

高等学校の特別支援教育の研究動向に関する一考察

小木曾 譽 (愛知県立みあい特別支援学校)
都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)

要約 高等学校の特別支援教育に関連する研究論文の中から「特別支援教育体制の整備状況」「教員の意識や態度構造」「教員の指導・支援の実態と課題」に焦点をあて、高等学校が抱える特別支援教育の現状と課題を検討した。その結果、発達障害等困難のある生徒を中心とした、高等学校における特別支援教育体制の現状は、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の指名などの体制は着実に整備されてきているが、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成に関しては、小・中学校の取組と比べ遅れており、国公立別の整備状況を比較すると、全体的に私立校の遅れが示された。高等学校独自の制度や教育環境や生徒の実態や発達段階を考慮した指導・支援の在り方の模索などの課題も明らかにされつつあり、この高等学校独自の課題をさらに追求し、具体的な解決策を見いだしていくことが今後の課題である。

キーワード：高等学校、特別支援教育、個別の指導計画・個別の教育支援計画、中・高・大の連携

I. はじめに

「特別支援教育」に転換して十余年が経ち、小学校・中学校・高等学校それぞれの教育現場で様々な取組が行われ、「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の指名」といった基礎的な支援体制が整備されてきた。しかし、小・中学校に比べ、高等学校における体制整備や推進状況は依然として課題があることが指摘されている（文部科学省における「平成25年度特別支援教育体制整備状況調査」）。

高等学校は義務教育ではないため、生徒は受験して入学した存在であるという意識があったり、適する法律がなかったため、特別支援学級や通級指導教室が存在せず、特別なニーズのある生徒の指導・支援に対する物理的環境が整っていなかったり、教師の専門的な指導経験の蓄積がなかったりという現状がある。また、単位・卒業認定、教育課程、進学・就職等の進路指導といった高等学校独自の課題もあり（内野・高橋, 2008）、小・中学校での先進的な取組をそのまま当てはめて考えることが難しい面も推測される。

2009年に文部科学省が行った全国の中学3年生に対する調査の結果では、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実態が明らかにされた（吉利, 2014）。高等学校には発達障害等困難のある生徒が一定数在籍しているが、その中には不登校やうつ病、反抗挑戦性障害などの二次障害を発症している生徒が少なくなく、1年生の夏休み前に退学する比率が高いことも指摘されている（三尾, 2012）。2006年の厚生労働省発表では、62万人といわれているニートの約1/4が発達障害を有しているとの報告もある。

高等学校から大学等の高等教育機関への進学に目を向けると、平成23年度から大学入試センター試験における特別措置申請の障害区分に「発達障害」が追加さ

れ、支援を受けるべき生徒の幅が広がっている。また、障害者差別解消法では、国公立大学および高等専門学校においては、合理的配慮の実施は法的義務であり、私立大学は努力義務として定められている（丹治・野呂, 2014）。中学校で学んだ特別なニーズのある生徒が高等学校に進学し、さらに大学等高等教育に進んでいくことを考えると、高等学校での特別支援教育体制の更なる整備と課題への対応が急務であると言えよう。

そこで本稿では、高等学校の特別支援教育に関連する研究論文のなかから「特別支援教育体制の整備状況」、「教員の意識や態度構造」、「教員の指導・支援の実態と課題」に焦点をあて、高等学校がもつ特別支援教育の現状と課題について整理する。

II. 高等学校の現状

(1) 特別支援教育体制の整備状況

1) 全体的動向

公立高等学校の特別支援教育体制の推進状況を見る。特別支援教育が開始された2007年度では、校内委員会の設置が50.2%、実態把握の実施が36.5%、特別支援教育コーディネーターの指名が46.8%であった（文部科学省「平成25年度特別支援教育体制整備状況調査」；以下、文部科学省調査）。

2013年度（文部科学省調査：2013年度国公立別の特別支援教育体制実施率）では、校内委員会の設置は99.4%、実態把握の実施は89.2%、特別支援教育コーディネーターの指名は99.9%と、ほぼ100%に近い実施率であり、校内の基礎的な支援体制は、ここ数年で着実に進んでおり、今後は支援体制の内容や支援の質が問われるようになるであろう。これを国公立別に見ると、校内委員会の設置は、国立校で90.5%、公立校で99.4%、私立校で43.8%、実態把握は、国立校で71.4%、公立校で89.2%、私立校で49.0%、特別支援

