



子ども主体の特別支援教育

—新学習指導要領の心が生きる授業づくり—

植草学園大学発達教育学部 教授

名古屋 恒彦



1 新しい時代をどう受け止めるか

2017年4月、特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(以下、特支新指導要領)が公示されました。

特支新指導要領は、通常の教育の指導要領の大きな変革を踏まえて改訂されたもので、特に知的障害教育には大きな変化が見られます。

「社会に開かれた教育課程」「育成を目指す資質・能力」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」といった重要なキーワードに基づく新指導要領は、特支新指導要領に限らず、通常の教育においても、各教科等の示し方を大きく転換した他、指導方法や評価にも踏み込んだ現場目線のアクティブなものとなっています。どの学校種でも、新指導要領は、大きなチャレンジと

いうことができます。

この変化をどう受け止めるか、が喫緊の課題です。

結論的には、これまで大切にしてきた知的障害教育の本質とその具体化である実践がますます充実する方向を示したものとみることができます。

本稿では、このことを、特に指導法にかかわるキーワードである「主体的・対話的で深い学び」との関係から、特別支援教育の授業づくりについて考えていきます。

2 「主体的・対話的で深い学び」とは

「主体的・対話的で深い学び」にかかわって、「教育課程企画特別部会 論点整理」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会、2015年 以下、「論点整理」)では、

次のように述べられています。以下少し長いですが、そのまま引用します。

「i) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。

新しい知識や技能を習得したり、それを実際に活用して、問題解決に向けた探究活動を行ったりする中で、資質・能力の三つの柱に示す力が総合的に活用・発揮される場面が設定されることが重要である。教員はこのプロセスの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場면을効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

ii) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教師と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。こうした観点から、前回改訂における各教科等を貫く改善の視点である言語活動の充実も、引き続き重要である。

iii) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、獲得された知識・技能や育成された資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。子供の学びに向かう力を刺激するためには、実社会や実生活に関わる主題に関する学習を積極的に取り入れていくことや、前回改訂で重視された体験活動の充実を図り、その成果を振り返って次の学びにつなげていくことなども引き続き重要である。」

以上の引用から、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」が、「育成を目指す資質・能力」である「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱の習得を図る重要な概念であることが読み取れます。

以下、論点整理に即して、一つひとつを考えていきます。

3 「深い学び」と授業づくり

「深い学び」については、「習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか」が問われています。

「習得・活用・探究」というプロセスは、通常の教育における授業研究や学習過程研究の知見です。このようなプロセスが強調される背景には、

1960年代以降のいわゆる「詰め込み教育」への反省があります。ただ単に知識・技能を覚え、身につけていくだけでなく、それを活用し、自ら深めていけるような、生きた知識・技能としていくことが求められています。

暗記等を中心とした「詰め込み教育」への反省が、「深い学び」には反映されています。このような反省は、教育の歴史をひもともいっても見出されます。長く訓練・暗記を中心にしてきた欧米の教育において、古くはヘルバルトが、19世紀末にはデューイが、そして多くの教育学者たちが、それぞれの立場からこの状況を問題視し、解決の方途を探ってきました。近代教育学の発展過程が、戦後の日本の教育にも相似形をなしてたどられているとみることもできます。

特に戦後の日本の教育においては、「詰め込み教育」は、受験競争等さまざまな弊害も生み出してきました。その苦い過去を踏まえているだけに、「深い学び」の実現は、新指導要領が取り組むべき大きな課題と言えます。

振り返って特別支援教育においても、特に1960年代を中心に、生活の自立を目指して時に厳しい訓練がなされてきました。それは、子どもの将来の幸せを願って行われてきたことではありましたが、結果として子どもを学校において受け身的な存在に置くことになりました。ですから、特別支援教育においては、「習得・活用・探究」という学修プロセスを踏まえた生き生きとした学習は、教育全体が抱えてきた課題に特別支援教育独自の反省を加え、いっそう充実してしかるべきです。

一方、特別支援教育においては、前述の訓練的な学習への反省から、1970年代以降、子ども主体の授業づくりの実践が進められてきました。知的障害教育においては、各教科等を合わせた指導を中心として、子どもが実際の生活に取り組みながら、生き生きと活動し、自立に必要な力（各教科等）を身につけていく学びが重視されてきました。このこともまた、「深い学び」の具体化と言ってよいと考えます。

