



TITLE:

高等学校における特別支援教育の 現状

AUTHOR(S):

佐野, 博己

CITATION:

佐野, 博己. 高等学校における特別支援教育の現状. 教育行財政論叢
2017, 14: 67-79

ISSUE DATE:

2017-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/228115>

RIGHT:

高等学校における特別支援教育の現状と課題

佐野 博己

はじめに

2007（平成 19）年 4 月 1 日より施行された学校教育法の一部改正により我が国の障害児教育は従前の特殊教育から、特別支援教育へと大きく転換した。この改正により、特別支援学校だけでなく後期中等教育段階までのすべての学校種において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となった。またこの改正に伴い、文部科学省初等中等局長名で「特別支援教育の推進について（通知）」が出された¹。通知では特別支援教育を推進するにあたり、各学校に対して「校内委員会の設置」、「実態把握」、「特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略す）の指名」、「個別の教育支援計画の作成」、「個別の指導計画の作成」、教員の専門性の向上など体制の整備を求めた。その後、校種間や設置者による差はあるものの、急速に体制の整備は進み、今日を迎えている。

文部科学省の調査によれば²、義務教育段階に比べれば不十分な項目は多くあるが、少なくとも公立高等学校においては、「校内委員会の設置」「実態把握」、「コーディネーターの指名」では 90%以上の学校で行っており、それ以外の項目においても調査開始の 2007（平成 19）年度と比較すれば飛躍的に伸びている。特別支援教育の体制の整備は数値の上からは着実に進んでいると言える。

しかしながら、体制の整備が進捗しつつあるとは言え、高等学校における特別支援教育の実態は大きく立ち遅れていると言わざるを得ない。先の調査³でも、「個別の指導計画の作成」、「個別の教育支援計画の作成」、「巡回相談員の活用」、「専門家チームの活用」など具体的な支援に関わる項目では義務教育段階に比べ実施率が明らかに低く、適切な支援が行われていない可能性が高い。高等学校での特別支援教育への取り組みは制度発足前から既に懸念事項として挙げられていた⁴。また 2016（平成 28）年には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から文部科学省に対して、1993（平成 5）年から義務教育段階にある児童生徒を対象に始まっていた通級による指導について、高等学校においても必要であるとされ、具体的な制度設計を伴って提言が行われた⁵。義務教育段階を中心に推進されてきた通常学校における特別支援教育は、今後は高等学校段階での取り組みの充実も求められていくことは確実である。このような状況下で、義務教育段階に比べ、取り組みが遅れていると言われている高等学校における特別支援教育の現状を捉えることは、研究を進めていく上で意義のあることであると言える。なお、本稿では私立高等学校は分析の対象とはしない。高等学校教育において私立学校の果たす役割は非常に大きい、体制の整備は公立高等学校を中心として行われてきた経緯があるため、本稿では分析の対象から外すこととする。

1. 先行研究の検討

高等学校における特別支援教育を制度の面から研究したものとして高橋ら⁶のものが挙げられる。全

国の都道府県・政令指定都市での特別支援教育施策を概観した上で、独自の施策や取り組みの実施はきわめて少数であると指摘している。また藤井ら⁷は北海道の公立高等学校を調査対象として現状と課題を分析し、6割の学校で発達障害の診断を有する生徒が在籍しており、気になる生徒では9割近い学校で在籍していることを明らかにした。その他、宮前ら⁸の教員の意識や関心に関する研究などもある。しかし、いずれの研究も義務教育段階との違いは指摘していても、その違いや高等学校に特有の課題について正面から捉え論じるものではない。椿⁹は「適格者主義と習得主義の類型モデル」を作成した上で、現在の高等学校では、教育の質の保証の観点から修得主義へとシフトしていることを説明している。戦後の高等学校教育の歴史という流れ中で特別支援教育を捉えようとしている点では評価に値するが、義務教育段階と異なり、学校の特徴により生じる差までを視野に入れて捉えるということまでは及んでいない。本稿では特別支援教育をめぐる、高等学校に特有の課題を戦後の高等学校教育の歴史を踏まえながら捉え、現状を明らかにする。その際、学校の特徴により生じる差、特に課程による違いも考慮することとする。

2. 特別支援教育をめぐる後期中等教育段階特有の課題

(1) 高等学校における「準義務化」と「適格者主義」

高等学校教育と前期中等教育段階までとの違いとして、入学者選抜が行われることが挙げられることが多い。そこで戦後の高等学校入学者選抜に対する考え方の歴史の変遷をまとめることから始める。

1948（昭和23）年の新制高等学校発足当時、高等学校進学率は42.8%、中学校卒業者は約158万人であったから、高等学校入学者は67万人余りであった¹⁰。高等学校入学者選抜は、1947（昭和22）年5月に制定された学校教育法施行規則第59条において、志願者が定員を超過した場合にのみ行う例外的措置であると位置づけるとともに（いわゆる「希望者主義」の採用）、選抜実施の具体的指針として専ら新制中学校側が作成する調査書に基づいて選考を行うことを求めた¹¹。このようなことが可能であったのは、占領下であったことのみならず高等学校進学率が5割を切っていたことも理由として挙げられる。しかし、1940年代末になると、文部省の入学者選抜方針は旧制中学・高等女学校等の「伝統」への郷愁を捨てきれない高等学校関係者や父母による「伝統からの反撃」、中央政府レベルにおける産業界を中心とした新学制への批判に晒され、挟撃されることとなった¹²。その結果、徐々に方針を転換していくことになる。1951（昭和26）年の文部省初等中等教育局長通達では例外的に選抜における学力検査の実施を認めることとなり、1954（昭和29）年の同局長通知、1956（昭和31）年学校教育法施行規則改正により定員超過の場合には県内一斉の学力検査を認めることとなった¹³。

