

# 高校通級制度を活用して特別なニーズに対応できるようにするための組織づくり

岡 耕平

博士（人間科学）・公認心理師

滋慶医療科学大学大学院

k-oka@juhs.ac.jp

okakohei.com

# 高校通級の問題は、どの学校にも当てはまる



## 高校通級制度周辺のネガティブな意見

- 高校は義務教育ではないのにどうして支援教育をしなければいけないの？
- インクルーシブ教育という点では良いが、それがあれば入学テストも不要では？
- 学習能力に障害があるなら、高校ではなく支援学校高等部に入る方が本人のためでは？
- 障害の有無に関わらず学力だけで入学・進級評価すればいいだけでは？

## 適格者主義から設置者及び学校の責任と判断へ

- 1963年 公立高等学校入学者選抜要項
  - 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（cf. 全入運動による反発）
- 1984年 公立高等学校の入学者選抜について
  - 高等学校の入学者選抜は、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

学校の裁量（責任）が重要に

## 特殊教育から特別支援教育へ

- 1947年 教育基本法と学校教育法が公布
  - 1953年 文部次官通達 「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の判別基準」にて分離教育が明確に
  - 1978年 初等中等教育局長通達 「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育措置について」にて就学免除・就学猶予が原則廃止。
- 2001年 WHOによりICF採択。
  - 文科省は特殊教育でなく特別支援教育を使い始める
- 2006年 学校教育法等一部改正。特別支援教育に。
- 2012年 中教審初等中等教育分科会
  - 「インクルーシブ教育システム」理念の導入

## 高校通級が重視するもの

- インクルーシブ教育理念の具現化
- 学びの連続性の確保
- 個の教育的ニーズに即した適切な指導と支援の提供

「インクルーシブ」「個のニーズ」「適切な指導と支援」  
抽象概念の解釈の余地が学校や当事者のすれ違いを生む

## 特殊教育と特別支援教育の違い

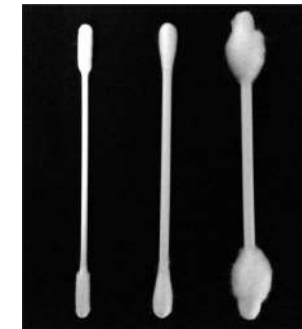
- 特殊教育の目的
  - 欠陥を補うために必要な知識技能を授けること
- 特別支援教育の目的
  - 障害による学習上または生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること

「障害」「困難/克服」「自立」

抽象概念の解釈の余地が学校や当事者のすれ違いを生む

## 観点をアップデートし足並みを揃える必要性

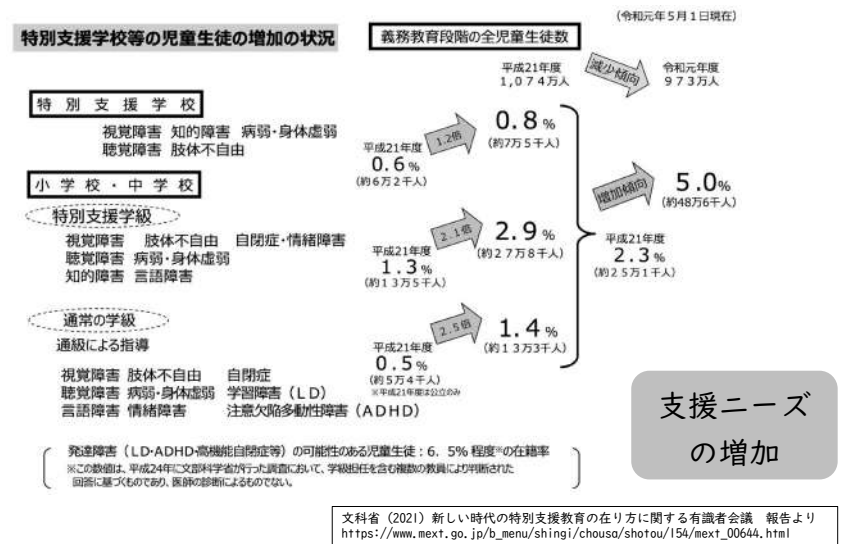
- 「障害」とは？
- 「困難」「困り感」とは？
- 「克服」「支援」とは？
- 「自立」「能力」とは？
- 「合理的」「配慮」とは？
- 「インクルージョン」とは？



考え方の方向性が組織内で異なると、アウトプットがバラつき、  
当事者に不利益が出たり、組織運営が非効率になる。  
また、学校と保護者の間のズレも同様に問題となる。