教育コーディネーターの指名は、国立校で81.0%、公立校で99.9%、私立校で35.1%という結果であった。比較的、支援体制が整ってきているこれら3項目に関しても、私立学校の遅れがあることは否めない。個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成に関しても同様な傾向がある。「私学の独自性」を訴える声が多いことや、十分な財政的措置が得られていないことなどもこれらの結果に影響を与えていると言える（高橋，2011）が、私立学校法人は幼稚園から大学院までの学校種が併設されており、ゆったりとした教育環境の中で一貫性のある教育が展開できる独自の環境も有している。今後、私学の独自性を生かした先進的な取組から、連携を重視した特別支援教育の推進に関する示唆が得られるものと思われる。

2) 校内体制

藤井・細谷（2012）の北海道公立高等学校を対象とした調査において、校内委員会が9割近い高等学校に設置され、校内支援体制は整ってきているが、必ずしも校内委員会が効果的に活用されていない現状があることを指摘している。また、8割以上の高等学校で特別支援教育コーディネーターが指名され、その役割については52.5%と半数以上が校内で認識されているものの、機能していると回答した割合は43%と半数に満たないとしている。

肥後・熊川（2013）は、ある県の調査において学校長が校内委員会のメンバーとして参加しているのは、小・中学校において80%であるのに対し、高等学校においては15.7%と群を抜いて低かったことを報告し、学校規模が大きくなる傾向のある高等学校においては、校長など学校管理者のリーダーシップの影響が大きいため、校長が特別支援教育推進のキーパーソンであることを指摘している。

大杉・岩切ら（2012）のある県における経年調査では、特別支援教育コーディネーターが学級担任と兼任している割合が2009年と比較して有意に低くなっていることが明らかにされており、特別支援教育コーディネーターの重要性が認識され、専任できるようになったと考えられている。

その一方、特別支援教室や通級指導教室がない高等学校の現状では、特別支援教育コーディネーターに任命された教員自身が特別支援教育に対する知識や経験を兼ね備えていない場合が多く（宮前・半澤，2011）、懸念の声も聞かれている。

岡崎・是永（2011）の高知県の高等学校を対象とした調査でも、特別支援教育に関わる専門免許状を取得しているコーディネーターは34校中2校に過ぎず、通算の特別支援教育コーディネーター歴を問う質問でも0年（11.76%）や1年（26.47%）との回答が一定数あったことが報告されている。

知念・田中（2010，2011）は、特別支援教育コーデ

ィネーターの経験年数は1年目が最も多く、2年目、3年目と少なくなること、発達障害等に関する研修についてはおおよそ8割のコーディネーターが受けたことがなく、特別支援学校教諭免許状の取得率も低いことを示し、高等学校は長期間の経験や専門性の向上を意識した特別支援教育コーディネーターの配置ができていない状況にあることを指摘している。

校内の基礎的な支援体制は、質的な課題はあるものの整ってきた状況がある反面、文部科学省調査の2013年度のデータで校種間の比較をすると、個別の指導計画の作成では、小学校97.8%、中学校95.7%、高等学校66.5%、個別の教育支援計画の作成では小学校84.7%、中学校83.7%、高等学校60.1%の実施率であることが報告されている。小・中学校では両計画の作成が着実に進んでいるが、高等学校では、過去数年の同調査の結果から急速に実施率が上がっている（2007年度の高等学校のデータでは、個別の指導計画の作成は4.8%、個別の教育支援計画の作成は4.1%）と言えるものの、小・中学校と比べるとやや遅れていると言わざるを得ない状況である。

巡回相談員や専門家チームなど他機関との連携に関しては、高等学校が発達障害や気になる生徒についての相談先として、特別支援学校を最も多く選択している（藤井・細谷，2012）とする報告がある一方、特別支援学校との連携が希薄で、特別支援学校のセンター的機能が活用されていない（松田，2009，岡崎・是永，2011）とするものもある。文部科学省調査では、高等学校の巡回相談員の活用は39.1%、専門家チームの活用は28.2%と低い割合にとどまっている。この2点に関しては、小・中学校の調査結果でも決して高い割合が示されているわけではないため、地域の教育資源を互いに生かし合うためにも、校外機関との連携の在り方について体制整備も含めて検討する必要がある。

内野・高橋（2008）は、高校教育に直接責任を負う都道府県・政令指定都市の教育委員会が、高校における特別支援教育に関わる問題をどのように把握・認識し、政策に反映しようとしているのか調査している。この調査によると、特別支援教育体制整備に対する各教育委員会の取組状況には大きな地域差があること、文部科学省発表の特別支援教育推進の実施率が比較的高い、「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」「巡回指導員の活用」に関しては、各委員会で工夫した取組がみられたが、実施率の低い「個別の指導計画の作成」や「個別の教育支援計画の作成」については、説明・例示・活用の検討などは課題であることが示されている。

