保護者向けに「みんなが充実した高校生活を送るために」、高校教員向けに「あなたの気づきが生徒の自立につながります」）でもその内容は発達障害の理解が中心となっている。

障害を理解することは、生徒が示す行動にどんな理由があり、どんな発達要求を持っているのか、どんな対応が必要なのかを考えるうえで、参考となるものである。しかし、生徒はどの子も個性的な存在

であるし、それだけで生徒の内面がわかるものではない。まして障害名のレッテルを貼っただけで、生徒への対応を放棄してしまうようなことがあってはならない。

障害児教育においては「問題行動の中に発達要求をみる」ということがよくいわれる。すなわち、「問題」とみられる生徒の行動の背景には、生徒の「発達したい」「成長したい」というねがいが隠されていて、丁寧にときほぐしていけばそこに指導の手がかりを見つけることができるという意味である。

これは特別な教育的ニーズを持つ高校生にもいえることではないだろうか。高校段階においては、障害に対して適切な対応がなされなかったために困難が拡大したり、本来の障害以外にも様々な困難を抱えていたりしていることが多い。障害の理解にとどまらず、家庭やそれまでの育ちにも目を向けて生徒を丸ごととらえ、生徒の抱えている困難さを共感的に受けとめて、生徒の発達要求に応えようとする姿勢が重要である。

■障害のアセスメント（外部の力も借りて）

一概に「障害のある生徒」といっても、障害やその程度は多様である。生徒の障害のアセスメント（事前評価）は生徒の支援を考える前提である。

先にも述べたが、高校には診断を受けていない生徒も多い。また、小山が指摘するように「診断を受けるのにも経済的な壁にぶつかってしまう」ことも少なくない。

そこで、医学的診断ではないが、保護者の同意をえて、外部からの援助も受けながらアセスメント検査を行い、指導の手がかりをえることは有効なことである。

アセスメント検査に頼らなくても、岡田が指摘するように発達の視点を持った教員であれば「ある程度、対象生徒の状況を正確につかめる」であろう。

いずれにしても一人の教員の力で奮闘するのではなく、教職員が集団として生徒の実態把握をすすめていくことが大切である。

■情報の共有

1の実践報告によれば、「教職員のチームワーク」が実践の要であることがわかる。もちろんこれは「特別支援教育」をすすめるためだけに特別に必要なものというわけではないが。

情報を共有できる教職員集団をどのようにつくるのかを白鳥は自身の経験から次のように述べている。

子どもたちの些細な動き、変化を職員室でさらけ出しあう雰囲気をつくることから始まる。どんな教職員でも生徒を見て、感じて、報告することはできる。そして何ができるかを出し合う。校長を含めて生徒たちとの接点を広げる渦をつくるのがポイントだった。生徒たちとの関わり合いが深く、広くなるほど生徒たちが持っている「健気さ」に心を洗われる教職員が増えていった。生徒たちの持つ鋭く、優しい「感性」が大人たちを鍛えてゆく。知性だけでなく、感性が磨かれる中で教職員集団が育っていった。

ここからはじめ、何でも話し合い、助け合える職場づくりの中で、生徒に対する認識を共有し、共通理解を持って指導にあたっていくということである。そうした中でこそ教員の「特別支援教育」に対する意識が高まり、指導の力量も育つのであって、教職員のチームワークなしに、いくら教職員研修を重ねてもうまくはいかない。

■相談活動の充実

トップダウンで委員会設置やコーディネーター指名など形式だけ整えても活動が現場の実態や要求と乖離していたら、形骸化し、機能しないことは埼玉県・さいたま市の小中学校の教員を対象とした埼玉県教職員組合障害児教育部のアンケートでも明らかになった。（さいたま教育文化研究所、2006、「さいたまの『特別支援教育』とコーディネーター」）