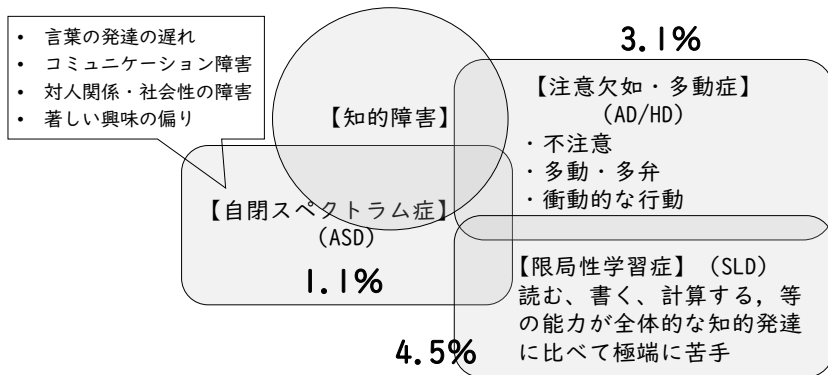
## 多様化し、増える「障害」

## 特別支援教育の現状（文科省，2021）



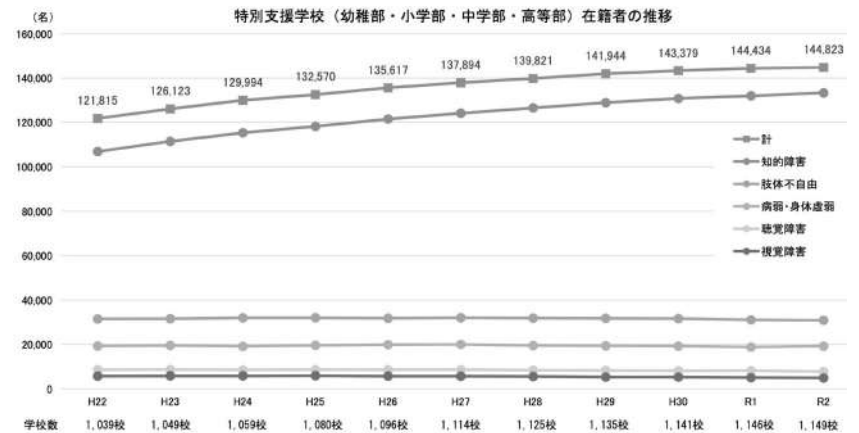
## 発達障害の可能性のある児童・生徒（文科省，2012）

（区分の名称はDSM-5(2013)より）



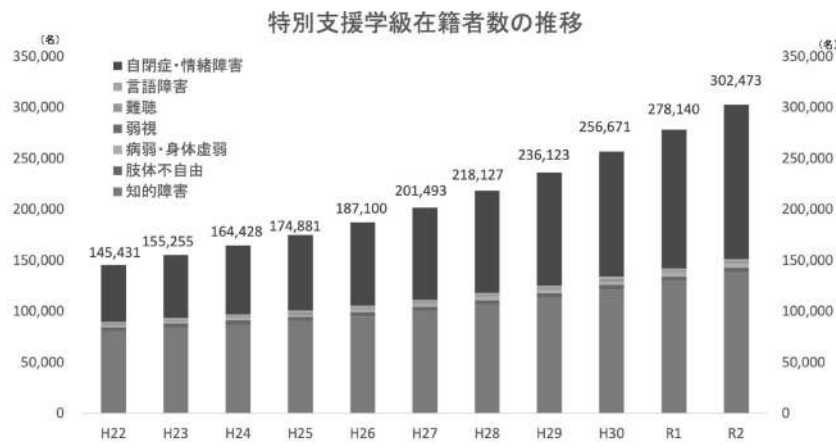
※医学的診断ではないが、欧米のスクリーニング調査の邦訳版がベースになった調査

## 特別支援学校の現状（文科省，2021）



文科省（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告より  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext\\_00644.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext_00644.html)

## 特別支援学級の現状（文科省，2021）



文科省（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告より  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext\\_00644.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext_00644.html)

## 障害学生の現状（日本学生支援機構，2021）

日本学生支援機構（2021）令和2年度（2020年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書より

大学・短大・高専における  
 支援障害学生在籍率 0.58%  
 障害学生支援率 53.1%

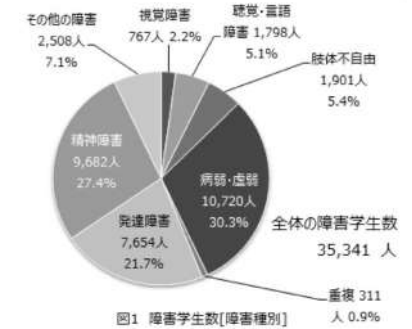
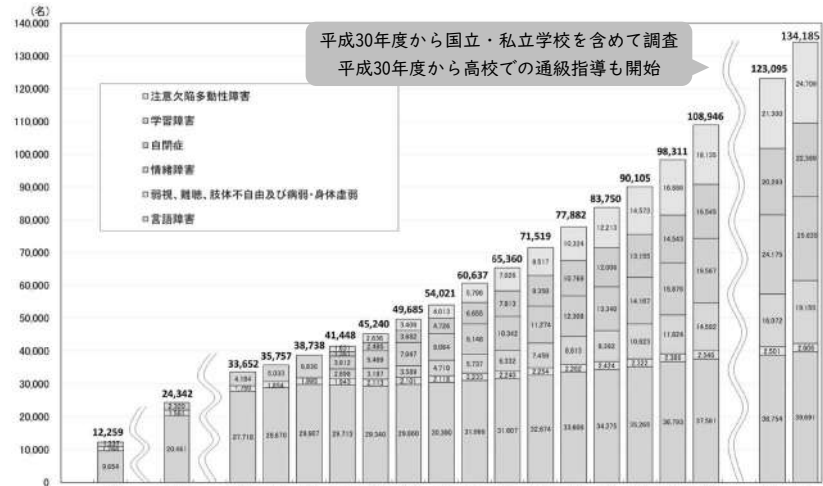


表15 支援障害学生数 [障害種別・学校種別]

|         | (人)    | 計        | 大学     | 短期大学     | 高等専門学校    |
|---------|--------|----------|--------|----------|-----------|
| 計       | 18,777 | (18,702) | 17,000 | (16,877) | 816 (809) |
| 発達障害    | 5,331  | (4,990)  | 4,769  | (4,402)  | 179 (169) |
| SLD     | 146    | (168)    | 130    |          | 4 (12)    |
| ADHD    | 1,385  | (1,250)  | 1,245  |          | 41 (99)   |
| ASD     | 2,742  | (2,643)  | 2,440  |          | 104 (198) |
| 発達障害の重複 | 1,058  | (929)    | 954    |          | 30 (74)   |

## 通級による指導の現状（文科省，2021）



文科省（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告より  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext\\_00644.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext_00644.html)