各教科等を合わせた指導の場合、実際の活動に取り組み、その活動を成就していく過程で、さまざまな力を身につけていきます。ですから、学修プロセスとしては、必ずしも「習得・活用・探究」の順序を踏んでいません。行き届いた支援の中で力を活用し、テーマに沿った生活を深め（探究）、その過程でその力をより確かなものとしていく（習得）というプロセスを描いています。このことは、知的障害教育の学修プロセスの独自性とみることができます。通常の教育の知見の中から導かれた「習得・活用・探究」との順序性の違いという表面的な問題に拘泥せず、学びの多様性の中で、本質的な一致として尊重されてしかるべきと考えます。もちろん、知的障害教育においても、

教科別の指導を行う場合等、通常の教育の知見である「習得・活用・探究」を踏まえた学習で、より充実した学習を展開できる場合もあります。独自性を踏まえ、普遍の課題にも取り組んでいくこととなります。このことは、知的障害教育以外の特別支援教育においても言えることと考えます。それぞれの教育伝統の中での独自性を踏まえ、通常の教育と相通ずる部分はしっかりと押さえ、「深い学び」の豊かな展開を図っていければと考えます。そのような豊かさ、多様さが、通常の教育にも良い影響を与えることができればと願います。

4 「対話的な学び」と授業づくり

「対話的な学び」については、「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか」が問われています。

この問題意識もまた、通常の教育における授業への反省から導かれています。筆者自身も「詰め込み教育」を児童生徒として受けてきた生き証人ではありますが、座学中心、教師からの教授中心の学習形態は、どうしても受け身的な学習にならざるを得ません。「詰め込み教育」の方法論上の克服として「対話的な学び」は具体的なアクションを伴う提案です。「詰め込み教育」が問題とされた時期にも、民間教育団体等が提案する協働的な学びは存在していました。またさらに遡れば、我が国では大正期より、協働的な学びが成果を挙げていました。しかし、「詰め込み教育」の現実がそのような努力や伝統にもかかわらず、「対話的な学び」という点で課題を有していたことは否定できません。

その意味で、新指導要領による授業では、「対話的な学び」を具体化していく努力は不可欠です。

今日、小学校や中学校の授業では、ペアワーク、グループワークなど、多様な学びの形態が実践され、成果を挙げています。大学のゼミでの討論の活発化は、そのよい実りであると実感しています。

しかし、「対話的な学び」を実践する上で、留意すべきこともあると考えます。それは、「対話的」という言葉が、「人と人が話し合う」というような表面的な行為に矮小化されないようにということです。「対話が大事」ということで、グループワークよりもペアワークが重視されるということもあるように聞いています。

知的障害教育においても、生活単元学習や作業学習において、話し合い活動を多く取り入れるようになった実践を目にしたことがあります。本当に必要な話し合いなのか、子どものニーズや様子に合った活動なのか、と考えてしまいます。

もとより、いたずらに教師主導で、教師が全てお膳立てして子どもは活動するだけというような生活単元学習や作業学習もあります。そのような

授業では、子どもたちが話し合う場面（話し合うべき場面）が不当にカットされているのであり、話し合い活動を増やす（というよりも本来の姿に戻す）ことは必要です。しかし、表面的に「対話的な学び」をとらえ、不自然にその種の活動を増やすことには賛成しかねます。自然で実際的な活動を組織してこそ、生きた力は発揮できますので、注意したいところです。

また、作業学習等で、黙々と働いている姿があります。この姿の中には、いわゆる言葉による「対話」はほとんど見られません。しかし、作業学習がよりよく展開されていれば、この黙々と働く姿の中にも、質の高い「対話」が実現しているのです。たとえ言葉はなくても、同じ目標を目指し、互いを意識し、支え合いながら仕事を進める姿に、本質的な「対話」を認めるべきと考えます。

もう一つ留意すべきことがあります。それは、論点整理の中に「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める」とされていることです。この表現は、「対話的な学び」の本質を見事に言い表しているということが出来ます。つまり、「対話」というのは、人と人との間で成立するだけではなく「外界」、すなわち、子どもを取り巻く環境全体との間で成立するという事です。ですから、その中には人はもちろん、教科書等の教材や教室環境、生活する地域などでのさまざまな経験も含まれるのです。さまざまな外界とのやり取りを通して学び、成長していくことが「対話的な学び」とされているのです。子どもの学びが充実するための学習環境の充実は、「対話的な学び」を実現する上で最優先されるべきことと考えます。

特別支援教育では、どの障害種においても、教材・教具が充実しています。それは、子どもが外界に働きかけ、学びを深めていくという点において、特別支援教育が有する「対話的な学び」の大きな研究業績と言えます。これらのいっそうの充実が、「対話的な学び」の充実につながります。