高校における先駆的な実践を見ると、対象を「障害のある生徒」に限定せずに、いろいろな支援を必要としている全ての生徒を対象とした相談システムをつくり、充実させるところからスタートした学校

がうまくいっている。

校内に相談システムをつくって対応することは大切であるが、柳田は「担任等直接に利害のないカウンセラーの先生には、相談しやすいこともたくさんあるのだろう」と外部の支援の有効性も指摘している。

■保護者との連携を強めること

■今ある制度の活用，小・中学校での施策を高校に拡大すること

「特別支援教育」の施策はまだ整備されていないが、活用できそうな現在ある制度を積極的に活用したい。例えばもともと不登校対策として導入されたスクールカウンセラーは、今までも大きな役割を果たしてきた。生徒のアセスメントにおいて大きな役割を果たすことが期待される。ただし高校に配置される人数が大変少ないので大幅な増員が必要である。

- ・特別支援教育巡回支援員（専門家チーム）の派遣事業
- ・少人数指導展開の活用
- ・就業体験（インターンシップ）の活用
- ・知的障害の障害児学校との連携
- ・児童相談所やハローワークとの連携

また、高校では実現していないがすでに小・中学校段階では実現している制度・施策を高校段階まで拡大することも検討すべきである。

たとえば小・中学校段階では学校に就学する場合に「就学支援委員会」があって、相談に乗ってくれる制度になっているが、高校への進学にあたっては相談する制度がない。

■中・高の連携

現状では、中学校から進学した高校に生徒の個人情報伝えられるのは成績と「問題行動」のことだけである。発達障害のある生徒などの情報は中学校

から高校へ伝えられないことが多い。岡田も述べているように、高校側が「事前に施設・設備の充実や教員を増やすことや体制を整える」ためには中・高の連携が不可欠である。

また、これは就学前から卒業までをみとおして支援を考えるためにも欠くことのできないものである。

【新たな提案】

■単位制定時制高校の活用と問題点

単位制定時制高校については、「原級留置」がなく、時間をかけてゆっくり学ぶ、あるいは学び直しができる、クラス活動が少ないので人間関係が苦手な生徒に合っている場合がある、履修科目に選択肢があるなど、そのメリットを指摘する声がある。他方で、現在の単位制定時制高校は「服装、頭髪検査も行われ規則も厳しい。HRを軸に生徒どうしの信頼関係をきずき、“居場所”づくりにとりくむ夜間定時制とは明らかに異質である。」（関原）との指摘もある。

実際、昼間定時制の入試倍率が高くなって障害のある生徒が入学しにくくなったり、夜間定時制のような丁寧な指導が困難になったりという実態がある。

単位制定時制高校の活用については慎重な検討が求められる。

■高校内分校の可能性

中学校などでは発達障害ある生徒が「特別支援学級」（障害児学級）に在籍することも多い。そこで保護者からは高校でも「特別支援学級」（障害児学級）の設置を求める声がある。

学校教育法 75 条によれば高校においても「特別支援学級」（障害児学級）の設置が可能である。実際、いくつかの県では試験的に高校に「特別支援学級」（障害児学級）を設置した例がある。しかし、具体的規定が未整備の現状では本格的な「特別支援学級」（障害児学級）を設置することは難しいようである。

発達障害児の学習の場として、この「特別支援学

級」(障害児学級)に替わって、養護学校分校を考
えることはできないものだろうか。すなわち、分校
を「高等養護学校」の焼き直しとするのではなく、
発達障害をもつ生徒のための教育の場として位置づ
けるということである。

障害児学校の分校ということで、1学級の定員は
少なく(8~10名)、きめ細かな指導が期待できる。
障害児学校との人事交流が容易で、障害児教育の経
験がある教員を配置できる。加えて、高校内にある
ことで、日常的な交流の可能性がある、というよう
なメリットが考えられる。