## 発達障害の登場

- 2005年 発達障害者支援法で登場
  - 「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥・多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」という行政上の定義。
- もとは1970年にアメリカの法律用語として登場
  - 1963年の精神遅滞施設および地域精神保健センター建設法を1970年に改正。対象を精神遅滞だけでなく、脳性麻痺、てんかん、その他18歳以前に発症した特定の神経疾患をもつ人にまで拡大→「発達障害 developmental disability」

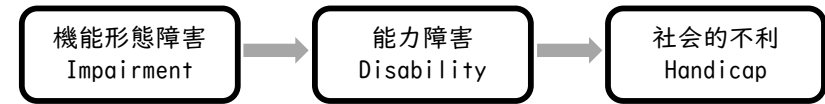
行政が支援対象の範囲を広げるために作った用語

## 増える障害、減る障害

- 産業構造との関係
  - 第一次産業（↓）第二次産業（↓）第三次産業（↑）
  - 社会が求めるリテラシーの変化
- 労働市場との関係（第4次産業革命）
  - 現在：肉体労働（代替可？）／頭脳労働（代替不可？）
  - 将来：肉体労働（代替可？）／頭脳労働（代替可？）
- 医療との関係
  - 治療可能範囲の広がり。新たに生まれる疾病。
  - 医療化と脱医療化（cf. Conrad & Schneider, 1992）

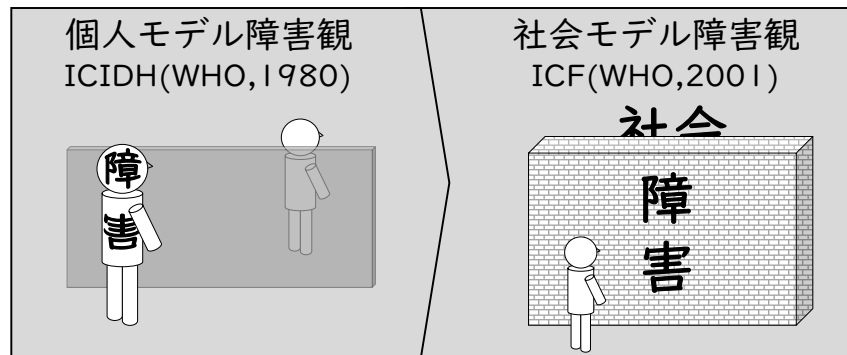
## 国際障害分類：ICIDH（1980）

International Classification of Impairment, Disability, and Handicap



- 障害を因果の流れに沿って3つの段階で評価。「個人モデル」
- 批判：障害に対してネガティブ。障害を個人のみへ帰属。

## 「障害」をどう捉えるか

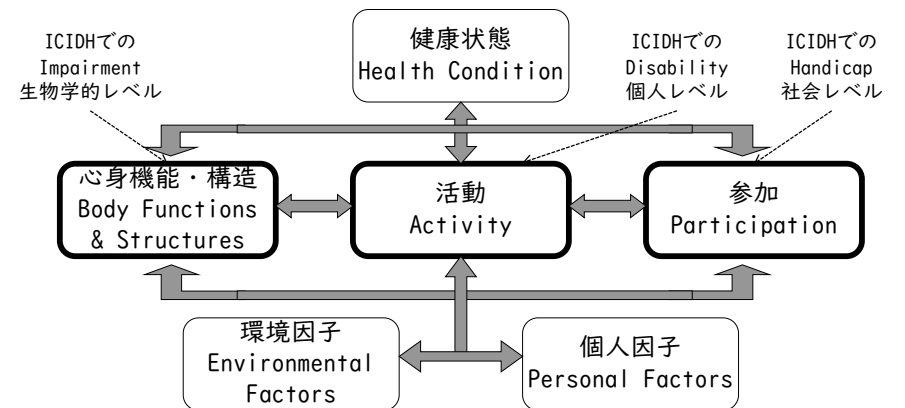


治療や反復練習による能力獲得が重視される → 「克服」が目標に  
 アプローチ対象が人でなく環境（壁）になる → 「解消」が目標に

この人は何障害があるの？ → この人に障害をもたらすのは何？

## 国際生活機能分類：ICF（2001）

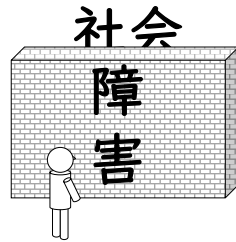
International Classification of Functioning, Disability and Health



「特別なもの」から「誰もがもちうる状態」としての障害へ

## 支援の方法はひとつではない

- よじ登る（訓練する）
- 壊す（ルールを変える）
- 別ルートをとる（代替手段を使う）
- 持ち上げてもらう（力を借りる）
  - 自立とは依存先を増やすこと（熊谷, 2013）
- 越えなくてもいいようにする



手段は複数あるという認識が重要

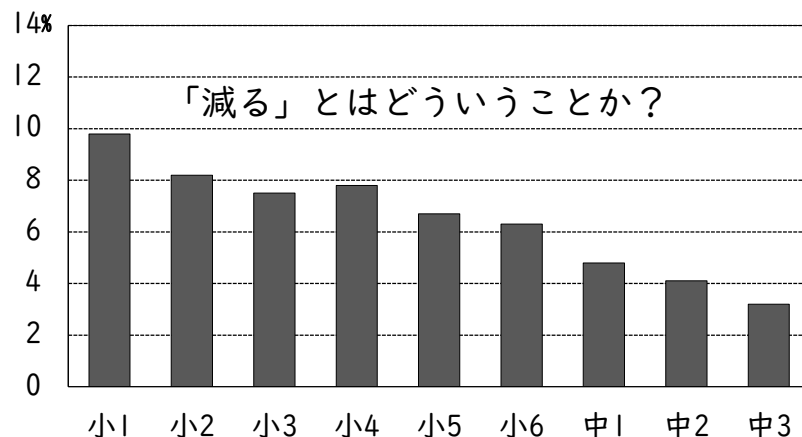
Disability→Difficulty  
OECD (2004)