「希望者主義」が名実ともに大きく転換されたのは1963（昭和38）年のことである。第1次ベビーブームに伴う中学校卒業者は史上最高の249万人となり、高等学校進学率は67.8%、高等学校進学者数は169万人に達した¹⁴。この年に出された文部省初等中等局長通知「公立高等学校入学者選抜要項」では「高等学校は、高等学校教育の普及およびその機会均等の精神にのっとり志願者のなるべく多数を入学させることが望ましいが、高等学校の目的に照らして、心身に異常があり修学に堪えないと認められる者その他高等学校の教育課程を履修できる見込みのない者をも入学させることは適当ではない」「高等学校の入学者の選抜は、一中略一高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定して行うものとする。」

（下線部は筆者による、以下同様）としている¹⁵。この通知は文部省が後期中等教育の量的普及を目指

す一方で、高等学校教育を受けるに足る資質と能力を有する者のみが入学できるとした、いわゆる「適格者主義」へと方針を転換したことを意味している。中学校卒業者の激増に加え高等学校進学率の上昇に伴い、入学者定員を増やすため高等学校の新設が相次いだ。高等学校教育の大衆化は高等学校全入を予見させ、急増する入学者を目の当たりにした当時の文部省は高等学校教育の質の低下を危惧したものと考えられる。

次に大きな方針の転換があったのは1984（昭和59）年のことである。1974（昭和49）年には高等学校進学率は90%を超えたが、これはわが国が後期中等教育の量的な普及を目指すという段階から教育の質的な充実を目指す段階に移ったことを意味している。1980（昭和55）年に公表された教育白書『我が国の教育水準(昭和55年度)¹⁶』では「我が国の教育は戦後一貫して量的な拡大を遂げてきたが、昭和50年代の教育施策は、このような『量的』拡大から教育の『質的』充実に向けられつつある」と、教育施策の転換を明言している。入試によって選抜が行われる高等学校教育の「大衆化」は、学校間の学力格差と、そこから生じる序列をもたらした。一部では過剰なまでの受験競争が生じる人気校を生みながら、一方では義務教育段階の学力が身につけていない生徒を大量に受け入れる不人気校の両方を生むことになった。そしてこの格差が、従来の「適格者主義」からの転換をもたらした。1984（昭和59）年の文部省初等中等局長通知「公立学校の入学者選抜について」では「各高等学校、学科等の特色に配慮しつつ、その教育を受けるに足る能力・適性等を判定して行うものとする。」としている¹⁷。昭和38年の通知が「高等学校教育を受けるに足る資質と能力」と一律に「資質と能力」を想定し求めているのに対して、昭和59年の通知では「各高等学校、学科等」の教育を「受けるに足る能力・適正等」を求めている。各学校間の差異を認めている点、生まれつきの性質や才能を意味する「資質」から、本人の素質や能力、性格などの向き不向きを重視する「適性」という言葉に置き換わっている点が重要である。すなわち、本通知以降の入試では「個別化」と「適性」の重視をキーワードとして適格者を選抜するようになった。椿¹⁸はこの個別化された「適格者主義」をそれまでの資質や能力を一律に想定した「一般的適格者主義（絶対的適格者主義）」と区別して「個別的適格者主義（相対的適格者主義）」としている。この転換は従前の「適格者主義」に対する、現実に合わせて修正と考えて良いだろう。そして、この考え方は高等学校進学率が98.7%に達した現在まで続いている。

限りなく全入に近づいた高等学校教育は「準義務化」していると言えよう。これは確固たる意欲や必要な能力を持たなくてもほぼすべての生徒が高等学校等で学ぶことができることを意味している。その反面、依然として入学者選抜を通した「適格者主義」はシステムとしても、教員の意識としても生き続けている。特に後者は高等学校の教員に義務教育との違いを認識させ、アイデンティティ形成の一要素となっている¹⁹。したがってわが国の高等学校教育は「準義務化」と「適格者主義」という、相反する二つの面が併存するという実相が浮かび上がってくる。それは言い換えれば「準義務化」の進行という現実の中で、義務教育との僅かな違いを見いだす上で「適格者主義」が存在しているとも言えよう。それは、実質的な選抜が行われにくい、いわゆる不人気校でも当然のこととして起こり得る²⁰。

（2）特別な教育的ニーズのある生徒と不適応

文部科学省が平成14年度に実施した調査によれば通常の学級に在籍する中学校3年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は、約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学することとして

いる。これらの高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の、高等学校進学者全体に対する割合は、約 2.2%であった²¹。このデータは相当数の生徒が高等学校に進学していることを示している。この面では高等学校は困難のある多くの生徒を受け入れていると言えるだろう。ただし、受験生のほとんどは入試結果に不利な影響が及ぶことを恐れて受験の段階では困難について明らかにはしていない。したがって、受け入れているというより、「流入」していると表現する方が適切であろう。

