

教文 digital 通信 電子版 No.13

第2回総合研究会「特別支援教育」 を考える 2021.6.19 オンライン実施

コロナ禍による昨年の緊急事態宣言下では、すべての学校が休校になったこともあり本研究会は開催中止となりました。1年が経過した今、オンライン研修にも慣れ私たちの学習形態にも確実な変化を感じます。今回は高校、特別支援学校、義務教育からの出席者を含め31名の参加がありました。講演は三木裕和さん（前鳥取大学地域学部教授、同附属特別支援学校学校長）、報告は坂戸千明さん（全障研）と北原恵美さん（箕輪進修高校）が行いました。

(1)「特別支援をめぐる情勢報告」坂戸千明さん（全国障害者問題研究会長野支部）

はじめに、この学習会開催の経過と意義についてのお話をいただきました。教文会議、全国障害者問題研究会長野支部、県障害者運動推進協議会の三者による本学習会は12回目を迎えました。特殊教育から特別支援教育への移り変わりに伴い、当初は高校に在籍する軽度な知的障がい、発達障がい生徒の対応など教師の悩みに応えるという意味合いがありました。しかし、発達障がいの生徒の増大など高校における特別支援教育の必要性が顕在化したことにより、中学校、高校、特別支援学校との連携の重要性が増したことに学習会開催の意義がある。と語られました。

全障研の活動について、コロナ禍におけるオリパラ開催に対して政府に中止を求める声明や新聞掲載を行っているなどの紹介がありました。障がいを持つ子どもを含むすべての子どものいのちと健康を考え学校間連鎖感染防止は最も避けたい内容です。

現在の県内高校再編の動きについての状況報告に続き、急激な少子化である一方で小中高校に在籍する「発達障がいの診断」を受ける生徒が年々増加している実態について報告がありました。発達障がいの診断を受けている高校在籍生徒の割合は2020年度3.39%です(図1)。2007年度から約9.4倍増加しています。課程別では全日制2.63%、定時制19.6%、通信制5.7%と定時制課程に多く偏ります。更にスクリーニングにより特別な支援が必要な生徒の割合は全日制2.49%、定時制12.69%であり、支援を必要とする対象者は加わります。また、中学校特別支援学級から高校へ進学する生徒も579名(73.0%、2020年度)(図2)で全国トップの実態が報告されました。

特別支援学校をめぐる

2016年1月の総合教育会議で特別支援学校就労支援総合事業(「働きたい」支援事業)導入が決定され「技能検定」(清掃検定など)の取組みが開始しました。高等部卒業生の就職率は1割上昇して3割が就職しましたが、高等部の教育が「企業との協働」を前提とする「一般就労」の準備教育になっており、偏った学習内容となってしまうことを懸念しています。就職させることだけが目的ではなく、生徒にとって本当の幸せとは何か教育年限の延長

を求めています。2020年度は新型コロナウイルス感染症の影響で21.7%（前年比マイナス8.4%、78名／卒業生360名）となりました。

※図1 発達障がいの診断を受けている生徒の在籍状況（R2.8.31調査）（単位：人）

障害名	全日制	定時制	通信制	合計	全体比
LD	80	16	0	96	0.21%
ADHD	295	45	5	345	0.76%
ASD	428	119	24	571	1.25%
複数の診断	308	161	64	533	1.17%
合計	1,111	341	93	1,545	3.39%
%	2.63	19.6	5.7	3.39	

※図2

「令和2年度 特別支援学校中学部及び中学校特別支援学級卒業者の進路状況について」

年度	卒業生数	高等学校	特別支援学校高等部	就職	その他
平成30年度	820	598	172	3	24
比率 (%)	100	72.9	21.0	0.4	2.9
令和元年度	792	593	152	6	25
比率 (%)	100	74.9	19.2	0.8	3.2
令和2年度	793	579	164	3	29
比率 (%)	100	73.0	20.7	0.4	3.7

（単位：人）

2021年5月26日に文科省は「特別支援学校の設置基準案」を公表しました。これまで基準がないために県内の支援学校においても超過密の実態（廊下を教室にするなど工夫を重ねている状況）から要求を続けた成果といえますが、保護者、教職員、関係者の要望とはかけ離れている内容です。全国では3162教室が不足（文科省、2019年）していて、現存する学校の過大過密解消につながる「設置基準」にならない可能性があるかとみています。また、県教委は「長野県特別支援学校整備基本方針」（2021年3月25日）を決定しましたが、現状を追認したもので「教育環境の抜本的な改善」を実現するものにはなっていません。基本方針は障害者権利条約の理念に沿うべきものであり、学校の過密・過大化、教職員不足は人権侵害ともいえます。青年期の豊かな学びを保障することが必要と考えます。