人間と社会の間にある壁を解消するための最適な方法を選択しながら「不利益の解消（星加, 2007）」を目指す

## 誰を支援の対象とするか

## 成長と環境への適応で困難は減少

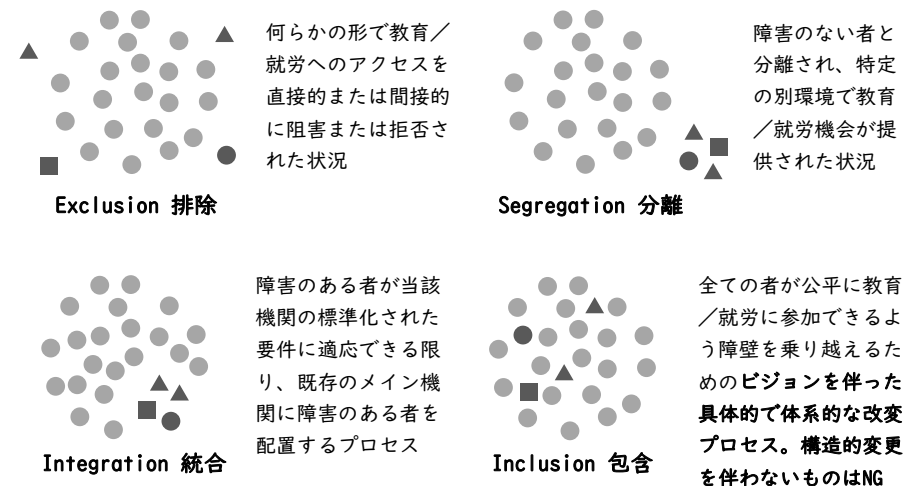
学習面または行動面で著しい困難を示す生徒の比率



「減る」とはどういうことか？

文科省2012：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査

## 共生 inclusion とは何か



United Nation Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016) General comment No. 4 を元に作図

## 障害認定が先か支援が先か

### • 高校通級指導の対象

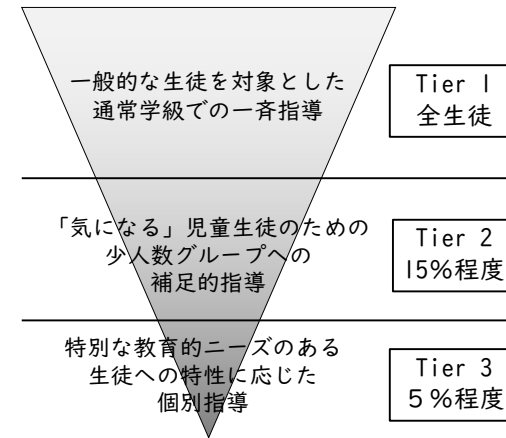
- 当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるもの
- 医学的診断は必須ではなく、総合的見地から判断

### • 指導内容

- 学習のメインは在籍学級。自立活動の一環として、選択科目の一部を「障害に応じた適切な指導」にて置き換え／追加の単位として指導

障害？を誰がどうやって判断するのか？

## RTIにおける3層モデル (Fuchs & McKnight, 2006)



- 「客観的なデータを基に」生徒への指導を変える
- 定期的なベンチマークテストを実施し、結果に応じて生徒の段階を流動させる
- ベンチマークテストは段階が進むほど頻繁に行う
- 第2, 3段階の者にはプログレッシブモニタリングを行う

## アプローチの観点を変えてみる

### ディスクレパンシーアプローチ

- 知能と学習成績に明らかに乖離 (discrepancy) があると考えられる者へのアプローチ
- Find Out → Assessment → Support
- 従来はこちらが主流

- + 従来一般の枠内で対応されていた学習障害を支援対象とした
- 問題が起きてからの事後対応
- ± 専門家との連携が必要
- 具体的な指導/支援について踏み込んだ方法がない

### RTIアプローチ

- 全生徒が対象 データを元に支援ニーズの高い者を絞り込む (Response to Intervention)
- Test → Classroom Care → Special Education
- 比較的新しいアプローチ

- + 障害の有無ではなくニーズの程度によるアプローチ
- + 予防的な介入が可能
- ± 個人特性の理解 < 問題解決
- 教員に専門性が必要になる
- 個別の具体的支援方法があるわけではない

cf. 海津 (2005)

## 指導上の課題になること

- 個人でニーズが異なるため、アセスメントと、応じた指導方法の選定の必要が生じる
- 学校によってニーズが異なる
  - 学力レベル、地域の特徴、など
- 本人が通級指導の必要性を感じていない。または指導の対象になることを嫌がる。
- 本人にどのように「障害」を伝えればいいのか、わからない

## できない／わからないことがわからない

うまくできない人

うまくできる人

わからないことを  
説明できない

なぜわからないのか  
わからない

人は「できる／わかるようになった」状態でないと  
自分が「なぜできなかったのか」がわからない。  
まず「できる状態」にしないと教育の俎上に乗らない。  
ゆえに徐々に追いつかせようとしても効果が得られにくい  
そもそも他人の感覚はわからない。両方体験する必要がある。

## 「障害の受容」について（価値転換論）

- 医学分野では上田（1980）の価値転換論が有名
  - 受容はあきらめでも居直りでもなく、障害に対する価値観の転換であり、障害を持つことが自己の全体としての人間的価値を低下させるものではないことの認識と体得を通じて、恥の意識や劣等感を克服し、積極的な生活態度に転ずる。
  - ショック → 否認 → 混乱 → 解決への努力 → 受容
- 元々は海外の「価値転換論」と「段階モデル」が原型
  - Dembo, Leviton & Wright(1956)
  - Wright(1960)
  - Cohn (1962) など