(2) 特別支援教育に対する意識や態度構造

特別支援教育の理解状況について、春原（2008）の

調査では、「知っている」との回答が32.8%、「聞いたことがある」との回答が46.3%であったのに対し、藤井・細谷（2012）の調査では、内容もよく知っている教職員は5割で、聞いたことはある教職員も4割を超えていることが報告されている。このことから高等学校においても、年を経て、特別支援教育に対する校内での意識が徐々に広がり、知識・理解が進んでいることが推察される。

宮前・半澤（2011）は、高等学校に特別支援教育が導入されることに対して、74.4%の教員が「必要性を感じる」と回答したことを報告している。この調査結果からも高等学校の教員が現場感として、特別な教育的ニーズを必要とする生徒の存在やその増加を認識していることの現れの一つではないかと推察される。

肥後・熊川（2013）はP県下の高等学校の特別支援教育の実態について2007年と2009年の調査結果を比較している。その結果、「教育的支援を必要としている生徒がいる」とした割合はこの2年で有意に増加し、特別な教育的ニーズをもつ生徒の存在に対する認知度が大きく進展したことを報告しているが、反面「教育的支援を実際に受けている生徒がいる」と回答した割合の有意差は認められなかったとし、教育的ニーズのある生徒の存在を認識することと、教育的な支援が提供されることは必ずしも同じではないことを指摘している。この点に関して藤井・細谷（2012）も、気になる生徒の判断は、入学後の早い段階で行われるが、ただちに支援が開始されるわけではないと、同様の指摘を行っている。

春原（2008）は、特別支援教育の開始期の高等学校教員の意識を調査し、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群など発達障害について言葉の理解は高いものの、対応まで理解していた教員はわずか3.4%であったことを報告している。

大杉・岩切ら（2012）はP県における高等学校教員の特別支援教育に対する意識について、2009年と2011年の調査結果を比較している。その結果、LD、ADHD、高機能自閉症など発達障害の理解に関しては2年の間に有意差は見られなかったとし、その要因として高等学校は学級担任が、担当授業やホームルーム以外で直接支援を行う機会が少ないことを挙げている。特別支援教育推進に向けての今後の課題として「人員配置・人員確保」「教員間の共通理解や協力、意識改革」に加え、「特別な教育的ニーズのある生徒への正しい理解」を述べている。

肥後・熊川（2013）の高等学校の教員の職種による意識を比較した調査では、発達障害に対する特徴の認識と具体的な支援に関する知識に関して、学年担任の知識は増加がほとんど見られないのに対し、養護教諭および特別支援教育コーディネーターは知識や情報を収集する方向に向かうことが示された。このことから

高等学校の教員の発達障害に関する知識が二分化する傾向にあることを指摘している。

知念・田中（2011）の調査でも、特別支援教育の経験があったり、特別な支援を必要とする生徒を担当したことがあったりする職員は、特別支援教育に対する理解・協力を得やすいことを示している。

宮前・半澤（2011）は、特別支援教育に関する何らかの研修に参加した経験のある教員は、特別支援教育に対して「必要性を感じる」とした割合も、特別支援教育コーディネーターを「ぜひ活用したい」と回答した割合も、研修経験のない教員の回答を大幅に上回ったと報告している。この調査では、研修経験のない教員の4割強が、特別支援教育を「必要かどうか分からない」と回答しており、研修等で特別支援教育について知ることによって、関心が生まれ、各自の判断につながるものと考えられた。

春原（2008）は高等学校の教員の特別支援教育に対する受け入れ意識が、特別支援教育の理解度により異なることを示し、理解度が高い群は「対象生徒へ特別な指導を行う」必要があり、特別支援教育を進めることで「自分を含む教師集団が、連携や協働体制の在り方を学び育つ」としているのに対し、理解度の低い群は、特別支援教育に対する過重負担や不安の意識が強くなっていることを示した。

松田（2009）は、高等学校を対象にした特別支援教育に関する校内研修の調査において「特別支援教育に関する校内研修の成果として、「教員の理解が深まった」、「教員同士のつながりが以前よりも強くなった」、「共通理解が深まった」との回答があり、教員の理解や意識を高める方法として、特別支援教育に関する校内研修が有効であることを示している。

岡崎・是永（2011）の特別支援教育コーディネーターを対象にした高等学校における調査でも、発達障害のある生徒の受け入れには「障害に関する研修」が最も必要（24.1%）だととらえられており、高等学校における全教職員の特別支援教育に関する理解の促進が、校内支援体制の構築に重要であることが示されている。

研修の重要性が認識される一方、特別支援教育に関する校内研修の課題として、①特別支援教育に関する研修の時間を多くとることが難しい、②講師に関する情報が少ない、予算の問題、③どのような研修内容を取り上げたらよいのか分からない（松田、2009）との報告もある。