知的障害教育の実践論として、小出進先生が1970年代に提起された「できる状況づくり」論があります。これは、周囲の状況を整えることで、子どもの力の発揮を支えるものであり、「対話的な学び」の実現を図るという点においても、今後いっそう大切にされるべき論です。

5 「主体的な学び」と授業づくり

「主体的な学び」については、「子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか」が問われています。

前述のように、特別支援教育では1970年代以降、子ども主体の授業づくりに取り組んできました。「主体的な学び」は、特別支援教育の実践伝統に合

致するものと見ることができます。新指導要領を追い風とし、各障害種の実践において、子ども主体の授業づくりのいっそうの充実が期待されます。

論点整理では、「子供の学びに向かう力を刺激するため」に、「実社会や実生活に関わる主題に関する学習を積極的に取り入れていくこと」、そして、「体験活動の充実」が述べられています。特別支援教育の授業では、どの障害種においても、実生活での自立を目指し、実際の場面での学習が重視されてきました。この伝統も新指導要領に合致するものと言えます。

一方で、実社会での自立を急ぐあまり、教師主導の厳しい訓練的な実践に陥り、子どもから主体性を奪った過去も、特別支援教育は有しています。その過ちを繰り返すことはできません。また、明確な目標不在のまま、ただ単に体験すればよし、実社会で学ばよしというようなことにもならないようにしなければなりません。そうならないように、実社会や実生活に関わる主題も体験活動も、「主体的な学び」と一体的に理解し、実践していくことが必要です。

論点整理では、「子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、獲得された知識・技能や育成された資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である」とも言われています。このことは、子どもが学習活動自体に主体的に取り組むことのみならず、その取り組みをしっかりと振り返り、活動の過程において知識・技能等を自覚的に活用してきたことを自覚し、それを次の学習や生活に生かしていく、あるいは発展させていくことが期待されていると考えます。「主体的な学び」は、現在の学びのありようを示すと共に、将来へのさらなる「主体的な学び」へと発展していくことが期待されているのではないのでしょうか。

「主体的な学び」を日々積み重ね、将来における主体的な生活の実現を図っていくことが期待されるとすれば、教師には、学校における学びを「主体的な学び」としていくと共に、その学びが確かに発展していくことも見通すことが求められます。

子どもの活動としては、今の自身の活動をしっかり振り返り、そこでの知識・技能等の発揮や主体性を、次の学習にも意欲的に発揮していくことが求められます。

ところで、このような「主体的な学び」を実現するため、授業における「振り返り」ということの重要性も指摘されることです。指導案の展開の終末に「振り返り」が位置付けられ、そこでの振り返りのありようが検討されます。しかし、このような実践研究では、ともすれば、話し合い活動や発表などの形式的な側面ばかりが強調されるようなきらいがないか、懸念されます。

話し合い活動や発表の方法がさまざま工夫され

ることで、授業としての新しい可能性が開かれることを否定するものではありませんが、ふり返りの本質が、「主体的な学び」の確かな自覚と次への発展であることを見落としてはならないと考えます。

知的障害教育における各教科等を合わせた指導では、終わりの会やまとめの時間をあえて設けず、自然な形で活動を終えることがあります。たとえば、プレイルームで思いっきり遊んで時間になったらそれぞれに教室に戻る遊びの指導や、作業終了時間になったら持ち場や作業室の掃除をして教室に戻る作業学習などです。

このような授業展開は、締まりのないものと見られることがありますが、思いっきり遊んだ子ども、精一杯働いた生徒には、自ずとその中に確かな満足感・成就感、あるいは手応えというべきものが存在しています。そのありのままの満足感・成就感や手応えにこそ、リアルなふり返りが存在している場合があります。

また、たとえ遊び終えてそれぞれに教室に戻るとしても、帰りながら「今日も楽しかったね」「Aさん、工夫していたね」といった子どもと教師の自然な語りから（それは時に教師からの一方的な語りかけであっても）、他者評価も含めた自然なふり返りが実現できます。作業学習においても、掃除をしながら「販売会まであと少しだね」「今日は目標よりたくさんできたね」など、生徒と教師が語り合う中で、やはり自然なふり返り、そして次の授業への期待感の醸成がなされます。

ふり返りは、「主体的な学び」には確かに不可欠ですが、そのありようは多様です。「ふり返り」という言葉を字義通りにとらえ、形式的に固定化せず、多様で豊かな実践が、特別支援教育のみならず、学校教育全体で生まれてくればと願います。