## 納得のプロセスを重視する必要がある

- うまくいかなかったことがうまくいくことで、初めて受け入れられるようになることがある
- 納得していない（その人の中で決着がつかない）ことがその人の行動に影響する
- 時間をかけて話すうちに自分の気持ちを整理し、調整することができるようになる
- 自分で決定して納得できるようにしないと、自分以外の人や属性に責任を帰属することになる

## 「価値転換論」への異論

- 南雲(2002)
  - 従来の障害受容に関する理論が個人に偏りすぎている。
  - 自分の中から生じる苦しみと、他者から負わせられる苦しみがある。後者をとり除く「社会受容」が重要。
- 田島 (2006)
  - 障害受容という言葉は、支援がうまくいっていない状況においてに支援者側から被支援者に「障害受容ができていない」というネガティブな評価がなされる際に用いられる。
  - セラピストたちの間で、障害受容という言葉の違和感から「障害受容」という言葉の使用を避けようとする動きがある（田島, 2008, 2021）

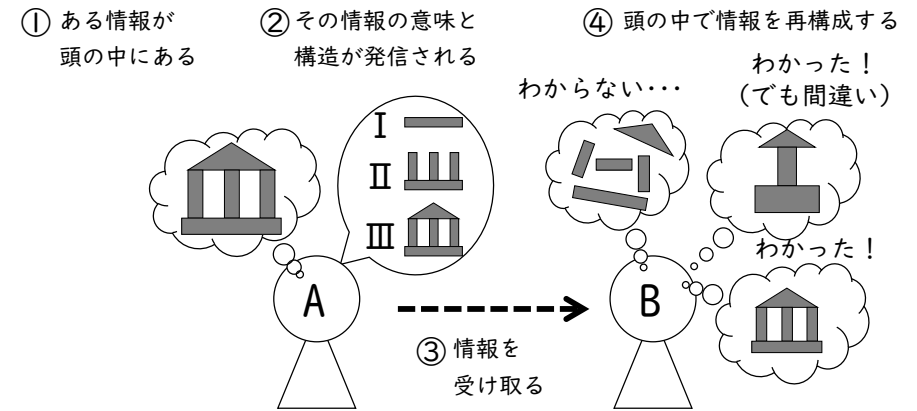


## 障害とその受容の問題

- 支援がうまくいかない際に「あの人は障害受容できていないから」と語られる。
- 受容は結果論。今の状態がよくない人は、今の状況を受け入れることはできない。
- 障害の名付けはときにスティグマ（烙印）となる。一方で、それで救われたと感じる人もいる。
- そもそも、受容や納得は他者から強いられるものではない。

## 伝える・わかるとは？

Shannon & Weaver (1949) のコードモデル



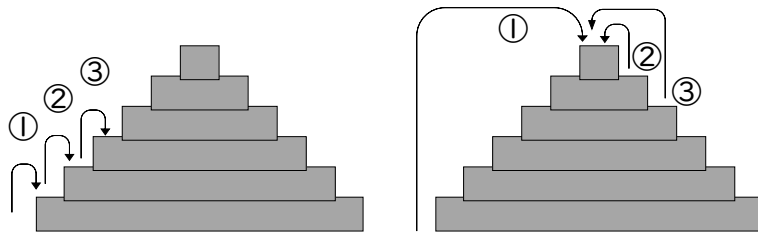
コミュニケーションの困難は二人の相互作用の結果で生まれる  
①～④全てのレベルにおいてコミュニケーション齟齬が生じる

## 「本人が困っていないのが問題」問題

- なぜ困っていないことが問題なのかを考える
  - 本当に問題なのか？
  - その問題は特定の一人が原因なのか？
  - 「困らせる」「困るまで待つ」は必要か？
- 本当に「困っていない」のか？
  - 言語化ができていないだけでは？
  - 事実の認識がズレていないか？「そこまでは気づいていなかった」という人も多い。
- 何が問題か、よりも何をどうすれば良いか
  - 何かあった時、すぐ、その場で、話すことが重要