ただし、知的障害の養護学校という枠なので、「高
校卒業」という資格は得られない。進学などに際し
てそのことが課題になるかもしれない。

また、中学校の障害児学級を担任する教員からは、
2008年4月に開校した高校内分校3校はいずれも
駅から遠いので生徒の自主通学は大丈夫か、高校生
と制服が違うことでいじめられないか、と心配する
声があがっている。

さらに、交流についても問題がある。埼玉県は高
校内養護学校分校の設置目的に「ノーマライゼー
ションの推進」を謳っている。しかし、県教委は一
方で障害のある生徒の保護者や障害児教育関係者
に向けて「ノーマライゼーションをすすめる」といい、
他方で該当する高校の教職員に向けては「子ども
たちのトラブルやいじめがないように動線を分けま
す」などといっている。したがって、このままでは「場
所の統合」という条件を活かした統合・共同教育は
すすまない。たとえばいじめなどのトラブルがあつた
としても、「分離」をすすめるのではなく、そのこ
とをチャンスとしてお互いの理解を深められるよう
な、分校側の教職員と高校側の教職員が力を合わせ
た教育実践の創造が課題となっている。

当面、分校の問題点を整理し、検証する機関(「検
討委員会」)を高校側からもの委員を加えてつくっ
てはどうだろうか。

【将来を見据えた提案】

■学級規模の縮小・少人数指導

定時制高校のよさの一つは実質的に少人数の学級
であることであつた。しかし、高校の統廃合によつ
て、昼間定時制高校の学級規模は全日制と変わらな
くなった。また、夜間定時制高校にあつても学級規
模が大きくなったところも出てきている。

「特別支援教育」という視点だけでなく、現場実
態から見て、「困難校」の様々な教育困難の解決の
ためにも少人数学級編成や個別指導ができるように
大幅に教職員定数を増やすことが求められているこ
とは明らかである。

これは国の基準の定数改善の問題であり、政府の
教育行政を転換させなければ根本的には打開するこ
とはできない。同時に、文科省の政策転換の実現の
可否に関わらず、教員加配など埼玉県独自の施策を
講じる必要がある。

■校区制を復活し、地域に根ざした学校

校区を縮小し、生徒の通学できるところに学びと
集団の場である学校をつくる必要がある。関原は
「これ以上の競争に歯止めをかけ、どこに住む
中学生でも安心して地域の公立高校に入学できるよ
うにするためには、ある程度の学区制を復活させ
ることが不可欠である。」と述べている。

学校は高校生の自己肯定観を育てる場であり、生
徒の意欲・希望を育てる場である。

校区を縮小することで、小・中学校や養護学校と
の連携・特別な教育的支援ネットワークの構築の展
望がうまれる。地域に根ざした学校となる。

■学校づくりの課題として、多様な連続した 教育の場の整備

今までは高校という制度が先にあつて、その枠を
なかなか超えることができなかった。これを、「そ
の学校に集まってきた生徒の実態に応じた学校づく
り」へと変換させる必要がある。

そもそも公立高校における教育の目的は何なの
か、主権者としてひとり一人生徒にどんな力をつけ
たいかなど、教職員、保護者、生徒、地域が原点に
立ち返って議論をし、学校づくりの課題と「特別支

援教育」体制構築の課題を結びつけて考える。

その際、教育の「場」については、小山が「社会的自立を考えるのであれば、職業訓練に近い公立の専門学校（高校～大学）があってもいいと思う。」と主張するように、必ずしも「統合」させる必要はない。連続性のある多様な教育の「場」を用意することを構想する。インクルーシブ教育は必要に応じて教育の「場」を分けることを否定しない。

資料・用語解説・参考文献

(資料) 発達障害について

Q LDは、どのような障害ですか

LD (学習障害, Learning Disabilities) は教育上の概念です。文部省 (当時) が, 1999 に LD の定義を発表しました。ちょっと, 長いのですが, 全文を記しておきましょう。