知的障がいの児童生徒数は50年後に128人増加することが県教委の試算で出ています。現状のみの対応ではなく先を見通した分校の設置と学校の新設が必要です。

高校との関連では、現在は中学校特別支援学級在籍生徒が高校に進学することが、現実には特別支援学校の超過密・過大化を抑えられている実情もあることなどが報告されました。

参加者からの感想には「特別支援学校での就労準備の学習は大切なものだと思っていたが、それ一辺倒では豊かな学びにはならないという言葉聞き、改めて“豊かな学びとは何か”彼らに必要な知識と、すぐには不必要かもしれないが豊かな何かを育てられる知識や能力も学校で培っていく必要があると感じた」とありました。その意味では講演者三木さんが昨年度まで校長を務められた鳥取大学附属特別支援学校は3年間の高等部終了から更に2年間（学習指導要領のない）専攻科が配置されているため緩やかで豊かな高等部生活を送ることができるという、国内には数少ない実践校です。坂戸さんのお話で「学びの作業所」というキーワードも出てきました。県内でも研修を積み意識の高い支援学校の先生方や退職された先生方が豊かな学び、豊かな働き方の方向性をもって「学びの作業所」の活動を実施しています。

(2)「高校の現場より」北原恵美さん(箕輪進修高校、特別支援コーディネーター)

高校における「特別支援教育」開始から数年間は、発達障がいに対する保護者の知識、要求に高校側は追いつけず、障がい特性の理解、生徒理解など学校と家庭が力を合わせていくには圧倒的に教師の力不足がありました。現在は高校に在籍する1～4年生すべての生徒が幼少期より特別支援教育制度の中で育ち、適切な支援を受けてきた可能性があります。

長野県は中学校特別支援学級在籍生徒の高校進学率は73%と高く、多部制・単位制を含む定時制・通信制過程では多くの多様性を抱えていることとなります。特に自閉症・情緒障がい学級からの進学は約90%となり、進学校を含む県内すべての高校に発達障がいの生徒は在籍しています。

高校におけるこれまでの特別支援教育の現状として各高校に1名の特別支援教育コーディネーターの委嘱は速やかでした。続いて文科省が示す「委員会」も比較的早い時期に各校に設置されました。しかし、その内容は生徒指導係の枠内にコーディネーターが配置されていて動きにくさがある場合や、独立したコーディネーターやキーパーソンとなる教員に多くの負担が偏るなど状況は様々で、機能しているかどうかは学校間に差があり、支援の継続や、適切な対応ができているとは言えない現状があります。学習指導要領にはすべての教科に障がいなど支援を必要とする生徒の特性への対応事例が明記されました。示された画一的な方法ではなく学校全体が特別支援教育の視点をもって個々の理解を深めることが必要です。

そのような状況の中、長野県では新たな「学びの指標」案が提案されました。特性のある生徒に対して観点別評価のあり方は公平性を欠くものと危惧しています。GIGA スクール構想ではすべての生徒の「個別最適化」になるのか、「学びの基礎診断」は業者テストが主流であるため、経済的に困窮な家庭も多い、定時制・通信制課程で学ぶ生徒は全日制の対応に比べ不利益が生じていることが考えられます。定通部の報告によると、現在、定時制・通信制に通う生徒は全体の12.9%となっています。定通制に在籍する生徒は、高校生の8人に1人の割合（私学含む）です。不登校経験生徒、集団に入りにくさがあり少人数学級であ

ることを期待して定通制過程を選択する生徒もある中、改めて定時制課程が担う役割を問い直す時が来ていると考えます。

「高校における『通級による指導』の実施」について、県内では箕輪進修高校（2018年～I・II部）、東御清翔高校（2019年～）、松本筑摩高校（2020年～午前部・午後部）で「通級による指導」が開始されましたが、対象校は多部・単位制高校3校のみ、対象生徒は全校生徒のわずか1、2%です。高校にはそのための加配も十分ではなく担当者の負担は増大です。以下「通級による指導」の基本的概要を紹介します。