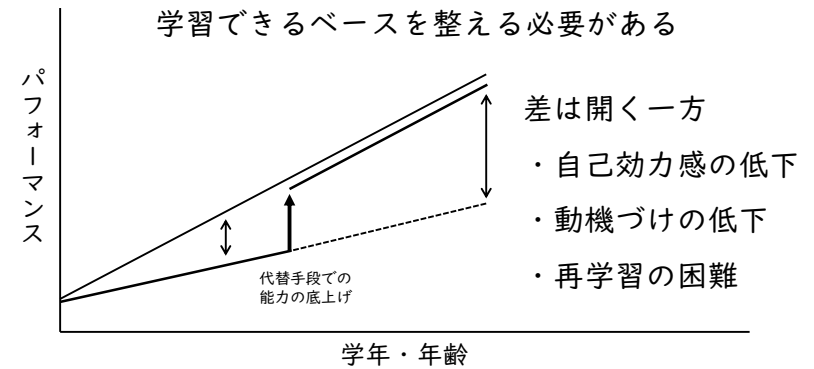
できるようになるために

## 2つのスモールステップ



- まず「できた」経験が大切
- 「できる条件」が分かってから努力すればいい
- ICT武装+逆行性チェイニング

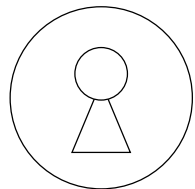
## 「配慮」の必要性



ICT武装や環境調整により「学習できる条件」を見つけ、それがどんな条件なのか明らかにし、記録に残しておく。

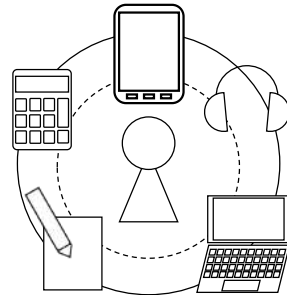
## 能力をどう評価するか

人間の肉体のみのパフォーマンス



人を環境に合わせる

環境を含めた人間のパフォーマンス

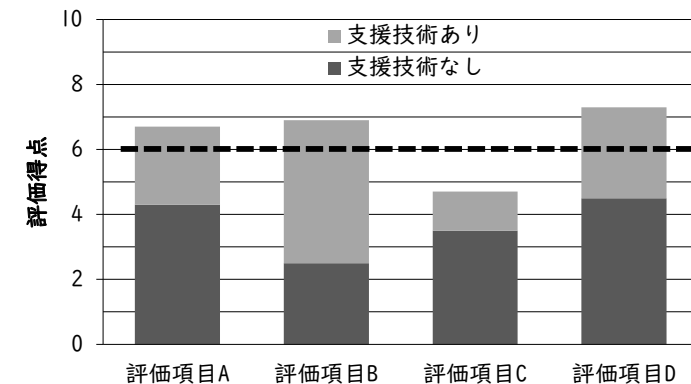


人に環境を合わせる

「視力」はどう評価されているか？

## 2つの能力評価

- 知能検査、定期テスト、職業能力評価を活用



## 支援技術を使う際に注意すること

- 技術は手段であり目的ではない
- まずは同じスタートラインに立つために用い、次にプレイヤーになるために用いる。
- 技術を導入すれば問題が解決するわけではない
  - どのように運用（練習）していくかが重要
- うまくいくもいかないも使ってみなければわからないし使い方次第の部分が残る。

## 学習と就労のアクセシビリティは共通

「できる」前提と環境を整え、保障すること

- 文章を読む
- 計算する
- 記憶する／思い出す
- 話を聞く
- 考えを整理する
- 理解する
- 文章を書く／説明する
- 他人と一緒に行動する

できる or できないではなく、まずは作業のどの部分がうまくいっていないのかを整理し、その作業を構成する要素のうち、どこにバリアがあるのかを特定する。  
そしてそのバリアを除いて、アクセスできるようにする。

## 本人に有効な支援／代替手段を見つける方法

### What/Why?

何ができない？型

- 聞きとれない？
- 理解できない？
- 覚えられない？
- 考えがまとまらない？
- 発言できない？

### How?

どうすればできる？型

- 文字にすれば伝わる？
- 図解資料があればわかる？
- 写真に撮れば見直せる？
- マインドマップ描出せる？
- 書き出すことはできる？

アクセシビリティの保障には How型アプローチが必要  
配慮の引き継ぎには What/Why型の情報も必要

## Level the playing field という考え方

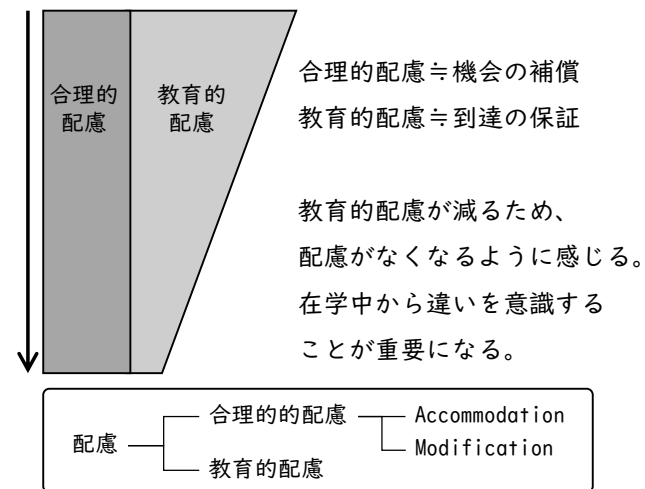
- 合理的配慮は Reasonable Accommodation
  - Accommodation と Modification を区別する重要性
    - Accommodation : 目標を変えず、手段を変える
    - Modification : 目標そのものを変える (調整する)
- Sameness (手段的平等) ではなく Fairness (公正) を
  - 周囲の「ずるい」をどうコントロールするか
  - 不利益の集中を回避する、という考え方
- Response to intervention というアプローチの重要性
  - 違いがあるから配慮する → うまくいく方法を配慮とする
- 支援技術はその人にプレイさせるために用いる
  - フィールドを等しくすること (配慮) がゴールではない

## 合理的配慮に関する補足

- 権利と機会の「法的な」保証（2021年6月から民間でも義務）
  - 善意ではない
- 当事者からの求めにより初めて検討される
  - 障害のある人と配慮を求められた者（事業主）の間で協議し、合意のもとで配慮内容を決める。生徒⇔先生 利用者⇔支援者ではない
  - 事前に決定できない（入学・入社前に準備は必要）。
  - 事業者は根拠を求めることはできる（公平性の確保）
  - 意思表明を支援する必要性（専門家の同席もあり得る）
- 権利と機会を確保するための「調整」
  - ベースを整える。SamenessではなくFairness
- Reasonable な Accommodation
  - 必要性と適切性を示した上での変更と調整