一方で平成 26 年 3 月に中学校特別支援学級を卒業した生徒のうち 5320 人、割合にして 30.6%の生徒が高等学校等に進学している²²。この数を多いと見るべきか、少ないと見るべきか、意見が分かれるところであろう。しかし、年々増加し続けている特別支援学級在籍者の卒業者うち 70%の生徒が特別支援学校高等部に就学しており、このことが特別支援学校過大規模化の大きな要因であることを考えると、30.6%は決して多いとは言えないのではないだろうか。特別支援学校高等部に進学した生徒の中には、適切な支援を受ければ高等学校で学ぶことができる生徒が少なからず含まれていたと考えられる。

五味らの研究によれば、高等学校における 2012（平成 24）年度の中途退学率（在学者数に占める中途退学者数の割合）は全日制で 1.2%、定時制で 11.5%、高等学校全体では 1.5%であった。一方、特別支援学校高等部における中途退学率は推計で平均 3.0%となった。退学理由の分析では①集団への強い不安感等の精神的な症状があり、小学校・中学校段階から不登校やひきこもりの状態にあった「不登校」群、②「こんな学校来るはずじゃなかった」等の発言に代表されるような進路選択時のマッチングの問題を背景とした「進路選択の誤り」群、③非行や不健全な交友関係が目立つ「反社会的行動」群に大別された。また、①では全般的に退学の時期が遅く、②③は問題が表面化すると比較的早期に退学に至る事例が多かった²³。すべての退学理由は学校不適応という二次障害によるものであると考えられる。特に②、③では、軽度知的障害、境界知能の生徒が該当すると考えられる。特別支援学校には発達障害領域は無いため、彼らのほとんどが知的障害領域の学校へと就学すると考えられる。通常学校では学力的に少し厳しかった、あるいは学力的には問題が無かったが行動特性により高等学校に進学できなかった生徒にとっては、知的障害領域の特別支援学校における学習では物足りなく感じることは当然であろう。特に高等学校への進学を望んでいながら特別支援学校へと就学した生徒であればなおさらのことである。また、①②③の関係で考えれば、就学への不満が内に向いた場合には不登校という形で①へ、前向きに次の進路を考えられた場合には②へ、外に向かった場合には非行という形で③へと進んだと考えることができる。また、②と③の境界は曖昧であり、②の生徒も就学あるいは就労へと上手く繋がらなければ①や③へと移行する可能性は十分にある。つまり、特別支援学校高等部と通常の高等学校との狭間に位置する軽度知的障害、境界知能の生徒がどこに就学し、どのように支援していくかが、現在の大きな課題である。

内藤と高橋、法務省矯正局少年矯正課が行った共同研究によれば²⁴、全国 52 施設の少年院のうち回答を得た 48 施設の中で、ここ数年の間に発達障害の診断のある少年が入院していると 30 施設で回答された。発達障害の診断あるいは疑いのある少年もいないと明確に答えたのは 1 施設で、残りの施設では、発達障害等の診断はなくとも、いわゆるグレーゾーンの少年や、何らかの配慮を要する少年がいると回答している。また、発達障害が直接的に起因して非行や不適応に至るわけではないが、発達障害に伴う多様な生活・発達・学習上の困難に応じた支援を十分に受けられないまま、無理解・放置・養育放棄・暴力虐待・いじめ等の劣悪な環境に育ったことが非行や少年院入院のひとつになっていることは十分に

予想されるとも述べている。

では、グレーゾーンも含めた特別な教育的ニーズのある中学生で高等学校への進学を希望する者たちはどのような学校を選択しているのであろうか。次節からは、特別な教育的ニーズのある生徒たちの教育の場としての高等学校を分析の対象とする。その際、課程を軸に分析を試みる。

3. セーフティネットとしての定時制・通信制

(1) 定時制・通信制課程に在籍する生徒に関するデータ

1953（昭和 28）年に制定された「高等学校の定時制教育及び通信教育振興法」では定時制教育および通信制教育の目的を「働きながら学ぶ青年に対し、教育の機会均等を保障し、勤労と修学に対する正しい信念を確立させ、もつて国民の教育水準と生産能力の向上に寄与する」と規定している。戦後の貧しい時代に、意欲や学力はありながら機会に恵まれない若者たちと産業社会の要請に応えたものであった。それから 60 年以上が経過し、今や定時制・通信制教育は大きく様変わりしている。ここでは現代の定時制・通信制課程の状況について 2012（平成 24）年に全国高等学校定時制通信制教育振興会がまとめた「定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究²⁵⁾」（以下「定通制調査研究」と略す）をもとに論ずる。

「定通制調査研究」によれば生徒の就労状況は、定時制課程では「就労していない」が 58.9%、続いて、「パート・アルバイト」が 37.9%、「正社員」が 1.6%、「自営業（手伝いを含む）」は 1.1%であった。通信制課程では「就労していない」が 62.2%、続いて「パート・アルバイト」が 28.8%、「正社員」が 5.7%、「派遣・契約社員」が 1.8%、「自営業（手伝いを含む）」は 1.5%であった。どちらの課程とも「就労していない」が 6 割前後を占めており、就労しているにしてもパート・アルバイトでの就労が圧倒的多数であり、制度ができた頃とは大きく様変わりしていることが分かる。不登校経験のある生徒は定時制課程で 31.3%、通信制課程で 14.6%の生徒が在籍している。定時制・通信制課程が不登校経験者の受け皿となっていることが分かる。また表 2、表 3、表 4 はそれぞれ「定通制調査研究」18 頁から 19 頁に掲載されている、生徒の家庭環境（表 2）、特別な支援等（表 3）、生徒の通院歴、療育手帳・障害者手帳等の手帳の取得状況（表 4）を転載したものである。