○「通級による指導」は「障がいによる学習上・生活上の困難を主体的に改善・克服するために受ける特別の指導」で週1～8単位が認められる。（多くは2単位実施）

○個別指導が原則だが、必要に応じグループ指導を取り入れる。

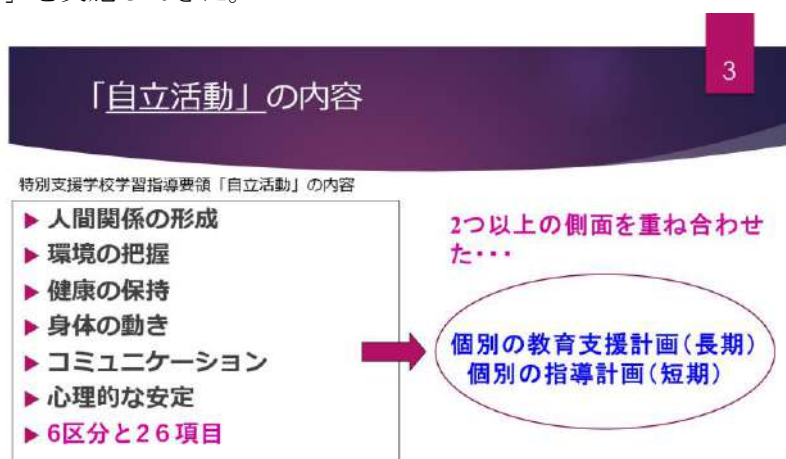
○障がいとは、言語障害、自閉症スペクトラム症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、肢体不自由、病弱・身体虚弱、と定義され「知的障がいは含まれない」とあるが、高校には知的な低さと発達障がいを併せ持つ生徒も在籍している。通級による指導の該当生徒の決めだしについては各校で判断している。

○特別支援学校の学習指導要領による「自立活動」、6領域（区分）26項目について実態把握をもとに個々の生徒の障がいや発達の程度に応じた目標を設定して、オーダーメイドの指導を実施する。

○そのためには「個別の教育支援計画」（長期）、「個別の指導計画」（短期）を策定するが、高校教員に6領域の観点からの生徒理解や観察力は乏しい。通級による指導の「自立活動」から学ぶものは多く、学校全体の理解で取り組むことが求められる。

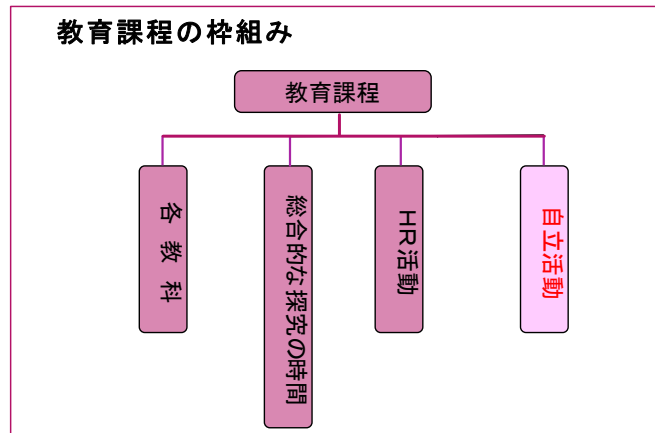
○「自立活動」は卒業認定単位数74単位内に「特別の指導」として設定するか、74単位外に「増加単位」として設定することができる。

○個々の生徒の能力を伸ばす2つの柱として箕輪進修高校の実践を例に挙げた。一つは「個別の支援」（自立活動）であるが、個別の環境での成果が集団の中で生かされなければ意味がないため、通級該当生徒のためだけでなく、多様性を包み込む学校全体の「一斉授業の改善」を実施してきた。