「学習障害とは, 基本的には全般的な知的発達に遅れはないが, 聞く, 話す, 読む, 書く, 計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は, その原因として, 中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが, 視覚障害, 聴覚障害, 知的障害, 情緒障害などの障害や, 環境的な要因が直接の原因となるものではない。」

このように, 「中枢神経系の障害を原因とする, 学力またはコミュニケーションの困難」の見られる子どもをLDと呼びます。

なお医学的には, アメリカ精神医学会の診断基準DSM-IVに「学習障害 (Learning Disorders)」, WHO (世界保健機関) の疾病分類ICD-10に「学力 (学習能力) の特異的発達障害 (Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills)」という診断名がありますが, これらはいずれも教育上のLDよりも狭い範囲の困難, つまり学力の困難をさしています。

Q ADHDは、どのような障害ですか

ADHDは医学的な診断用語です。DSM-IVでは注意欠陥/多動性障害 (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: ADHD), ICD-10では多動性障害 (Hyperkinetic Disorders) という診断名です。

ADHDは, 不注意, 多動性, 衝動性という三つの行動を特徴とする障害です。不注意とは学業や仕事での注意持続の困難, 多動性とは離席や「しゃべりすぎ」などの運動の調整の困難, 衝動性とは順番を待てないなど行動の抑制の困難です。不注意だけがみられても

ADHDと診断されますし (不注意優勢型), 多動性と衝動性だけでもADHDとなります (多動性-衝動性優勢型)。

ADHDは7歳未満に発症します。また, 学校と家庭など「二つ以上の」状況で, 不注意, 多動性, 衝動性という, 三つの行動の困難が確認されなければなりません。

Q 高機能自閉症は、どのような障害ですか

自閉症も発達障害の一つです。DSM-IVでは自閉性障害 (Autistic Disorder), ICD-10では (小児) 自閉症 (Childhood Autism) という診断名があります。

定義では, つぎの三つの行動が幼児期に見られると自閉症と診断されることになっています。

第1に, 人との相互的なかかわりの難しさがある場合です。「社会的相互交渉の障害」といわれるもので, 例えば, 目が合わない, 突然どこかへ行ってしまった行動などがこれにあたります。第2に, 言語やコミュニケーションの難しさなどがある場合です。ことばの遅れ, おうむ返し, 会話の難しさなどがこれにあたります。第3に, 興味や活動が制限され, 極端なこだわりが見られる場合で, 想像力の障害などとも呼ばれます。社会的相互交渉の障害, コミュニケーションの障害, そして想像力の障害は「三つ組」障害などと呼ばれりもします。

では, 高機能自閉症とはどんな障害なのでしょう。「能力が平均より高い」自閉症と考えられがちですが, そういう意味ではありません。「明らかな知的障害がない」自閉症, つまり, おおよそIQが70以上の自閉症を高機能自閉症と呼びます (研究者によっては85以上を主張する人もいますが, 一般的な知見は70以上です)

Q アスペルガー障害 (症候群) は、どのような障害ですか

アスペルガー障害 (症候群) は, 1944年に医師ハンス・

アスペルガーによって報告された症例です。DSM-IVではアスペルガー障害（Asperger's Disorder）、ICD-10ではアスペルガー症候群（Asperger's Syndrome）という診断名があります。

定義を見ると、コミュニケーションや認知の発達には著しい障害はないものの、社会的相互交渉の障害と想像力の障害がある子どもがアスペルガー障害（症候群）と診断されるとなっています。

なお、自閉症やアスペルガー障害（症候群）と関係する診断名として、広汎性発達障害（Pervasive Developmental Disorders：PDD）があります。これは、自閉症やアスペルガー障害（症候群）を含んだ、広い範囲の社会性の障害をあらわす診断名です。高機能自閉症とアスペルガー障害（症候群）は厳密に区別して診断することが困難な場合もあることから、高機能広汎性発達障害という診断名で呼ばれることもあります。