表 2 生徒の家庭環境について

	母子家庭		父子家庭		保護者両親以外	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
全体	34,025	23.5%	6,475	4.5%	1,931	1.4%
定時制	27,268	26.5%	4,955	4.9%	1,630	1.6%
通信制	6,757	16.1%	1,520	3.6%	301	0.7%

表 3 特別な支援等について

	特別な支援		学習障害		発達障害	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
全体	13,503	7.6%	3,905	2.4%	6,321	3.6%
定時制	7,103	7.0%	2,890	2.9%	4,283	4.0%
通信制	6,400	8.5%	1,015	1.5%	2,038	3.0%

表4 生徒の心療内科等への通院歴、療育手帳・障害者手帳等の手帳の取得状況

	通院歴		手帳の取得	
	人数	割合	人数	割合
全体	8,878	5.3%	1,475	0.9%
定時制	5,039	5.0%	902	0.9%
通信制	3,839	5.6%	573	0.8%

(2) 多様な困難のある生徒の在籍とその認知

文部科学省が2013(平成21)年に実施した「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果²⁶⁾」によれば、調査対象の中学校3年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学することとしている。これらの高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の、高等学校進学者全体に対する割合は約2.2%である。課程別で見ると全日制1.8%、定時制14.1%、通信制15.7%であった。つまり表3と比べてみると、高等学校の教員が認知している特別な支援を必要とする生徒の割合と、中学校の教員が認知しているその割合に2倍の開きがあるのである。多様な生徒が多く在籍している定時制課程や通信制課程では、少々の差異は問題とされないのかもしれない。あるいは中学校や全日制課程に比べ格段に自由度が高い環境であるため、上手く適応できて問題や困難が「障害」とならなくなるのかもしれない。もちろん良くない仮説に立てば、中学校の教員に比べ高等学校の教員は「感度」が低いとも受け止められる。おそらくこれらの要因が複合的に絡み合って、障害への認知が低くなると考えられる。

その他、心療内科等への通院歴がある生徒が多いこと、療育手帳・障害者手帳等を取得している生徒も一定数に在籍していることを鑑みると、いかに多様な生徒が在籍しているかが分かるであろう。これらはすべて教員の認知件数であるため、通院歴を隠している生徒や手帳の所持を明らかにしていない生徒も少なからずいることが予想されるため、実数は更に多くなると考えられる。

高口ら²⁷⁾は2007年に全国の定時制課程を設置している高等学校776校を対象に質問紙調査「現代の高等学校定時制課程に関する調査」を行った。その結果、中学校で不登校を経験した生徒の割合は「25%以上50%未満」と答えた学校は44.7%で最も多く、次いで「50%以上75%未満」と答えた学校は28.1%であった。また、高等学校中途退学を経験した生徒が占める割合は「10%以上25%未満」と答えた学校が42.0%で最も多く、「25%以上50%未満」と答えた学校も15.9%あった。これらのことから、中学校時代不登校であった生徒、あるいは一度入学した高等学校を退学した生徒が占める割合は非常に高いことが明らかになった。

(3) 複雑に絡まり合う困難

ここまで、多くのデータを基にして現在の定時制・通信制課程に在籍する生徒像が、かつての勤労青少年という像からは大きく離れ、実に多岐にわたっていることを明らかにしてきた。厳しい経済状況、複雑な家族関係、発達障害や知的障害、精神疾患を含めた特別な教育的ニーズ、不登校や中途退学者など様々な課題を有する生徒たちが在籍している。しかも多くの場合、これらの状況は一人の生徒の中で複雑に絡まり合っている。例えば保護者自身に困難があった場合、厳しい経済状況や複雑な家族関係が生じるリスクは大きく高まる。また、家族性のある障害であるという観点に立てば、発達障害や知的障

害は連鎖しているとも考えられる。連鎖しなかったとしても落ち着いて学習に取り組む環境になければ低学力に陥ってしまう。もちろんこれらの障害を一次障害とし、適切な支援やケアがなされなかった場合、二次障害として不登校や精神疾患を引き起こす可能性は格段に高まる。定時制・通信制課程に在籍する生徒たちが二重三重に困難を背負い込んでいるという実態が浮かび上がってくる。

このように現代の定時制・通信制課程の高等学校は、既存の学校システムからあぶれてしまった多くの生徒たちを受け入れ、彼らのセーフティネットとして支え、そして社会へと送り出すという重要な役割を担っていると言えよう。社会へと再挑戦するための学校であるとも言える。もともと、平成 26 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査²⁸」によれば、高等学校における不登校の生徒は全日制課程で 1.1%、35,873 人であったのに対して、定時制課程では 17.0%で 17,281 人、特に単位制による定時制課程に限れば 20.0%で 13,645 人に上る。全日制課程と定時制課程で在籍者数の比から考えればいかに、定時制課程に不登校の生徒が集中しているか分かるだろう。また中途退学をした者の率は全日制課程で 1.0%であるが、定時制課程では 10 倍以上に跳ね上がり 11.1%である。特に定時制課程の 1 年生では 22.0%、2 年生で 10.2%であり、退学者は定時制課程の 1、2 年生に集中している。セーフティネットとしての定時制・通信制に入学したからといって、全てが上手くいくわけではないという厳しい現実を物語っている。このセーフティネットから零れ落ちた青少年はどこへ行くのか。再度別の学校へと進学して新たな人生を切り拓くことも可能ではあるが、そうならなかった場合、苦境から抜け出すことは厳しくなると考えられる。そして次世代へと困難や経済的苦境は引き継がれていくという構図が再生産される²⁹。