6 多様で豊かな実践の展開を

以上、論点整理を手がかりにして、これからの特別支援教育の授業づくりについて、「主体的・対話的で深い学び」との関係から考えてきました。

新指導要領は、「主体的・対話的で深い学び」のみならず、さまざまな新しい指針を教育現場に与えています。

そのことは、現場に不安や負担をもたらす向きもないのではないと思います。しかし、新指導要領は、あるべき方向を示しつつも、決して現場を縛るのではなく、自由で多様な実践の展開を保証してくれているものと読めます。

さまざまな実践が互いに他を排除するのではなく、新指導要領の理念を踏まえ、それぞれの実践伝統の中で、その具体化を目指していけば、多様で豊かな学校教育が実現できるのではないのでしょうか。

そのような思いで、新指導要領を読み、授業づくりをしていければと考えます。

高等学校における特別支援教育～通級初年度の状況

—中学校までの支援と連続性を目指して—

本研修も昨年度に引き続き2回目となりました。昨年度は、高等学校学習指導要領において「自立活動」を位置づけるなど、「特別の教育課程」の編成が可能となり、小・中学校のように「通級による指導」が実施される前年ということで、文部科学省の調査官や千葉県教育委員会、佐原高校と千葉大宮高校から講師を招き、研修会を開催しました。

今年度は、高等学校における「通級による指導」や、障害等のある生徒への指導・支援の在り方について県内の先進的な取り組みを学び、今後の千葉県における特別支援教育の充実を願って開催しました。参加者は約60名でした。

〈話題提供〉

千葉県立幕張総合高等学校の宮本充博先生からは、通級の対象となる生徒を把握し、実際に通級による指導を開始するまでの丁寧なプロセスと、「ライフスキルトレーニング」と名称をつけて行われている実際の指導や具体的な合理的配慮の報告がありました。船橋夏見特別支援学校の山形麻美先生からは、生徒本人のニーズを踏まえ、在籍校の先生方との生徒に関する実態の共通理解を丁寧に積み重ねた取り組みの在り方、葛南教育事務所による地区合同研修会でのネットワーク化の効果について報告がありました。千葉市立稲毛高等学校の清水範子先生からは、開設、教室開きに至る校内職員の協力、通級する生徒の思考や論理の特

徴を関係職員で理解し合っていく職員間の連携が報告されました。



〈指定討論会〉

千葉県立習志野特別支援学校長 望戸千恵美先生、本学発達教育学部准教授加藤悦子を交えて、参加者とともに今後の課題などについて協議が行われました。周囲の理解が深まる中で、本人の自尊感情を大切にしながら連携を進めることで自己理解が深まること、そのためにも情報の共有が必要であること、合格決定後の葛南教育事務所管内で実施されている中高コーディネーター引き継ぎ会のような中学校との丁寧な引継ぎを心がけたいことなどが出されました。

先進的な取り組みを進めている3校の実践に勇気づけられた、具体的な方向性が見えたといった感想も聞かれました。小中学校での取組が10年を経て少しずつ充実してきたように、高等学校での

特別支援教育が今後、充実していくために、できることから少しずつ積み重ねていくことも確認できたと思います。



高等学校における特別支援教育の 推進と充実に向けて

植草学園大学発達教育学部 准教授
菊地 一文



1 高等学校における特別支援教育の推進 (1) インクルーシブ教育システム構築における 特別支援教育の推進

2006（平成18）年の学校教育法の一部改正により「特殊教育」は「特別支援教育」と名称を変え、その対象と場を拡大してから約12年が経過しました。このことはわが国の教育における大きなパラダイムチェンジであったと言えます。

その間、障害者の権利に関する条約（以下、権利条約）の締結に向けた一連の流れの中で、目指すべき社会として「共生社会」が示されました。また、中央教育審議会初等中等教育分科会による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、共生社会の形成に向けて、すべての学校種・段階を対象とする「特別支援教育」の推進によって、一人一人の「十分な教育」を実現するための連続した多様な学びの場である「インクルーシブ教育システム」の構築が求められるとし、「十分な教育」を実現するために「合理的配慮」及び「基礎的環境整備」の考え方や観点等を示しました。