特別支援教育推進のキーパーソンとして特別支援教育コーディネーターの役割が期待されるが、知念・田中（2010）の特別支援教育コーディネーターを対象にした、発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援に関する調査では、対象生徒の指導に関して、特別支援教育コーディネーターは周りの職員の理解・協力を

得られていないこと、そのため一般的支援や就労支援に支障をきたしている可能性があることを示している。

また知念・田中（2011）は、特別支援教育コーディネーターは多忙感、生徒本人・保護者の対応の難しさ、特別支援教育に関する周りの職員との認識のギャップなどにより、精神的に大きなストレスを感じていることを指摘している。

(3) 高等学校教員の指導・支援の実態と課題

今後の高等学校における特別支援教育推進に必要な要素を具体的に検討していくために高等学校教員が感じている教員の指導・支援上の困難さや実態に関する調査研究を検討する。

春原（2008）は、支援が必要な生徒が困難だと思われることについて、学級担任は生徒の学習面での問題を多く挙げていたことを報告している。高等学校教員が実行可能とする支援行動について調査した項目では、肯定的な回答を示したのものとして「他の生徒よりも注意して対象生徒の様子を見る」など従来から学校現場で行われていた支援が多かったこと、特別支援教育への理解が高くなるにつれて、声かけや様子を見るなど従来から行われていた生徒指導の領域から抜け出し、個別の対応を考えたり、会議等で対象生徒の対応について共通理解を図ろうとしたりするなど、より特別支援教育の理念に基づいた個別の支援を行おうとする意識があることを報告している。

岡崎・是永（2011）の、特別な支援を必要とする生徒の学習・学校生活上の困難を調べた研究では、対人関係の困難と学習時の注意困難に関する支援の必要性が高かったことが示されている。

大杉・岩切ら（2012）は、高等学校の教員が学年会で取り上げてほしい生徒の問題として、「他害などの行動面」への意識が大きく増加し、特別な教育ニーズのある生徒の行動面について、教員の共通理解を図り、行動上の問題等をどのように解決していくかについても意識が向くようになってきたと報告している。

藤井・細谷（2012）の調査においても、支援が必要な生徒への対応として高等学校教員が困難だと感じることを分析しているが、対人関係、社会性、コミュニケーションや進学就労に関する項目が上位にあがることを示した。

宮寺（2012）は、高等学校教員が感じる気になる生徒の行動について分析しているが、とりわけ教員が気になる行動として「学習面における困難」ならびに「対人関係の築きにくさ」を挙げている。そして、学習面においては、活動の順序立ての困難さや話をすることの苦手さなど学習そのものの困難のみならず、学校生活全体に関する行動特徴が示され、対人関係については、広汎性発達障害の特徴が顕著であることを指

摘している。

吉利（2014）は、高等学校の特別支援教育コーディネーターを対象に、インクルーシブ教育の実践的スキルに関する自己効力感を調査している。その結果、指導法の活用に関しては、「多様な説明の例示」は半数以上が自己効力感を得ているのに対し、「多様なアセスメント法の活用」「個のニーズに応じた学習計画」に対する自己効力感は比較的低く、消極的な回答が過半数であった。学級経営に関しては、「態度に関するルールの伝達」への自己効力感は比較的高い水準であったのに対し、「攻撃的な生徒に対する指導」「破壊的な行動の未然防止」「破壊的な行動のコントロール」については半数程度の教員の自己効力感は消極的であった。協同的活動に関しては、「インクルーシブ教育に関する情報提供」について自己効力感の水準は低く、不安を示す教員が過半数を占めていた。これらの結果から高等学校教員の自己効力感は決して高い水準になく、インクルーシブ教育に関する動向の把握や、個のニーズに対応するためのアセスメントや指導計画といった課題の理解や支援方法に関する準備が必ずしも十分ではないことを指摘している。

ここまでは、特別支援教育に関する指導・支援上の困難さについて先行研究から明らかにしてきたが、この困難さの解消としてはどのような手立てが考えられるのであろうか。

橋本（2014）は、平成24年度に設立した発達障害の生徒だけを受け入れる「県立みなと高等学園」の支援を報告している。この調査では、発達障害生徒のなかには内面に大きな劣等感を抱いているものが少なからずいるため、少人数制であり、同級生も発達障害のある生徒であるという環境の安心感から、クラスが自分の居場所となり、少しずつ自分を出したり、同じ仲間と競争意識や連帯意識が生まれやすくなり、学校における教員の連携や協力を示す象徴的なものとして、それぞれの教員が生徒について書き込む「気づきデータベース」があり、うまく機能していることが示されている。