4. 高い学力で覆われてしまうニーズ

(1) 全日制課程に在籍する特別な教育的ニーズのある生徒

前節では、多様な背景を持った生徒のセーフティネットとなっている定時制・通信制課程の現状について論じた。本節では、知的能力が高いために見えにくくなってしまふ特別な教育的ニーズのある生徒たちに焦点を当てて論ずる。前節(2)で挙げた文部科学省が行った調査「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果」の値に³⁰、2010(平成 21)年度学校基本調査³¹から得られた在籍者数を掛け合わせてみると、全日制課程では 19,600 人あまり、定時制課程では 5,200 人ほどの生徒に発達障害等困難があることになる³²。従って在籍者数に対する割合としては、全日制課程は低いと言えるが、実数としては少なくない生徒が入学していることになる。定時制課程や通信制課程だけの課題ではないことが指摘できる。

大重史郎は『AERA』2012 年 6 月 4 日増大号「東大生が悩む発達障害 受験勉強は得意だったのに」にて、難関をくぐり抜けてきたエリートとされる東京大学の出身者の中に、受験勉強はクリアしても人間関係などでつまずいてしまふ、発達障害に苦しむ人たちがいることをレポートしている³³。その中で学生の相談に乗ってきた精神科医の佐々木司教授は「理系科目や知識の暗記は得意でも、内容が多岐にわたる情報の整理や国語力・読解力の苦手な人、文章の読み書きは優れていても、会話の流れを追ったり、話の流れを即座につかむことが苦手なようです」と述べている。

言うまでもなく、発達障害は必ずしも学力と相関関係があるわけではない。知的発達に遅れのある人から、非常に高い学力を持つ人までさまざまである。発達障害のある人の中には非常に高い集中力や記

憶力を持つ人も少なからずいる。軽度知的障害や境界域にある人、知的発達の遅れは無くとも自閉の程度が重い人は特別支援学校高等部や定時制・通信制課程の高等学校などに進学することが多いが、一方で学力の高い人の多くは、その学力の高さ故に気付かれぬまま、いわゆる進学校へと進学していると考えられる。大学入試改革が叫ばれているとは言え、教育現場では大学受験に対応するための一斉授業が中心であることに変わりはない。その結果、高い集中力や記憶力があれば高等学校段階の学習はクリアできてしまうのである。この点が定時制・通信制課程、課題集中校との大きな違いである。

発達障害だけでなく貧困や低学力など困難が複雑に絡まり合った生徒が多く在籍している学校では、教員の側に困り感が大きい問題が顕在化しやすい。しかし問題行動を起こすこともなく、成績も優秀な生徒に対しては多少「変わっている子」「目立たない子」とは思っても教員は困り感を抱くことは無い。仮に本人の中で、困り感があっても、いわゆる進学校では卒業するまで問題が顕在化することは少ないと言えよう。

佐藤幹夫は宮城教育大学での取材から大学生になるまで、家族にも気づかれずに、孤立無援なまま困難に耐えてきた学生についてレポートしている³⁴。その学生は、診断はついていなかったが、相貌失認のため、他者とのコミュニケーションを取ることが難しかったこと、情報を受けとる力が弱く、情報の出し手が伝えたい趣旨をうまくピックアップできないため、レポートの書き方、期日、提出先などが分からず苦勞していることなどが語られている。

(2) 「一億総活躍社会」の実現と特別な教育的ニーズ

第 32 回の教育再生実行会議では才能がありながら特性により伸ばすことができない子どもたちへの教育について議論された。当時の馳浩文部科学大臣兼教育再生担当大臣は会議の冒頭で「多様な個性等にきめ細かく対応できる教育への転換を目指す必要」があると述べ、その個性の具体例に「ある面で突出した才能がありながら—中略—画的、均一的な教育では潜在力を伸ばし切れていない子供たち」の一つとして発達障害の子どもを挙げている。そして「日本に必要な多様な個性として積極的に肯定され、持てる力を伸ばし、活躍できる教育、社会にしていく」ための議論を促している³⁵。また同会議委員の中邑賢龍東京大学先端科学技術研究センター教授は自身に取り組んでいる日本財団との共同プロジェクトである「異才発掘プロジェクト ROCKET」について紹介している。このプロジェクトは応募してきた集団に馴染めない性格特性のある 600 名近くの子供たちの中から、非常に高知能な十数名を選び、その才能をどう伸ばすかという実証研究を行うというものである³⁶。その他、株式会社ユウグレナ代表取締役社長の出雲充委員はベンチャー企業の経営者という自身の経験を踏まえて「大変な集中力を発揮する子供たちに、それを肯定して褒める起業家教育を全国に広げる」ことを提案している³⁷。これらの議論を踏まえて 2016 (平成 28) 年 5 月 20 日に公表された教育再生実行会議「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ (第九次提言)」(以下「第九次提言」と略す) では「一億総活躍社会」実現の基盤として、「多様な個性が生かされる教育の実現」を柱とし、具体的な方策の一つとして「特に優れた能力を更に伸ばす教育、リーダーシップ教育」を盛り込んだ³⁸。これまでのわが国の特別支援教育に関する議論の中であまり触れてこられなかった才能児教育について積極的に言及した点が特徴的である。