本報告を受け、全国の各自治体では、文部科学省委託「インクルーシブ教育システム構築事業」等の活用や自治体単独の事業等の実施により、連続した多様な学びの場における「十分な教育」の実現を目指し、体制整備を進めてきました。体制整備の具体的な内容としては、特別支援学校のセンター的機能の強化をはじめ、早期からの相談支援体制の整備や小・中学校等の教職員を対象とした研修の充実、交流及び共同学習や障害理解教育の推進、教員や支援員の配置、ICT機器の配備・活用等が挙げられます。

(2) 高等学校における特別支援教育の推進

特別支援教育の時代に転換した後、2008（平成20）年度と2013（平成25）年度の中学校特別支援学級

卒業者の進路状況を比較すると、特別支援学校を含む高等学校等の進学者は10,988名から16,318名と大幅に増加しています。そのうち高等学校及び中等教育学校後期課程の本科及び別科、高等専門学校への進学者は24.9%から32.6%へと変化し、高等学校では特別な教育的ニーズのある生徒が増加していると捉えることができます（文部科学省「学校基本調査」による）。

これらの動向を踏まえ、学校教育法施行規則の一部改正により、2018（平成30）年4月から高等学校においても教育課程に「自立活動」を位置付ける「特別的教育課程」を編成することができるようになりました。全国45都道府県において通級による指導が開始されており、現時点では、通級による指導を行っている高等学校はまだ限られた数ですが、その一方で、近年一部の高等学校において「ソーシャルスキル」や「ライフスキル」などの内容を学校設定科目に位置付けて行うなどの取組も見られます。2014（平成26）年から3か年にわたって文部科学省が展開してきた「自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業」等の成果を踏まえた、特別支援教育の推進が期待されるところです。

さらには2016（平成28）年4月1日に「障害を理由とした差別解消の推進に関する法律」が施行となり、「障害を理由とする不当な差別的取り扱いの禁止」と「合理的配慮の提供」が法的な枠組みとして定められました。このうち合理的配慮の提供について、国の行政機関や地方公共団体等においては法的義務、民間事業者においては努力義務となりました。なお、ここでは「等」に学校も含まれていることに留意する必要がある、同法令への対応が追い風となり、「合理的配慮」の充実が期待されています。

2 特別支援教育の推進から充実へ

(1) 新学習指導要領における特別支援教育

新学習指導要領では、全ての学校種別において総則の柱の1つに「児童生徒一人一人の発達をどのように支援するか（児童生徒の調和的な発達を支える指導）」が位置付けられました。

ここには特別支援教育やキャリア教育の充実、外国人や帰国子女、不登校の状態にある児童生徒等への支援の必要性が示されています。

すなわち障害等の有無にかかわらず、連続した多様なすべての学びの場において、様々な実態の児童生徒が在籍しているという前提に立ち、一人一人に対して支援の充実を図る必要性を示唆しており、特別支援教育はさらなる充実に向けた取組が求められていると言えます。

(2) 高等学校における特別支援教育の推進と充実に向けて

①高等学校における体制整備

高等学校における特別支援教育の推進においては、まず教職員の共通理解と校内支援体制の構築を図ることが必要です。そのためには特別支援学校のセンター的機能の活用をはじめ、スクールクラスターとして圏域内の各機関が有するノウハウの共有や様々な物的・人的リソースの活用がカギになると考えます。

また、従来から高等学校が有してきた青年期における生徒指導のほか、教育課程の類型化といった多様性のある文化や「強み」を活かしていくことが大切ではないかと思えます。

さらには、地域によってはこれまで高等学校内あるいは隣接した場所に特別支援学校の分校や分教室を設置してきていますが、連携強化を図るとともに、その成果を普及していくことも期待されます。とりわけ学校を設置する教育行政においては、必要な教員数の確保や教員の専門性の向上に向けた対応など、先を見据えた舵取りと体制整備が求められるところです。

②中学校におけるキャリア発達支援の充実

中学校に在籍する発達障害のみを有する生徒の主な進学先は、制度上高等学校となりますが、公立及び私立、全日制、定時制、通信制などの課程、また様々な学科等があるため、まずは各学校・学科においてどのような教育が行われ、どのような校内体制が整備されているかといった情報を得る必要があります。

そのうえで大切なことは、本人による進路に関

する意思決定です。本人が進路希望先の情報を十分に得ずに保護者が進路先を決定した場合など、進学後に自分の考えていたイメージと異なると認識し、適応に困難を生じるなど、結果としてドロップアウトしてしまうケースも少なくありません。なお、この現象は高等学校だけでなく、特別支援学校（知的障害）においても散見されます。学校種別にかかわらず、高等学校等への進学後においても、さらにはその先の大学への進学や就職等、生涯にわたってより重要な意志決定が求められる「節目」となる場面が続くことから、見学や体験をとおして将来について考える機会を設けるとともに、日頃から本人による意志決定の機会を大切にしていける必要があります。また、身だしなみや健康管理、対人関係上のマナー等を身に付けられるよう、その必然性を踏まえた習慣形成が大切です。