落合（2010）は、発達障害等の困難のある生徒に対する教科等の具体的な指導については、教科ごとの学習指導要領解説に留意事項等を記載する必要があると指摘している。

藤井・細谷（2012）の調査では、6割以上の高等学校に発達障害の診断を受けている生徒が在籍し、8割以上の高等学校に気になる生徒が在籍しているのにも関わらず、中学校からは発達障害の有無を問わず、気になる生徒の情報が全員引き継がれている割合は2割に満たないことを示している。

内野・高橋（2008）は、中学校で作られた「個別的教育支援計画」の高等学校への引き継ぎを含め、中学校との連携・協働の必要性を指摘している。

木谷（2008）は、アスペルガー症候群の生徒に対する支援例から、高等学校になっても環境への配慮が根本にあり、特性理解や進路選択と並んで、中学校からの申し送りが重要であり、中学校における支援の基、3年間というスパンでその生徒がどのように発達したのかが内申書等を通じて伝わることで、受け入れ側である高等学校も対象生徒に対する見通しが付けやすいことを指摘している。

内野（2009）の中学校と高等学校の接続について検討した調査では、中学校側からは高等学校等の受け入れ例や支援体制に関する情報を求めていたが、「個別の教育支援計画」が中学校から進学先の学校へほとんど引き継がれていなかったこと、現状では「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成が十分といえず、中学校から高等学校への移行支援がスムーズにいったいないことを示している。

岡崎・是永（2011）の調査では、依然として中学校における「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成および引き継ぎがなされておらず、引き継ぎされていても口頭である割合が高いことが示されている。そして発達障害のある中学校生徒の進路指導では、在籍する中学校と進学先である高等学校との円滑な接続と相互連携のためにも「個別の教育支援計画」の活用が重要であり、発達障害のある生徒の中学校から高等学校への進学を単なる「進路指導」としてとらえるのではなく、継続的な教育的支援の保障としてとらえることが大切であるとする。

知念・田中（2011）は高等学校に訪問面接調査した結果、多くの高等学校は入学時に中学校から発達障害に関わる情報を入手し、入学後早期に適切な対応をしたいと望んでいることが示され、懸念事項として情報を入手しても取扱い方で保護者との間でトラブルになるケースもあることを指摘している。

(4) 出口としての進学、就職問題

これまで高等学校の入り口である中学校との連携について見てきたが、出口である進学、就職といった面から検討する。

芝木・水内（2013）の大学入試センター試験特別措置の利用に関する調査研究では、各高等学校の進路指導に携わる教員の約半数しか特別措置の存在を把握しておらず、特別措置の該当者が本措置を利用した割合よりも、利用しなかった割合の方が若干ではあるが多かったことを報告している。そして、教員、保護者への情報の周知が必要であることに加え、大学入試センター試験特別措置利用の申請の際には、普段の高等学校での授業計画や授業における措置について状況報告や意見書として提出が必要であるため、発達障害生徒の実態把握とともに、生徒のニーズに応じた適切な支援が日常的に行われるということが高等学校に求めら

れていることを示している。

丹治・野呂（2014）は、高等教育機関における障害のある学生に対する支援の内容について、これまでの研究を振り返り、まとめている。その結果、「入学」に関しては、組織的かつ継続的な支援体制の構築を早急に整備する必要性が、「生活スキル」に関しては、教職員だけでなく特に保護者との連携・連絡体制の必要性が、「授業」、「試験」、「研究」に関しては、支援の主体である担当教員に対するコンサルタント機能やコーディネーター機能を果たす必要性が、そして「就職」に関しては、学生が自らの適性を理解し、関係機関との連携を強化しながら、就職活動および自己適性の理解を目指した入学から就労までのキャリア支援の在り方を検討する必要性を指摘している。

特別な支援を必要とする生徒の卒業後を考えた支援の在り方として、川下・眞田（2011）は、社会生活を円滑に送る上での投棄の問題、障害者手帳取得などの制度やサービス利用に関する問題、職業評価や職業訓練などを踏まえたハローワークや就労移行支援事業所と連携の問題などに対応する必要がある、高等学校在学期間中に、関係機関とのネットワーク作りを進めることが大切であると指摘している。

Ⅲ. 高等学校における推進

(1) 支援体制

高等学校の特別支援教育体制の整備状況において基礎的な支援体制は整いつつあり、今後は整備内容や質的な環境整備が課題であることが指摘できるが、質的な環境にとって重要な要素の一つに教員自身という人的環境が挙げられる。高等学校では、これまで特別支援学級や通級指導教室などの教育環境がないことから、特別支援教育に対する知識・理解などにおいて、小・中学校とは異なる状況があると考えられる。

「障害者権利条約」に批准し、「障害者差別解消法」の施行を控え、教育における合理的配慮と基礎的環境整備が求められる時代にある。高等学校に一定数在籍する発達障害等、支援を必要とする生徒への指導・支援を保障するためにも、個に応じた作成される個別の指導計画、個別の教育支援計画は特別支援教育の柱になると考える。個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成・策定状況やその効果的運用に関する現状と課題について改めて調査、検討する必要があると考えられる。