しかし、多くの障害のない子どもたちと同様に、障害のある子どもたちにおいても「特に優れた能力」を有する子どもはごく稀である。大多数は「才能がない」「普通の」障害や困難のある子どもたちなので

ある。その意味では、「第九次提言」の才能児教育への言及によって障害や困難のある子どもたちの特別な教育的ニーズを網羅したとは言い難い。知的発達の遅れがあったり、保護者や教員を困らせる類の適応上の困難があったりすれば認識され現在の支援体制の中に組み込まれる。「特に優れた能力」があれば今後、支援の対象となっていくであろう。一方、発達上の特性があり受験を突破するという意味での高い学力がある「才能がない」「普通の」子どもたちは、問題を起こさない限り支援の対象とはならない。そして多くは大学での研究生活や社会人となり職業生活を送るという時点で大きな壁に直面する。先の佐藤の著書で富山大学保健管理センター長の斎藤清二教授は「子ども時代には大きな問題としては顕在化しなくても、本人なりにつらい思いはある。あるときから人生がうまくいかなくなり、そのときにはじめて、自分とは何だろうとか、自分には何もないといった実存的な問題に直面する。—中略—発達障害の人が一段階発達し、関係に対して開かれようとするときにこそ、こうした苦しみがはじまる」と語っている³⁹。言い換えれば大学生になって問題が顕在化する学生も、それまでに問題が無かったわけではなく、直面する機会やきっかけが無かった、あるいはその段階に達していなかったことを意味している。

次期学習指導要領の改訂では「主体的・対話的で深い学び」を実現するために「アクティブラーニングの視点」を教科等を越えて共有することが方針として打ち出された³¹。従前の講義形式による知識伝達型の授業から、「主体的・対話的で深い学び」へと転換することが求められているが、これは現在、発達上の特性がありながら高い学力を持つために学校生活に何とか適応している生徒たちの問題の顕在化につながる可能性をも意味している。他者とは異なる独特の感性や認知スタイルであるために、コミュニケーションを苦手と感じる生徒たちは困難に直面するであろう。このような意味でも、高い学力層の生徒たちが集まる高等学校においても少なからず発達上の特性のある特別な教育的ニーズのある生徒は在籍しており、今後ますます顕在化していくということが予想される。一見、特に問題を抱えているようには見えない生徒の中にもニーズは潜在的に存在しているという認識のもとで教育活動にあたることが重要である。

5. 考察

現在の高等学校教育では「準義務化」により特別な教育的ニーズのある生徒は課程や学力の違いに関係なくほぼ全ての学校に「流入」している。しかし「個別的適格者主義」は入学者選抜の場だけでなく、入学後においても機能しており「適格」でないことが発覚し、学校生活に適応できなかった場合、多くの生徒は転退学を余儀なくされる。筆者が2016（平成28）年に静岡県で実施した質問紙調査の結果によれば⁴⁰、公立高等学校に勤務しているコーディネーターのうち、およそ71%が生徒指導上の困難を感じ、かつ特別な教育的ニーズのある生徒が在籍していると回答している。また、およそ57%が過去3年間で進路変更した元生徒に、特別な教育的ニーズがある者が含まれていると回答している。

2016（平成28）年4月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」では学校も含めた行政機関に対して合理的な配慮を提供する義務を課している。たとえ入学後に特別な教育的ニーズがあることが明らかになった場合であっても、実施に伴う負担が、過重であることを証明できなければ、高等学校は合理的な配慮の提供を拒否することはできない。少なくとも入学者選抜を経て入学した生徒に対しては、卒業まで責任をもって支援・指導する義務があると言えよう。

しかしながら義務教育段階における通常学級での特別支援教育が、特別支援学級や通級による指導など、長い障害児教育の歴史の上に展開されているのに対して、そのような教育資源のない高等学校では、支援法や指導法に関する蓄積が圧倒的に不足している。そのため、コーディネーターを中心に、支援を担当する教員に対する手厚い支援体制を構築することが喫緊の課題である。

現在、コーディネーターの養成・研修は、管轄する教育委員会に委ねられているが、必ずしも十分であるとは言えない。今後はコーディネーター自身が専門家集団を形成し、積極的に情報交換や事例検討などを行うなど専門性の向上に努める必要があるであろう。「養成される」客体としてだけでなく、自ら「養成する」主体となることで、その専門性を向上させ、特別支援教育に関するプロフェッショナルとしてのアイデンティティを形成することにもつながるであろう。

また、将来的には、人工知能＝A Iの活用も期待できるであろう。現在、医療分野におけるA Iを活用した研究開発やその活用は目覚ましいものがあるが、特別支援教育との親和性は低くないと考えられる。支援・指導に関するデータを全国規模で蓄積し解析することで、膨大な量のデータから支援・指導に関する知見を得ることが可能になる。将来的にはA Iは経験の浅いコーディネーターを中心に、特別支援を担当する教員を支援する有効なツールとなり得る。アセスメントや個別の指導計画の立案を手助けする有効な手段となることが期待できる。

今後の高等学校における特別支援教育の推進のためには、コーディネーター自身が主体的に機能開発を行うための組織作りと、並行して最新のI T技術を活用していくことが必要である。専門家集団の形成による専門性の向上は、最終的な判断や支援・指導そのものは人間が行うという意味で、A Iの活用との相補的機能を担うと言えるだろう。