なお、進学に当たっては、自己の能力等の適切な理解や課題を受け入れる力や、困っていることを誰かに相談する力も必要とされます。これらは、いずれも進路希望先決定の時点で培うというのではなく、早期から多様な学びの経験の積み重ねによって育むものであり、学習上又は生活上の困難等を踏まえた、適切な指導と必要な支援をつないでいくことが求められます。

進路先の決定のみならず、教育活動全体をとおして、児童生徒一人一人に対する「社会の中で役割を果たすことをとおして、自分らしい生き方を実現していく過程」を意味する「キャリア発達」への支援について、組織的・計画的な取組の充実が求められています。生徒が「なぜ・なんのため」学ぶのか、「将来どうありたいのか」等について豊かな体験をとおして振り返り、言語化したり、文字化したりし、対話により気づいていけるよう、授業等の在り方を見直すことが大切です。

③個別の諸支援計画の作成と活用

高等学校への進学においては、受験上の配慮が重要なポイントとなりますが、そのためには、中学校段階において個別の指導計画や個別の教育支援計画が作成され、日常的に行われる試験や定期考査においても配慮がなされてきていることが肝要です。受験上の配慮については、受験者が発達障害等であることを示す診断書や意見書等とともに、これまでの配慮の実績を根拠として示すなどにより、受験する高等学校、あるいは自治体に申請することになりますが、受験上の配慮を合理的配慮として考えた場合、基礎的環境整備との関係

でその具体的内容が変わってくるため、実際にどの程度の対応が可能かについては、入学試験を行う高等学校によって異なる場合があります。また、進学先の校内体制整備の状況によっては、受験上の配慮＝進学後の日常的な試験における配慮とはならないこともあり得ます。いずれにしても合理的配慮については、その後の大学進学における受験上の配慮にもつながるため、高等学校においても適切に引き継ぎ、可能な範囲で対応していく必要があります。

なお、新しい学習指導要領では、小・中学校特別支援学級に在籍する児童生徒や通級による指導を受ける児童生徒については、個別の指導計画及び個別の教育支援（以下、諸支援計画）の作成と活用が義務となりました。また、通常の学級に在籍する障害等のある児童生徒についても作成に努める旨が示されました。現状はまだ作成することが負担とされたり、作成の意義や活用の方策が理解されにくかったりすることが少なくないように思われますが、諸支援計画は、日々の授業等における適切な指導と必要な支援について教科等を越えて横断的に、そして学年を越えて継続的に、さらには機関を越えた連携により支援の充実を図る

ためのツールとなります。これらは児童生徒の「十分な教育」を保障するための合理的配慮の根拠の一つとなりうるものであることを改めて踏まえておきたいです。

近年、特別支援学校において、生徒本人が諸支援計画の作成と活用に参加する取組が進められてきていることは、本人による合理的配慮の申し出が求められている背景からも大変望ましく、今後の普及と充実が求められます。

④おわりに

高等学校における特別支援教育の推進と体制整備は、ある程度の時間を要するかもしれません。あるいはこれまでの経緯と成果等を踏まえることにより、小・中学校の時ほどの時間を要しないかもしれません。

いずれにしても、まずは目の前にいる生徒一人一人の発達を支援するという視点に立ち、教職員や関係機関・者が「つながる」ことが不可欠となります。このことを高等学校のみの課題と捉えず、「共生社会」の形成に向けて各機関・各者が連携・協働に努めていくことが肝要です。

センター情報 小出進先生記念文庫

故 小出進先生（元大学学長）の「障害のある人たちの本人主体を支える」講演等が聴けます

以下の順で

クリック

植草学園大学／植草学園短期大学のホームページ

「教育・研究活動」

「特別支援教育研究センター」

「特別支援教育情報データ・ベース（外部ページに移動します）」

「文書ファイルの数字1989……」

「聞きたい講演名」

「小出進先生 講演記録・書籍等掲載文（33ファイル）」

「小出進記念文庫」の「34項目の登録」

音声が出てくるまでちょっと時間がかかりますが、障害児・者の生活の充実・発展に一生を捧げた故小出進先生の「障害観」、「教育観」、「子ども観」、「教師観」、「授業観」などが聴けます。