高校の教育課程にはない「自立活動」の位置づけ

4



障がいに応じた特別の指導に係わる修得単位数を、
年間7単位を超えない範囲で卒業認定単位に含めることができる

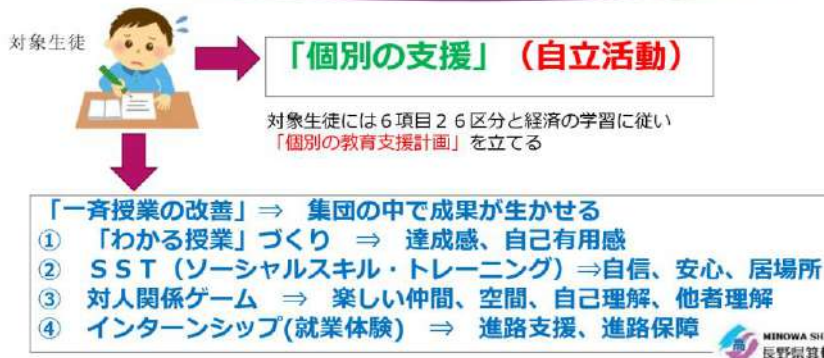
5



MIMOWA SHINSYU HIGH SCHOOL
長野県箕輪進修高等学校

個々の能力を伸ばすための2つの柱 箕輪進修高校の例

6



特別支援教育は全ての高校の教職員に係る課題であり、特別支援教育を担当者や一部の校務分掌に特定することになってはならないとくくりました。

参加者の感想より

Kさん：高校での支援が手薄であることは何となく感じていたが、高校再編などの情勢を踏まえたうえで、これからの生徒へどのように関わっていくか大切な場面に来ていると思う。

Tさん：少子化の中でも支援を必要とする生徒は増えていく「個別最適化」を目指すのであればやはり経済効率を優先した高校再編は未来にそぐわない。

Sさん：高校の現場では、個別の指導計画など作成している余裕がない、また、小中からの支援の継続も途切れる例も多々ある。「もう大丈夫」で情報交換がされず、問題が起きてから情報が明かされる場合がある。保護者からの相談、入学時の情報共有は軽視してはいけないと感じた。とありました。共感できる方は多いのではないのでしょうか。

特性を持つ子どもに期待を込めて「高校生だからもう大丈夫」はなく、ステージごとに新たな不安や不適應が少なからずあります。そのことが時として問題行動となることもあり、後追いの対応は誰にとっても負担大です。障がい特性だけでなく、むしろ育ちの過程の要因が重なることもあるわけで、トラブルは学校で起きていてもすべてを学校で解決できるわけではない。そこで、保護者と繋がることの大切さ、保健師さんなど行政と繋がる、福祉と繋がる、支援学校の巡回支援、そして医療など、繋がりにくい時にはSCやSSWなどの力を借りて、外部資源の活用は大変ありがたいものです。校内はもちろん、様々な人と話をする中で私たちの視点が広がり生徒の発達課題が見えれば対応策が見えるので、不適應が起きる前に基本的な予防策を持つことが得策です。そのこと自体が支援（合理的配慮）です。

中学校特別支援学級や通級指導の支援計画は、そのためのプロセスと形式がはっきりしたものです。これを展開するには、時間も人も足りないので、様々なアセスメントがシステムになっていないと通常行うことは困難かと思えます。しかし、6領域の視点から学ぶものは大いにあり、支援学校、学級の教師からは観察眼が学べます。（赤字 北原）

(3)三木裕和さん(鳥取大学地域学部講師)

「高等学校における発達保障を考える～教育目標・教育評価の観点から～」

1. OECD とキー・コンピテンシー

日本の子供達達の PISA における学力水準は世界でもトップグループにある。しかし、対象となる子どもたちには特別支援教育を受ける子どもや通信制の子どもは対象になっていない。OECD は日本を成功した国と位置づけた。その背景には日本の教育システムは、私生活や社会規範をどう守るかなど「子どもへの深い関与を基礎にしている」ことから「第一級の教師」「家庭での子どもに対する家族の最高のサポート」「人的及び財政的資源を教授（教員と授業のみ）に集中させた」などがあるとしている。さらに学校カリキュラム（学習指導要領）が深い概念的理解を育て、認知的課題の非常に高いレベルに設定していることな

どがあるとしている。加えて、教員が顕著な自律性を有しているとし、教育におけるアプローチのすべては、「能力ではなく努力」が生徒の達成度を説明するという信念があると分析している。この結果、世界で最も教育され、最も生産性の高い労働力を生み出していると結論付けている。

OECD の分析に対して、現在の文科省の教育施策では、「働き方改革」「親学」などに見られるように、校務支援システムの導入による学校業務の効率化を図り、「教員以外のもが行える業務は外部の専門スタッフに任せて」教育活動に専念できる環境を整備することが重要で、校長のリーダーシップによるマネジメント力の強化、専門職員の職務内容の明確化など方策を検討すべきとしている。