Q LD, ADHD, 高機能自閉症の関係を教えてください

まず、知的障害との関連について見てみましょう。LDの教育上の定義では「全般的な知的発達に遅れはない」「知的障害が直接的な要因でない」と明記されており、両者は全く区別される概念です。ただし現実には、通常学級でLDと判断されている子どもたちの中には、知的障害との区別があいまいな者もいるといわれており、その点では両者は一定程度重なる障害と見ることもできるでしょう。高機能自閉症は「知的障害がない」ことですので、当然この二つの障害が同時にあることはありません。ADHDについては知的障害の除外基準はないので、両者は同時に存在する場合があります。

次に、ADHDと高機能自閉症の関係です。医学診断基準を見ると、自閉症（広汎性発達障害）とADHDでは自閉症の診断を優先させることになっていますので、厳密に診断基準を適用するならば、この二つが同時に存在することはありえません。しかし「三つ組」障害で説明のつかないADHDの症状をもつ子どももいますし、その場合には両方の診断名を併記すべきだという専門家もいます。実際、高機能自閉症（広汎性発達障害）とADHDの鑑別が困難な子どもは少なからず見られるのです。LDとADHDは同時に現れることがよく指摘され、30～50%で合併しているというデータがあります。

いずれにしても、LD, ADHD, 高機能自閉症は、

関連しながら存在する発達障害だということができるでしょう。実際、子どもの中には、学齢期にはLDと診断された者が、思春期になってアスペルガー障害（症候群）と診断されたように、診断名が変わる場合も少なくありません。

Q LD, ADHD, 高機能自閉症の子どもと関わる時、大切にしたいことはありますか

大切になる点は、発達の視点で子どもをとらえることだと思います。そのためには、例えば多動や衝動などの行動、あるいは自閉症でよく言われる「問題行動」を、単純に消去すべき対象と見るのではなく、次の発達への原動力と見る視点が必要です。「できないこと」だけをターゲットにして「消去させる」個別指導だけではなく、教師や仲間とのやりとりのなかで、子どもみずからが困難を克服していく力を育ませることが大切でしょう。

集団での活動の参加が難しそうに見えるので、ややもするとすぐに「個別的」で「訓練的な」指導を行いたくなりますが、そういうときこそ、仲間と一緒に活動のなかで、真のコミュニケーションの力、自分をコントロールする力をつけさせるような活動づくりや働きかけが重要になると思います。

奥住秀之「LD・ADHD・高機能自閉症の基礎知識」（別府悦子『LD・ADHD・高機能自閉症児の発達保障』全障研出版部、2003年）から抜粋させていただきました。

用語解説

中村 尚子 (立正大学)

◎特別支援教育

学校教育法の障害児教育に関係する部分が改正され、2007年度から施行されています。一般に「特殊教育から特別支援教育」へとよばれるもので、単なる呼び方の変更ではありません。これまでの障害児の教育は、制度上「特殊教育」とよばれ、盲学校などの障害児学校、小・中学校の障害児学級に在籍して教育を受ける、もしくは通常学級に在籍しつつ週数時間の特別な指導を受ける(「通級による指導」(通級指導教室))という、「特別な場」で行われるものでした。こうした学校や学級で学習する仕組みは大きくは変わっていませんが、「特別支援教育」では、特別な教育の場に在籍している子どもの教育ではなく、どこで学んでいようと、「一人ひとりのニーズ」に合った教育ができるように転換しなければならぬといっています。したがって、幼稚園、小・中学校、高校(以下、「小・中学校等」という)において特別支援教育をどうすすめるかが課題となっているのです。