現在、都道府県等の各教育委員会や教育センターを中心に高等学校における特別支援教育推進のための調査研究やプロジェクト会議、ガイドブックの作成など取組が進められている。今後さらに、特別支援教育推進の方向性や具体性のある支援体制の提案などの取組が期待される。

高等学校が現状として抱える課題に対し、特別支援

学校のセンター的機能を活用した研修の在り方を検討したり、進学や就労なども視野に入れた研修内容の提案や情報提供先を示したりするなど、具体的な対応策を検討していくことが急務の課題として望まれる。高等学校においては、特別支援教育に対する専門性のある教員が必ずしも多くないことから、特別支援教育推進の先導役として、特別支援教育コーディネーターや養護教諭にかかる期待が大きいものと考えられる。しかし、指名された特別支援教育コーディネーター自身も特別支援教育の経験が多いわけではなく、指名されてからの経験も決して積んでいるわけではないという現状があると考えられ、現場の特別支援教育コーディネーター自身、不安や負担を大きく感じているものと推測される。高等学校には、進学・就労に向けたノウハウなど、高等学校だからこそ蓄積されてきた専門性がある。特別支援教育コーディネーターに対する研修を充実させるには、それら高等学校の独自に進展してきた専門性も考慮することが必要である。校内の旗振り役である特別支援教育コーディネーターや養護教諭を支える支援体制の構築も、特別支援教育推進のためには急務の課題であると考えられる。

(2) 意識や態度

障害理解に関しては課題があるものの、特別支援教育体制が進むにつれ、現状に対する問題意識を現場の教員がしっかりと感じていることが推測される。それと同時に高等学校教員の特別支援教育に関する意識や指導・支援の基礎となる障害のある生徒への理解に対しては、より深く「知る」ことが有効な段階であり、現場の教員が効率よく「知る」経験を積めるような支援体制や方策を検討していく必要性がうかがえる。

校内研修などで特別支援教育に対する知識や理解が進むことで、特別支援教育の推進に対する必要性への認識が高まり、より知識や情報を得ようとしたり、自分自身の特別支援教育に関する態度の向上につながったりと、さらなる意欲へとつながることが示唆される。また先行研究からは、特別支援教育の必要性に関する教員の実感と、実際の現場での支援の取組や合理的配慮の提供との間には大きな開きがあることも指摘されている。教員が特別支援教育に対する知識・理解を向上させ、実際に当事者として特別支援の指導・支援に携わろうとする「経験」を積み重ねることで、この意識と実際との開きを小さくしていけるのではないかと考える。高等学校では、多様な教科・科目があり、教科担任制で学校生活が進んでいくという特徴がある。教員の、特別支援教育に関する「当事者」意識の向上について考える際には、教員個人の問題だけではなく、特別な支援を必要とする生徒に関する情報共有や一貫した支援の提供の仕方など、教員同士の連携の在り方についても検討していく必要があると考え

る。

(3) 高等学校教員の指導・支援

特別な支援を必要とする生徒に対する指導・支援において、学習面での課題から行動上の課題や対人関係における課題、進学就労の問題など、より個の障害特性や困難さへの配慮や高等学校独自の課題に意識が広がり、シフトしてきている。橋本(2014)の研究から、「安心感」、「居場所」、「教員のチームアプローチ」が鍵概念であるといえる。特別支援学校と一般の高等学校とでは環境等の違いがあるため、一概に当てはまるといえないが、支援を必要とする生徒がどの場においても、「安心感」を得られるような人的・物的環境整備に努め、本人が「居場所」と感じられる環境で成功体験を積み重ねたり、新たなチャレンジを試みたりできるようにすること、そして、生徒を支える教師集団が「チームアプローチ」で組織的に指導・支援に取り組むことで、一人の生徒に対して多角的、重層的な実態把握や評価を行うことができ、継続・一貫した指導・支援につながるものと考えられる。

現時点での高等学校教員の特別支援教育に対する実践スキルは、これまで教員が慣れ親しんできた全体への指導や指示に関しては比較的实践も実践による自信も有しているのに対し、個別の実態把握や問題とされる行動が起きたときの対応、具体的な指導計画に関しては苦慮している現状があるのではないかと推測される。

対象生徒に対する指導・支援に関しては、特別支援学校のセンター的機能を活用して、自立活動的内容を中心に連携をとることが重要であると考えられるが、特に教科指導の専門性が高い高等学校教育においては、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが教科も関わる全ての分野に対応するというには限界があると推測される。そのため、元来、高等学校教員が有している教科の専門性の観点から、各教科指導において特化された有効な支援を考えていけるよう、行政も含めた形で指導要領や研修のもち方など支援体制の在り方を検討していく必要があると考えられる。