6 おわりに

特別支援教育の場は、特別支援学校から小・中学校へ、そして高等学校へと広がってきている。しかし、その歴史的経緯も相まって高等学校における特別支援教育の推進は大きな課題を抱えている。2018（平成30）年度より、高等学校においても通級による指導が開始されるが、義務教育段階と持てる教育的資源が異なる以上、同様の方法で展開しようとしても自ずと限界が見えてくるであろう。義務教育段階での実践に学ぶことはもちろんであるが、高等学校教育特有の課題に対処するためには、新たな手法も組み込む必要がある。直面している課題が強固で動きそうもない、実態を転換することが極めて困難である場合には、冒険とも思えるような大胆な発想の転換も時に必要である。

註

1 文部科学省「特別支援教育の推進について（通知）」2007年
[http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm]（最終閲覧 2016年12月14日）

2 文部科学省「平成27年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」
[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2016/05/13/1370505_02.pdf]
（最終閲覧 2016年12月14日）

3 2に同じ

4 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）」2005年

[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm] (最終閲覧 2016 年 12 月 15 日)

⁵ 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「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」2016 年

⁶ 高橋智・田部絢子「高校特別支援教育の動向と課題—発達障害生徒の高校教育保障を中心に」『障害者問題研究』第 36 巻第 4 号、2009 年、2-13 頁。

⁷ 藤井美鈴・細谷一博「北海道公立高等学校における特別支援教育の現状と課題」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第 62 巻第 2 号、2012 年、77 - 86 頁。

⁸ 宮前理・半澤万里「高等学校における特別支援教育に対する教員の意識と関心について」『宮城教育大学紀要』第 46 巻、2011 年、231-240 頁。

⁹ 椿達「高等学校における特別支援教育の実践研究」『日本高校教育学会年報』第 22 号、2015 年、50-59 頁。

¹⁰ 文部科学省「戦後における高等学校入学選抜制度等の経緯」

[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/011.pdf] (最終閲覧 2016 年 9 月 12 日)

以下、中学校卒業生数はすべてこの資料に基づく。

¹¹ 伊藤正次「公立高等学校入学選抜政策の比較分析—高度成長期・革新自治体期の京都府と東京都を対象として—」『本郷法政紀要』No. 6、1997 年、63-94 頁。

¹² 伊藤(1997)に同じ。

¹³ 10 に同じ。

¹⁴ 文部省「我が国の教育水準(昭和 39 年度)」

[http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad196401/hpad196401_2_007.html] (最終閲覧 2016 年 9 月 15 日)

¹⁵ 文部省初等中等教育局長通知「公立高等学校の入学選抜について 昭和 38 年 8 月 23 日 文初高 341」

[<http://kohoken.chobi.net/cgi-bin/folio.cgi?index=sch&query=/notice/19630823.txt>] (最終閲覧 2016 年 9 月 15 日)

¹⁶ 文部省「我が国の教育水準(昭和 55 年度)」

[http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad198001/hpad198001_2_005.html] (最終閲覧 2016 年 9 月 16 日)

¹⁷ 文部省初等中等教育局長通知「公立高等学校の入学選抜について 昭和 59 年 7 月 20 日 文初高 283」

[<http://kohoken.chobi.net/cgi-bin/folio.cgi?index=sch&query=/notice/19840720.txt>]

(最終閲覧 2016 年 9 月 16 日)

¹⁸ 椿(2015)に同じ。

¹⁹ 鈴木文治『排除する学校』明石書店、2010 年、92 頁。

²⁰ 例えば、吉田 (2012) は高等学校の教員の意識として「たとえ定員内であっても、受験生を落とす、うちの学校の基準に達していないから、「さようなら」。また、入ってきた生徒についても、「ある程度の数の生徒にお引き取りいただくのは当然だ」という文化も、課題集中校の先生方の中にはやっぱりあると思います。」と発言している。

吉田美穂「高校教育における『適格者主義』と『支援』を考える：キャリア支援の取組を踏まえて」『「遊ぶ・学ぶ・働く：持続可能な発達支援のために」シンポジウム報告書』北海道大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター研究プラットフォーム委員会、2012 年、54-64 頁。

²¹ 文部科学省「高等学校における特別支援教育の現状と課題について」

[http://www.mext.go.jp/component/b_menu/gyouji/_icsFiles/afieldfile/2015/11/20/1364697_04_1.pdf]

(最終閲覧 2016 年 9 月 20 日)

²² 21 に同じ。

²³ 五味洋一・志賀利一「特別支援学校高等部における中途退学者の実態と障害福祉サービスとの連携」『国立のぞみの園紀要』第 7 号、2013 年、103-110 頁。

²⁴ 内藤千尋・高橋智・法務省矯正少年矯正課「少年院における発達障害等の特別な配慮を要する少年の実態と支援に関する調査研究—全国少年院職員調査を通して—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』第 66 集、2015 年、107-150 頁。

²⁵ 全国高等学校定時制通信制教育振興会「定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究 報告書」2012 年。

[http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/05/29/1321486_01.pdf]

(最終閲覧 2016 年 9 月 23 日)

²⁶ 厚生労働省「非正規雇用の現状と課題」

[<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11650000-Shokugyouanteikyokuhakenyukiroudoutaisakubu/0000120286.pdf>] (最終閲覧 2016 年 9 月 23 日)