特別支援教育にはつぎのような特徴があります。

- ① これまで障害児学校・障害児学級・通級による指導で学んでいた障害児だけでなく、通常学級で学ぶ「発達障害」をもつ子どもたちも対象としました。
- ② 障害の種類によって分かれていた盲学校・ろう学校・養護学校(知的障害・肢体不自由・病弱)は、法律上は障害種別を問わない「特別支援学校」となりました。
- ③ 特別支援学校は、学校内の子どもたちの教育を担うことのほか、特別な教育上の配慮を必要とする子どもたちが学ぶ近隣の小・中学校等の支援を行います。
- ④ 小・中学校の「特殊学級」は「特別支援学級」になりました。
- ⑤ 小・中学校等は、「特別支援学級」に在籍する子どもたちだけでなく、通常学級で学ぶ特別な教育上の配慮を必要とする子どもにたいして、学校全体で支援をするようになります。

特別支援教育とは、このように盲学校・ろう学校・養護学校の役割の変更と、小・中学校等の、特に通常学級に在籍する学習障害、LDHD等の発達障害をもつ子どもへの教育的支援にとりくむという大きなねらいがあります。

◎校内委員会と

特別支援教育コーディネーター

小・中学校等で特別支援教育を学校全体ですすめると、中心になるのが校内委員会と特別支援教育コーディネーターです。

校内委員会

通常学級で学ぶ、発達障害等をもつ特別な教育上の特別な配慮を要する子どもの支援のあり方について話し合う校内組織(委員会)です。特別な支援の対象となる子どもの把握、保護者との連携、学校全体の支援体制づくり、担任への支援方策の検討、巡回相談や外部の専門機関との連絡調整などがそのおもな役割です。新たに「委員会」として組織されることが望ましいとされていますが、教育相談や生徒指導などの既存の組織がその役割を担う場合もあります。

校内委員会の構成は決まりがあるわけではありませんが、校長・教頭のもと、教務や生徒指導担当者、特別支援教育コーディネーター、障害児学級がある場合はその担任、当該の子どもが在籍する学級の担任、養護教諭などです。

特別支援教育コーディネーター

特別支援教育をすすめるうえで、校内の教員間の調整、校内委員会の進行、保護者や関係諸機関の窓口や連絡調整の役割を担う教員です。特別支援教育コーディネーターには、こうしたコーディネート機能だけでなく、特別な支援を必要とする子どもを把握するためのカウンセリングマインドを備えることが求められます。

しかし、特別な資格はなく、定数配置でもありません。校務分掌として校長からの指名を受けた教員がこれにあたります。

なお、特別支援学校にも校内委員会や特別支援教育コーディネーターは設けられます。特別支援学校の特別支援教育コーディネーターには、特別支援学校で学んでいることもたちの地域社会資源の活用や福祉機関との連携などだけでなく、発達障害等の子どもたちが学ぶ通常学校への助言等が役割となります（『さいたまの「特別支援教育」とコーディネーター』参照）

◎支援員

特別支援教育が本格的に始まった2007年度から、通常学校で障害による困難をもつ子どもたちの支援を行うために始まった仕組みです。文科省の説明によれば、特別支援教育支援員の仕事は、「小・中学校において障害のある児童生徒に対し、食事、排泄、教室の移動補助等学校における日常生活動作の介助を行ったり、発達障害の児童生徒に対し学習活動上のサポートを行ったりする」ことにあります。

さらに文科省の説明では2008年度までのすべての小中学校に配置できるだけの予算を措置したことになっています。しかし、この予算措置は、地方交付税によるものであるため、実際の配置は自治体に任されています。

◎高校入学における「適格条項」

そもそも後期中等教育（高校教育）への門戸は、すべての子どもたちに広げられるべきだと考えられていました。それは戦後すぐのつぎの文書からも明らかです。「選抜はやむをえない害悪であって、経済が復興して新制高等学校で学びたい者に適当な施設を用意することができるようになれば、直ちになくすべきものであると考えなければならない」（「新制中学校、新制高等学校…望ましい運営の方針」, 文部省, 1949年）。新制高等学校は、そこで学びたいと希望する青年全員に開かれたものとして構想されていたのです。しかし高度経済成長を背景として、能力主義的教育が強化される中、1963年の学校教育法施行規則の「改正」により、志願者が定員を上回るか否かにかかわらず、「高校教育を受