特別なニーズのある生徒に対する指導・支援を、個に応じた形で具体的に考えるためには、高等学校単体だけでなく、母校となる中学校や進学・就職先となる大学や企業も含め、関係機関との連携も必要となる。引継ぎに関する研究に示されたように、特別な教育的ニーズを必要としている生徒の在籍を認識していながら、引き継ぎが十分にされていないため、早急に対応がなされていないという課題がある。特別な教育的ニーズのある生徒に対する継続・一貫した支援を考える上で、中学校と高等学校の連携や協働が必要である。

春原(2008)の調査で、特別支援教育への理解が高くなるにつれ、個別の支援を行おうとする意識が高いことが報告されているが、高等学校教員が個別の対応

に意識を向け、自信をもって実践を行っていくためには、やはりまず「知ること」そして知識を基に「経験すること」が重要ではないかと考えられる。ただその際、試行錯誤しながらも教員が「知ること」や「経験すること」を前向きに進めていくためには、教員個人の自助努力にのみ任せるのではなく、それぞれの教員が自身の問題として考えるための周りからのサポート体制が整っていること、考えるきっかけやヒントがきちんと提示されることが大切であろう。それは学級、学年、学校全体がチームとして組織的に動いていることや専門性のある教員や専門家からのスーパーバイズを身近に受けられること、時に行政が主導して具体的指導や体制づくりの方向性を示していく必要もある。

中学校側からも、高等学校側からも「個別的教育支援計画」などを通して、対象生徒の実態や具体的に有効であった支援などの情報が共有されることを望んでいるのにも関わらず、現状として連携がうまく機能していないことが推察される。中学校と高等学校とが連携し、円滑な移行支援を実現するためには、中学校側では、「個別的教育支援計画」「個別の指導計画」に基づく、指導・支援をきちんと積み重ね、その生徒の実態や課題、具体的な支援に基づく生徒の発達の過程などが記録された、生徒個人の説明書のような資料を用意すること、高等学校側では、障害の特性や生徒の実態を正直に伝えることで入試にあたり不利に働くのではないかと懸念する保護者の声があることを真摯に受けとめ、中学校側や保護者が用意した記録や資料が適切に開示され、お互いに必要なときに必要な相談や情報交換ができるように、特別なニーズのある生徒に対する受け入れ体制を明確にし、生徒や保護者、中学校に対して発信していく必要があると考えられる。そして、どのような情報が高等学校入学後に役立つのか、具体的な情報の収集や内容等、中学校と高等学校との効果的な連携の在り方について、さらに検討することが大切であろう。

(4) 出口としての進学、就職問題

中学校と高等学校、高等学校から高等教育機関や就職への連携に関する課題が多く見いだされた。そして各機関が有機的に連携することで、生徒への指導・支援が単なる一機関での実践や進路指導に終わることなく、移行支援となることが重要な点である。そして、この連続性のある支援のなかでは、周りが支える支援だけでなく、特別なニーズを有する生徒自身が自己のことを理解し、必要とする適切な支援を求めていけるような、生徒からの発信力を高めていく取組を並行して行っていくことが必要である。岡崎・是永(2011)は、高等学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等のある生徒は、学習上のつまずきを抱えながら自ら学

習上の困難を訴えたり、的確に質問できずにいたりする機会が多いことを指摘している。これからの時代は、個に応じた教育や指導・支援がさらに求められるようになるが、その際、当事者である生徒は受け身でばかりあってはならない。学生自身が配慮を要請することによって、合理的配慮の協議あるいは決定していくべきで、それは本人の社会的な自立を促す意味でも重要である。学生自身が配慮を要請するセルフ・アドボカシーの習得、あるいはその前提である自己理解を深めるための支援の在り方が検討されるべきである(丹治・野呂, 2014)。セルフ・アドボカシーに関する検討が進められることが、ひいては発達障害等の困難のある生徒に対する特別支援教育の推進につながるものと考えられる。

セルフ・アドボカシーの習得は、大学に入ってから考えるのではなく、高等教育機関との連携の充実という面からも、同じ視点をもって高等学校での支援を展開していく必要があると考える。このような連続した支援体制が整備されることによって、当事者である生徒自身は、「生活スキル」「授業」「試験」「就職」などに対して必要な支援に対する意識をもち、実際に周りからの支援を受ける経験が積み、そしてその経験により今度は自ら発信して必要な支援を求めようとする態度につながるのではないかと考える。