これが示すのは、教員は **instruction** (教授) のみに特化せよということであり、OECD が日本の教育の特徴として示した「子どもへの深い関与」「教員の自律性の下での相互の研修」とは逆の方向へ導こうとしていることを示している。

2. 「発達とは外部に設定された価値に自分を売り渡すことではない」(田中昌人)

新学習指導要領の学力観、その基礎となる中央教育審議会答申(2008)は PISA 調査などの国際学力調査結果、OECD が示した能力モデルが根拠にされている。教育課程の理念としている「生きる力」は OECD が定義した「キー・コンピテンシー」に対応している。キー・コンピテンシーの能力観は先進性があり、能力主義的生存競争で生き残ろうとする排他的学力観とは異なるが、三木裕和さんは本来の教育を考える時、違和感を覚えると述べた。

「なぜ、こういった能力観、人間観が先にあって、そこから教育が出発するのか」「教育は『こういった学力をそだててくれ』『こんな人間が望ましい』という教育的価値が先に設定され、そこからスタートするのが本来の姿なのか」と疑問を呈した。

OECD は「DeSeCo プロジェクト」においては(コンピテンシーの定義と選定)育成すべき人間像を「ただ有能であればどんな個人でも良いということではなく、少なくとも OECD 諸国を特徴づける自由民主主義や資本主義経済体制の中で有能に機能することができる人間」と定義している。これは「資本主義経済の中で有能な人間」という能力観が基礎にあり、経済活動の発展における革新性、創造的であって自己主導的、その先には経済活動に従属的な意味があり「障害児の発達も含みこんだ概念としてこの用語が用いられて形跡はありません」と三木さんが持つ違和感の原因を述べられました。

さらに現代日本の教育は田中昌人氏の言葉にあるように「外部に設定された価値に自分を売り渡す」ことを求めており、しかもその売り渡し先は極めて経済的・政治的意図を持った相手だと主張しました。

3. 青年期を生きる苦難

「いいーわるい」「勝ちー負け」のような二分的自己評価から形成的自己評価について、特別支援学校高等部の実践例をもとに話をされました。

「ほめることは大切」だが、ほめること以上に大切なことがある。「ほめることは一種の評価行為であり、他者からの視線、特に評価の視線に敏感になっている青年に対して、ほめ

るといふ評価行為で行動変容を求めると、その場での即効性は認められるとしても、かえって評価への過敏性を強めることになる」「本人に手ごたえのないものを『ほめる』ことで、『ほめる』は手段に転落する」「ほめれば、人はその気になるだろう」という、あまりに素朴すぎる教育論を学校が無批判に採用すべきではないと指摘されました。この実践例は、知的障害特別支援学校高等部生徒たちの様子ですが、三木さんは、否定的自己評価が自己防衛機制として働き「ためらいと緊張が悪びれた態度になって表出する」軽度な知的障がいの子は高校にも十分在籍している。そして、高校の教師はそういった生徒の状態をよく見て理解しているとも語られました。

また、別府哲氏の 5.6 歳の発達的特徴を引用され、得意な課題では何度でも繰り返しやろうとするのに、苦手な課題には手も付けないなど、発達の特徴に「できない」ものに対する意欲の喪失がある場合「単に『もっとがんばりなさい』式の一般的行動目標を繰り返すことは子どもを精神的に追い詰めてしまうことになりかねない」。自己評価が「できる—できない」の二分法によるものでしかなく、目に見える結果や大人の評価に極端にこだわり、「できないもの」に対する意欲の喪失が生まれる。高等部の実践では半年という長い時間の中で、リアルな目標が子どもの中に存在するようになることが成長へとつながったと述べられました。

別の実践から、「発達における試行錯誤の意味は何か」について「うまくいかないとき」こそ子どもは「考える」。また、「失敗した経験」と位置付けるのではなく、「失敗したけど何とかなった」という経験として意味づけるという話は、教育における人間への理解を深める視点を持つことになると感じました。