けるにたる資質と能力を判定」するための選抜を必ず実施することとされました。以来、こうした教育を受けるための「適格者」を選抜する考え方が、高校教育をゆがめる元凶となっています。（埼玉県高等学校教職員組合・学校像検討委員会『最終報告書』, 1999年参照）

◎高等養護学校と高校内養護学校分校

学校教育法上、特別支援学校には義務教育である小学部、中学部のほかに、幼稚部、高等部を設置することができることになっており、同時に、それぞれ単独で、あるいは小・中、中・高などでも開設できます。全国的には高等部だけの盲学校や養護学校が割合多く存在します。こうした形態の一つが、高等部だけの学校＝高等養護学校です。ただし、実際には「形態」だけでの問題ではなく、教育内容の面で小・中併設の高等部との「違い」を出し、入学者を別途選抜する仕組みを導入する傾向が強まっています。

埼玉県では、養護学校が義務制になった1979年度を境にたくさんの養護学校が建設され、そのさいには、小・中・高の3学部が併設されてきたという特徴があり、2007年4月、初めて高等養護学校が開校しました。

1990年代以降、高等部への進学希望者の増加に伴って高等部新・増設は求められ、進学率も90%を超えるようになりましたが、生徒増に教育条件整備が追いつかない状態が続いています。2000年くらいになると、一般の高等学校の統廃合問題とからんで、養護学校高等部の分校を高校の中に設置するという政策を打ち出す県が散見されるようになります。これが「高校内分校」と呼ばれるもので、開設にあたっては、ノーマライゼーションの実践などが標榜されることが多いのですが、実際には「敷地と教室を部分的に使う」という間借り的な学校教育にとどまっています。

◎療育手帳（みどりの手帳）

障害者（児）の社会福祉制度の中に、身体障害者、知的障害者、精神障害者それぞれに対応した「手帳制度」があります。それぞれの手帳によって、利用できる社会福祉サービスに違いがあります。

知的障害児については「療育手帳」があります。埼玉県の場合は、通称「みどりの手帳」と呼ばれており、障害の程度により、**Ⓐ**（最重度）から**C**（軽度）まで

4段階に区分されています。

療育手帳を取得するには、市町村の障害福祉の窓口
に申し出、児童相談所で判定を受ける必要があります。
一般には、知能検査と日常生活能力の両面を総合して
判定をすることになっています。

社会福祉サービスの利用とは異なり、学校教育では
療育手帳がなければ養護学校に就学できないというこ
とはありません。しかし、高等養護学校や高校内養護
学校分校では、入学を療育手帳所持者に限定していま
す。発達障害児は、知能検査の結果が知的障害の範囲
にないと判断されるため、こうした手帳を取得するこ
とができませんので、高等養護学校等に進学するこ
とができないのです。

◎WISC

知能を測定するための標準化された検査の中で、学
齢期の子どもによく使われているのがWISC（ウィ
スク）です。「言語性」、「動作性」の二つの領域でそれ
ぞれの知能指数（IQ）を測定し、全体のIQを出し
ます。最終的に得られた数値だけでなく、言語面と動
作面のバランスや各検査項目の達成度に着目して検査
結果を読みとることが大切です。

◎スクールカウンセラー

文部省による中学校での不登校対策の一環としては
じまり、現在は一部では小学校や高校でも活用されて
います。非常勤の心理専門職が、子ども、保護者、教
職員に対してカウンセリングや助言を行います。担当
者の資格は臨床心理士、精神科医、心理学系の大学教
員などです。一人で数校を担当するので、カウンセラー
が学校に常駐するわけではありません。国の補助事業
では不十分なので、自治体が独自に予算化しています。
埼玉県は2008年度、小学校36校、中学校368校、高
校24校、教育センター7カ所分のスクールカウンセラー
配置予算24,712万円と、スクールカウンセラー活用事
業として2,700万円が予算化されています（平成20年
度 教育改革アクションプラン）。