²⁷ 高口明久・柿内真紀・大谷直史・太田美幸「高校教育改革下の定時制高校の状況—全国定時制高校調査の結果から—」『鳥取大学地域学論集』第 4 巻第 3 号、2008 年、337-367 頁。

²⁸ 文部科学省初等中等教育局児童生徒課「平成 26 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について」2015 年。

[http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/09/_icsFiles/afieldfile/2015/10/07/1362012_1_1.pdf]

(最終閲覧 2016 年 9 月 26 日)

²⁹ 困難を抱えた生徒への支援は学習支援だけでなく、生徒を中心として学校が労働・福祉・医療といった多様な分野との連携を行い、総合的な支援を行うことが肝要である。支援において重要な働きを期待されるのが特別支援教育コーディネーターやスクールカウンセラー（以下 S C と略す）、スクールソーシャルワーカー（以下 S S W と略す）である。コーディネーターは家庭の相談窓口となるだけでなく、学校内での他の教員からの相談を受け付けたり、学校内外で支援に関わる

人たちの連絡調整を行ったりする。SCは生徒の心の問題に対して直接アプローチするのに対して、SSWは家庭や学校、行政や支援機関、医療など生徒を取り巻く環境に働きかけ生徒を支える。当然のことながら、それぞれの役割は重なり合いながら独自性を発揮し、生徒を支えていく。「定通制調査研究」によれば、コーディネーターの指名率は100%ではないものの、定時制課程で91.7%、通信制課程で89.5%と高い。一方でSCの配置状況は定時制課程で62.6%、通信制課程で59.7%と6割に留まっている。しかも常勤で配置しているのは定時制課程で2.1%、通信制課程で13.0%に過ぎず多くは週1回もしくは月2回程度の勤務である。SSWの配置状況は、調査時点では制度が始まって間がなかったこともあり定時制課程で3.0%、通信制課程で0.8%と皆無に等しい状況であった。なお、職種は異なるが養護教諭の配置率についても定時制課程で81.0%、通信制課程では40.9%と低い。支援が必要な生徒が集中する定時制・通信制課程で専門家が不足しており、人的拡充を急ぐことが望まれる。

³⁰ 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ「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」、2009年。

[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/11/05/1283675_3.pdf]
(最終閲覧2017年1月22日)

³¹ 文部科学省「学校基本調査 平成21年度」2009年。

[<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528>] (最終閲覧2017年1月22日)

³² 通信制課程については過年度生の入学者数に占める割合が高いため算出の対象から外した。

³³ 大重史郎「東大生が悩み発達障害 受験勉強は得意だったのに」『AERA』2012年6月4日増大号、朝日新聞出版、2012年、17-19頁。

³⁴ 佐藤幹夫『ルポ 青年期の発達障害とどう向き合うか』株式会社PHP研究所、2011年、152-154頁。

³⁵ 首相官邸教育再生実行会議担当室「教育再生実行会議 第32回議事録」

[<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusa/isei/dai32/gijiroku.pdf>] (最終閲覧2016年9月29日)

³⁶ 35に同じ。

³⁷ 35に同じ。

³⁸ 首相官邸教育再生実行会議「全ての子どもたちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ(第九次提言)」

[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusa/isei/pdf/dai9_2.pdf] (最終閲覧2016年9月29日)

³⁹ 前掲佐藤(2011)、180頁。

⁴⁰ 調査期間は平成28年10月7日より平成28年10月21日まで(14日間)である。調査対象は静岡県内公立高等学校96校115課程(全日制93課程、定時制21課程、通信制1課程)に勤務する特別支援教育コーディネーター各1名、計115名であり、回収率は102(88.7%)であった。質問項目および集計結果は以下のとおりである。

・貴校には、生徒指導上の困難を感じ、かつ特別な教育的ニーズのある生徒は在籍していますか。該当する番号を○で囲んでください。

1 在籍している 2 在籍していない 3 把握していない

在籍している	69	71.1%
在籍していない	22	22.6%
把握していない	6	6.1%

n=97

・過去3年間で、貴校から進路変更をした元生徒で特別な教育的ニーズのあった方はいましたか。該当する番号を○で囲んでください。

1 在籍していた 2 在籍していなかった 3 把握していない

在籍していた	55	56.7%
在籍していなかった	18	18.6%
把握していない	24	24.7%

n=95

The Current Status and Problems of Special Needs Education at Japanese Upper Secondary School

SANO, Hiromi

Based on the history of Japanese high school education after World War II, this research clarifies problems specific to high schools. In Japan, almost all candidates go on to high school. However, high school teachers continue to have the idea of selecting qualified persons through the entrance examination. And even after enrolling the students, this idea will continue. This contradiction makes it difficult to promote Special Needs Education at high schools.

According to a survey conducted by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, about 15% of students who are enrolled in the part-time courses and correspondence courses have special educational needs. In addition to developmental problems, they often have various other problems. Also, because their dropout rate is high, it is necessary to deploy more teachers and support. Students with special educational needs are enrolled in full-time courses, but they are hard to be noticed because of their high academic ability. Problems are often manifested after entering the universities or after finding employment, so support beginning from the high school level is necessary.

In order to promote Special Needs Education at high schools, I propose two measures. First, the Special Educational Needs Coordinators form the expert groups. The second is to utilize Artificial Intelligence. By forming the expert groups, the coordinators can take initiative in training.

Artificial intelligence will be an effective tool to help teachers who support students. Because it is a difficult problem to solve, it is necessary to change the bold idea.