## 学校から就労へ

- 初等教育初期
- 初等教育後期
- 中等教育初期
- 中等教育後期
- 高等教育
- 就労等



## 配慮提供側によくある落とし穴

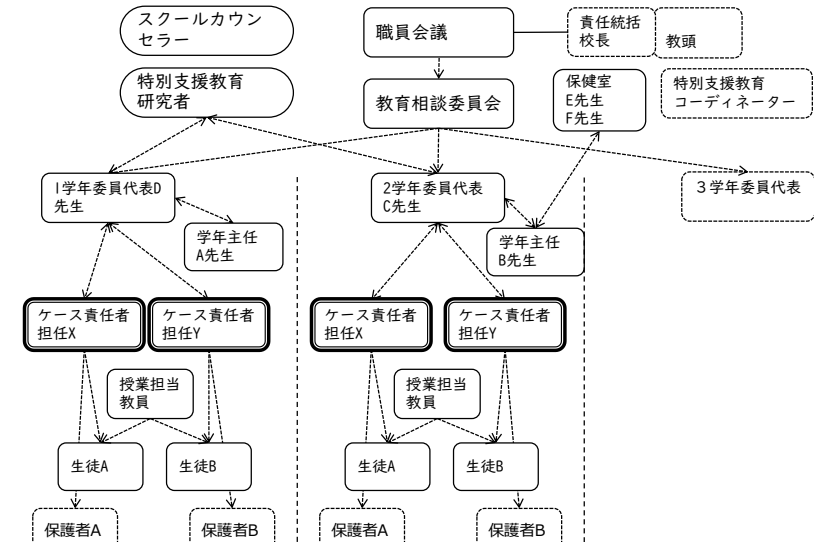
- 原因と結果を取り違える
  - 「本人にやる気がない」「障害を受容しないから～できない」という
  - 1次障害と2次障害を区別せず、2次障害への対処を「勝手に諦める」
- 本人が必要性を自覚していないのに勝手に配慮する
  - 教育的配慮のつもりで配慮内容を勝手に決めてしまう。
- 得意なことを活かすことを強く勧める
  - 多くの子どもは「やりたいこと」「得意なこと」がわからない
  - そもそも得意なことを勉強や仕事に活かすことは難しい
- 「配慮」のバリエーションが少ない
  - 本来は個別ケースに応じて配慮が必要なのに紋切り型になる
  - 支援技術の活用など、知らないために配慮できないことがある

## 配慮とその評価のポイント

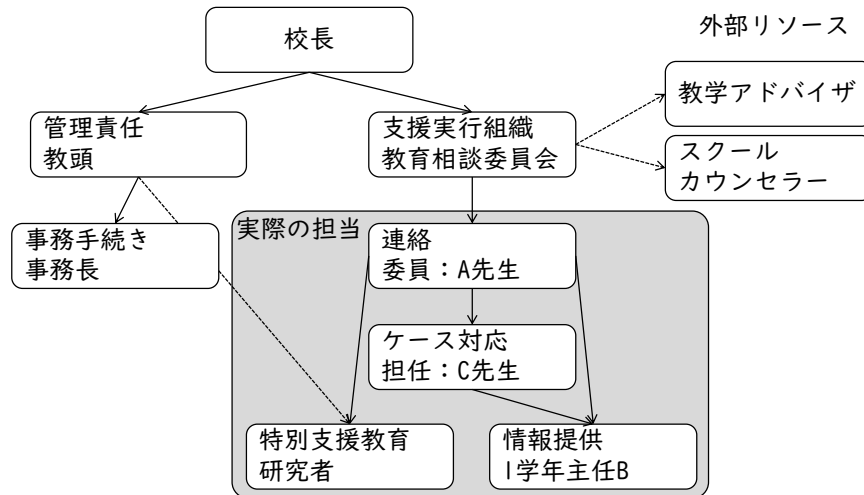
- 一般的に「何ができないか」が評価される傾向があるが「どこまで分かっているか」を評価する必要がある。
- 評価の目的を考える必要がある
  - 定期試験と入学試験では目的が異なる。「入試で認められないから定期試験でも認めない」には問題がある。
- 一見合理的と思われる配慮の中にも問題は残る
  - 例：書くことが困難な子にノートがわりに写真撮影を認める。
  - 例：読むことが困難な子の教科書／資料に教師がルビをふる。
  - 例：ディスレクシアのある子の試験の筆記問題を選択式にする。