長野県が 2021 年 4 月から導入した「新しい学びの指標」について三木さんは、「新しいものではなく、徳目主義、正統主義に立つ施策」であると分析されました。徳目主義は結論を先に教え、教育的な成果はないと言われており、価値観の多様化を認められなくなる。この結果、自分の意見を言わせなくさせ、考えさせなくさせることが起きる。軽度な知的障がい、発達障がいを持つ人ほど浮いてしまう。彼らは、決まっている評価にかなうような答えは見出さず、正直で嘘のつけない特性である。人間の「多様性が認められなくなる」ことを議論すべきであると指摘されました。「発達とは外部に設定された価値に自分を売り渡すことではない」という言葉が示す通り、「指標」が生徒の発達や人格涵養の施策とはなりえないと思いを新たにしました。

意見交流・質疑・感想

・「発達とは外部に設定された価値に自分を売り渡すことではない」田中昌人さんの言葉に大いに共感するとともに、障害児学校の特に高等部での職業訓練教育に偏重したカリキュラムの課題を再認識しました。障害のある青年たちにとって豊かな学びとは、財界や企業が求める人材ではなく、学校教育としてできる授業、活動を積み上げていきたいと思えます。

(米倉さん：長野養護学校)

・様々なご経験を楽しそうに話してくださる先生の姿が印象的でした。支援を必要としている生徒は一般的な普通高校ではマイノリティーです。しかし、その生徒たちを考える事は学校全体を考える事だと普段感じています。たとえマイノリティーでも多くの先生方が思いを寄せていただけたら、彼らはどのような表情になるだろうと思いました。(SK さん：高校)

・PISAの詳しい分析はわかりやすく、特別支援学校の具体的な事例などは楽しく拝聴しました。日々ゆとりを失っていく学校現場(というか自分自身)を省みて、三木先生の人間の育ちに対する包容力、さまざまな課題に向かう余裕を深く感じました。

・高等部専科、いいですね。かつての勤務校では高校が5年間あったらと思ったことがたびたび。もっとゆとり時間をかければ生徒が精神的にも学力的にももう少し成長できるのに。でも、そのように時間のほしい生徒ほど、家庭の経済的事情で早く社会に出ること(就職)が求められています。そして就職指導はやはり、社会で役に立つ人・企業が求める人材とは?・・・となりがちです。(KT さん：高校)

・「発達とは外部に設定された価値に自分を売り渡すことではない(田中昌人)」にすべて集約されているのかなと思いました。アクティブラーニングやら GIGA スクール構想やらに振り回されて現場で汲々としていましたが、大きな流れの中で翻弄されていたのだと知りました。それでも、私たちは子どもたちと対する最前線にいる大人として彼らにとっての最適な学びを提供する義務があると思います。こどもたちにリアルな目標を設定して自ら学びたいという気持ちが出やすいような学びができるように、いろんな仕掛けをしながら形成的自己評価ができるようにしていきたいと感じました。今は担任をしているので支援の係ではありませんが、日々対している子どもたちは中学校までの傷つき体験が多かれ少なかれあって、素直に教員にたいして気持ちを表せない子が多いです。先生のお話の中にあつた5、6歳の発達の特徴が16~17歳の普通高校の子供たちにも色濃くみられます。ですから、先生の愛情あふれる話しぶりに「うんうん」とうなづきながら、時にはげげら笑いながら聞き入ってしまいました。三木先生の「七転び八起きの自分づくり」もぜひ読んでみたいと思います。きっと日々の指導に参考になりそうです。本日はありがとうございました。(SS さん：高校)

・「新しい学びの指標」は徳目主義であり、多様性を認められない人をつくり、自分の意見を言わせなくさせるところに成果があるとのお話でした。県教委は非常に問題があることを実施しようとしていることを自覚し中止するべきだと思います。(TH さん：高校)

三木さんの講演会資料〈まとめにかえて〉の最後に引用されたこの言葉をお伝えしてまとめとします。

思春期がくると、教師と生徒の関係は変化する。青年たちの手は、いらいらと、あるいは反抗的に引っ込められる。空想は次から次へと移り変わっていく。

この時期の理想の教師とは、不安な中にある生徒の信頼を受けて、あたかも、控えめで友情あつく、そばにいただけで慰め励まされているような友だちがそうするように、困難が起こった時に、その手を彼の手を重ねることができる教師である。

モーリス・ドベス、堀尾輝久・斎藤佐和訳、『教育の段階』岩波書店、1982年 p 26

(まとめ 常任委員 北原恵美)