◎臨床心理士

スクールカウンセラーを担当することのできる心理
職の資格の一つ。日本臨床心理士資格認定協会による
認定資格です。一般に学校で行われる「教育相談」で
はこうした資格は求められていません。また、埼玉県
では、退職した教員や保育士などの経験者等が相談員
として学校や教育委員会で活動しています。

参考文献

- 全日本教職員組合「特別な教育的ニーズ」問題検討委員会 編 (2005年7月):「困った子」ではなく「困っている子どもたち」として 通常学級におけるLDなどの困難をかかえる子どもたちの教育のあり方について, 全日本教職員組合
- さいたま教育文化研究所障害児教育研究委員会 編 (2006年8月):さいたまの「特別支援教育」とコーディネーター, さいたま教育文化研究所
- 埼玉県高等学校教職員組合・学校像検討委員会 編 (1999年11月):「競争と選別」の学校から「信頼と自立」の学校へ!, 埼玉県高等学校教職員組合
- クレスコ編集委員会・全日本教職員組合 編 (2007年11月):クレスコ 2007年11月号(80号)
特集 「特別支援教育」元年
- ※ 高校での特別支援教育を特集した雑誌です
- 全日本特別支援教育研究連盟 編 (2007年11月):月刊特別支援教育研究 2007年1月号
特集 特別支援教育—充実した高校生活のために
- 科学的障害者教育研究会 編 (2007年7月):障害者教育科学 55号
特集 高校の特別支援教育はどうなってるのか
- 中村尚子 (2007):高等学校における特別支援教育—埼玉の場合—, 季刊 人間と教育 56 (2007冬号)
- ※ 発達や障害児教育の入門書です。
- 茂木俊彦 (2007年12月):障害児教育を考える, 岩波新書

06 - 08 研究報告

どうする?! 高校における「特別支援教育」

さいたま教育文化研究所 障害児教育研究委員会

〈執筆者一覧〉

柳田 智 (小川高等学校 定時制)	I - 1
小山 肇子 (所沢東高等学校 当時)	I - 2
夏目 保男 (羽生高等学校 当時)	I - 3
白鳥 勲 (さいたま教育文化研究所)	I - 4
岡田 茂夫 (南稜高等学校)	コラム
中村 尚子 (立正大学)	II - 1, 資料・用語解説・参考文献
関原 正裕 (越谷北高等学校)	II - 2
小野 知二 (埼玉県高等学校教職員組合)	II - 3
櫻井 宏明 (川島ひばりが丘養護学校養護学校)	はじめに, II - 3, II - 4, III

編集：さいたま教育文化研究所 障害児教育研究委員会

並木 たい子	川口養護学校
中村 尚子	立正大学
小野 知二	埼玉県高等学校教職員組合 (浦和養護学校)
岡田 茂夫	南稜高等学校
櫻井 宏明	川島ひばりが丘養護学校

発行：さいたま教育文化研究所

〒336-0011 さいたま市浦和区高砂 3-12-24 埼玉教育会館
TEL 048-831-4266 FAX 048-834-3167
E-mail kenkyujo-1@kyouiku-net.org
URL http://www.geocities.jp/s_kenkyujo/

2006-08 研究報告
どうする？！
高校における「特別支援教育」
2008

編集：さいたま教育文化研究所 障害児教育研究委員会

発行：さいたま教育文化研究所

〒336-0011 さいたま市浦和区高砂 3-12-24 埼玉教育会館

TEL 048-831-4266

FAX 048-834-3167

E-mail kenkyujo-1@kyouiku-net.org

URL http://www.geocities.jp/s_kenkyujo/