IV. おわりに

特別支援教育に関する高等学校教員の意識や指導・支援の現状に関しては、「知ること」「経験すること」が推進に向けて重要であり、実践に対する自己効力感を高めることが必要であるという小・中学校における先行研究と共通の要素もあるが、制度や教育環境や生徒の実態や発達段階を考慮した指導・支援の在り方の模索など高等学校独自の課題も明らかにされた。例えば、単位修得や卒業認定の課題に関する議論は各学校の裁量ではなく、教育行政レベルで進められること、具体的ガイドラインの策定・明示も急務である(岡崎・是永, 2011)との指摘もあるし、学習に遅れがある場合、到達度別指導、特別支援教室あるいは特別支援学級という方法が考えられるが、中学校、高等学校と年齢が上がるにつれて、「特別視」されることを嫌い、別枠の教育の場を設置しても、参加しない生徒が多くなるのではないかと(落合, 2010)との指摘もある。以上のような高等学校独自の課題をさらに追求し、具体的な解決策を見いだしていくことも今後の課題である。

文献

- 1) 知念幸人・田中敦士(2010) 高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課

- 題一沖縄県内の高等学校に対する質問紙調査から— 琉球大学教育学部紀要 77 145-152
- 2) 知念幸人・田中敦士 (2011) 高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題—沖縄県内の高等学校に対する訪問面接調査から— 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要 (2) 87-97
 - 3) 藤井美鈴・細谷一博 (2012) 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 62 (2) 77-86
 - 4) 春原美幸 (2008) 高等学校における教員の特別支援教育に対する理解と意識に関する調査研究 上越教育大学大学院修士論文
 - 5) 橋本和明 (2014) 発達障害のある高校生への支援のあり方—みなと高等学園 (特別支援学校) の開校1年目の歩み— 花園大学社会福祉学部研究紀要 第22号 9-27
 - 6) 畠中美穂 (2006) 学校教育相談に関する研究—高機能広汎性発達障害のある児童生徒の理解と支援のあり方— 高知県教育委員会 平成17年度大学・大学院等留学生研究報告 1-7
 - 7) 肥後祥治・熊川理沙 (2013) 特別支援教育導入期の高等学校における特別支援教育の進展に関する研究—P県における追跡調査より— 鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編64 95-106
 - 8) 川下耕平・眞田英進 (2011) 発達障害のある高校生に対する支援研究 佐賀大学 子どもの発達と支援研究 第2号 141-146
 - 9) 木谷秀勝 (2008) 高校における特別支援教育の役割に関する一考察—アスペルガー症候群の一症例を通して— 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第25号 387-397
 - 10) 松田幸与 (2009) 高等学校における特別支援教育のための校内研修に関する調査研究 上越教育大学発達支援研究 第13巻
 - 11) 三尾真琴 (2012) 高等学校における特別支援教育推進の重要性とその実践—「不登校」「引きこもり」などの二次障害を回避するために— 金城学院大学論集 社会科学編 第8巻第2号 45-54
 - 12) 宮寺千恵 (2012) 高等学校において気になる行動を示す生徒の特徴に関する予備的検討 千葉大学教育学部研究紀要 第60巻 379-383
 - 13) 宮前理・半澤万里 (2011) 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 231-240
 - 14) 落合俊郎 (2010) 日本におけるインクルーシブ教育実施の要件に関する一考察—国連「障害のある人の権利条約」批准後の通常教育への影響について— 広島大学 特別支援教育実践センター研究紀要 第8号 47-57
 - 15) 岡崎高志・是永かな子 (2011) 高知県の高等学校における発達障害のある生徒への修学支援—特別支援教育コーディネーターを対象とした調査から— 高知大学教育学部研究報告 第71号 129-144
 - 16) 大杉成喜・岩切昌大・肥後祥治 (2012) P県の高等学校教員の特別支援教育に対する意識について 熊本大学教育学部紀要 人文科学 第61号 145-152
 - 17) 芝木智美・水内豊和 (2013) 高等学校における発達障害生徒の大学入試センター試験特別措置の利用に関する現状と課題 教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 7 143-145
 - 18) 高橋智 (2011) 私立学校における幼小中高一貫した特別支援教育システムの開発に関する全国調査研究 平成23年度広域科学教科教育学研究経費報告書 1-85
 - 19) 丹治敬之・野呂文行 (2014) 我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題 障害科学研究 38 147-161
 - 20) 内野智之 (2009) 中学校調査からみた発達障害生徒の高校進学への困難・ニーズ 障害者問題研究 36 (4) 254-263
 - 21) 内野智之・高橋智 (2008) 都道府県・政令指定都市教育委員会調査にみる高校特別支援教育の動向 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 59 311-362
 - 22) 吉利宗久 (2014) インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感—特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査の分析— 岡山大学教師教育開発センター紀要 第4号 1-5