# 対応できるチームをどう作るか

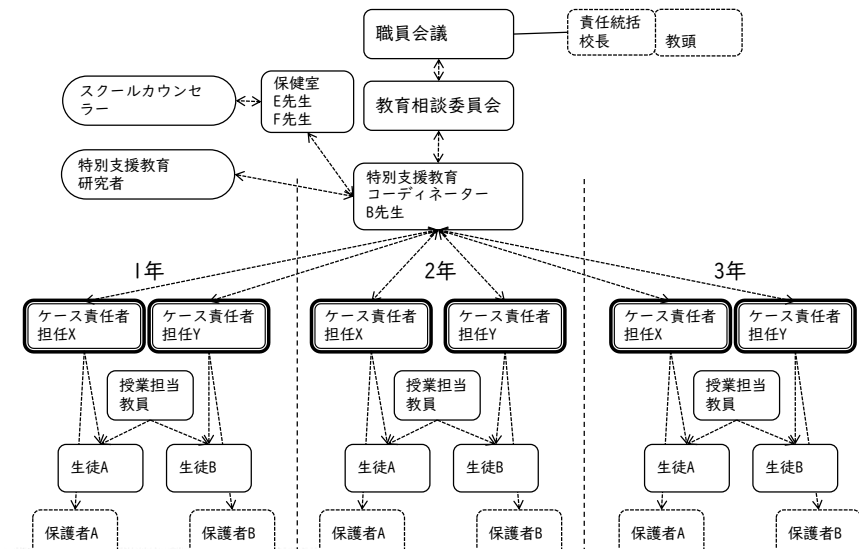
## 第2期 組織構成



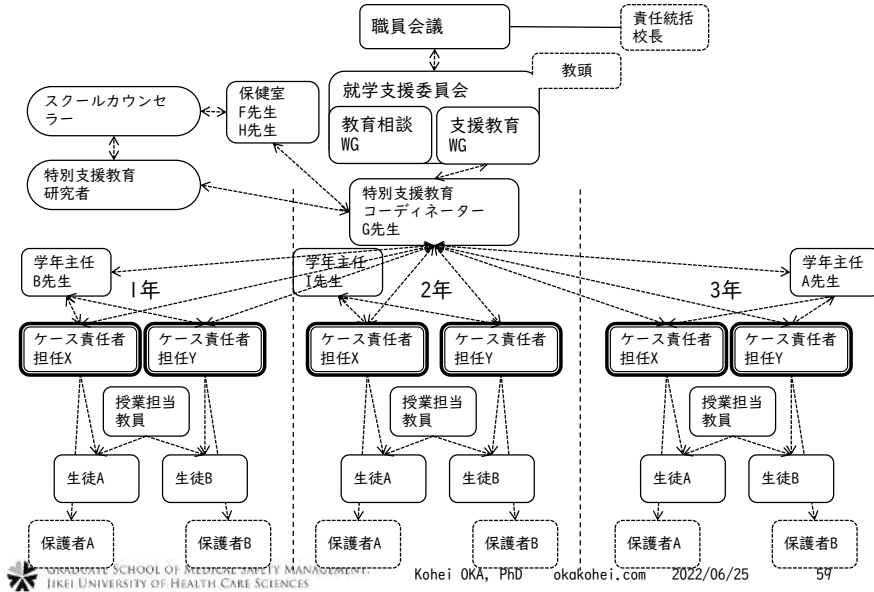
## 第1期 組織構成



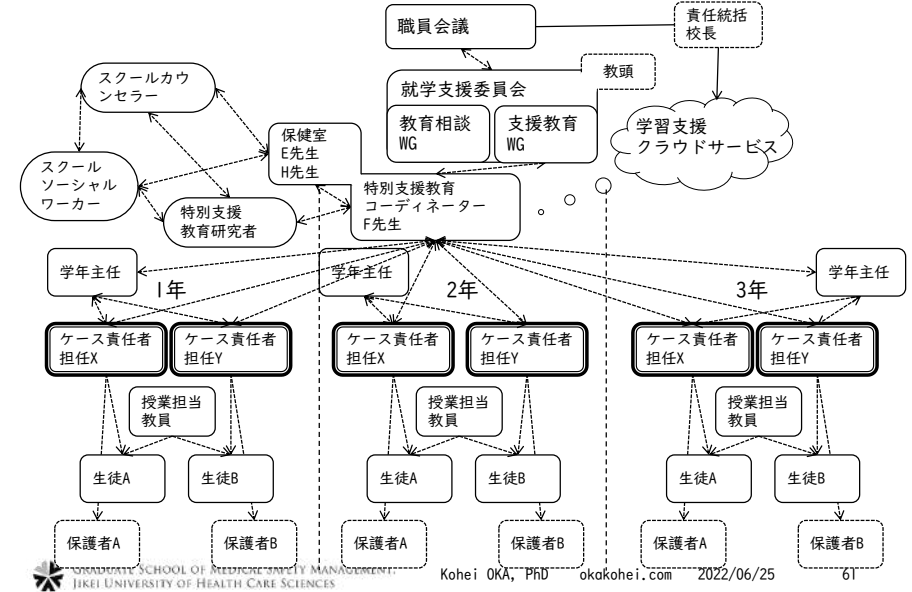
## 第3期 組織構成



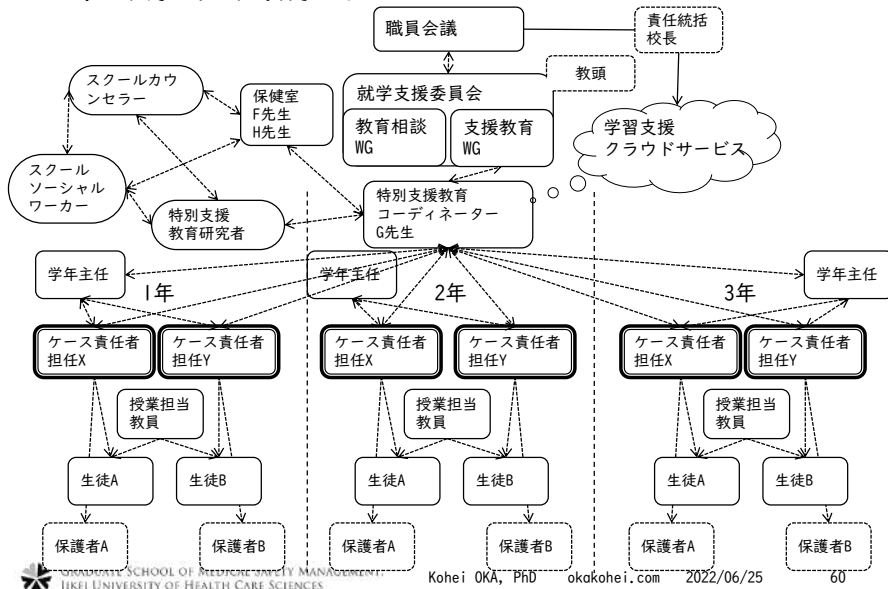
## 第4期 組織構成



## 第6期 組織構成



## 第5期 組織構成



## おわりに：高校通級からみた合理的配慮

- 高校通級の問題は、結局どこの学校にでもある問題。
  - 障害、困難、自立、配慮、合理的、インクルージョン、など言葉をそれぞれが自分の解釈で用いることが、教員間、教員児童生徒間、教員保護者間でのズレにつながる。
  - 1人の教員が優れていても、組織として支援できる体制がなければ、うまくいかない。
- 児童・生徒が今うまくいっていないことを、うまくいかせられる条件を見つけることが、公正な学習機会の保証となり、ひいては多様な学び方や就労場面での能力発揮につながる。
  - 次の世代を担う人を育てることになる

## もう少し情報が欲しい方へ

- テクノロジーを活用した発達障害のある人の就労マニュアル  
<http://at2ed.jp/download/job.pdf>
- 教員のための学習支援指導ガイド  
<http://okakohei.com/guide.pdf>
- AT2ED ころWeb  
<http://at2ed.jp/kokoroweb/part2.html>
- 職業リハビリテーションにおける「障害受容」にまつわる問題 (P95-102)  
<https://www.nivr.jeed.go.jp/research/report/houkoku/p8ocur000000no5-att/houkoku140.pdf>