

特別支援学校高等部における生徒の受入れ状況と実践評価

池田 法子

A Survey on the Student Enrollment and Evaluation in Senior High School Course of Special Needs Schools

Noriko IKEDA

Abstract

In this paper, I conducted a questionnaire survey on the status of the student enrollment and evaluation of educational practices at special needs schools with senior high school courses in Japan, and analyzed the results by focusing on the differences by disability type and school size. In this survey, there were 528 responses (collection rate: 52.5%). It is turned out that a large number of student tend to enroll in the special needs schools for intellectual disabilities. It is suggested that many students with intellectual disabilities from special support classes at junior high schools choose special needs schools at high school level. Besides, evaluations on school and student matching was significantly low. As for the individualized education plan, it is clear that there are large differences among schools in terms of the frequency of making plan. The overall evaluation of "cooperation with other institutions regarding graduation" and "vocational training" was high, but the evaluation of "transition support after graduation" and "support for individual needs in the curriculum" was low.

Keywords: special needs schools, senior high school course, enrollment, evaluation

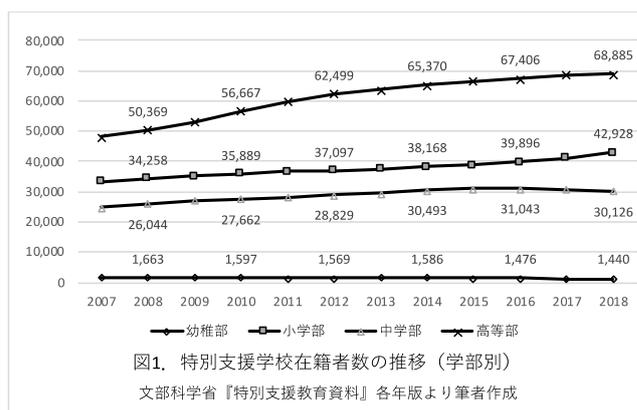
1. はじめに

障害児の後期中等教育は、1980年代後半以降の高等部希望者全入運動を経て、進学率・進学者数を大幅に改善し、今日では障害児の進学率は同年齢の生徒たちの高校進学率とほぼ同様の比率に達している。その一方で、障害児の後期中等教育をめぐっては新たな課題が生じつつある。

特に課題としてよく指摘されているのは、特別支援学校高等部における生徒数の著増である。図1は特別支援学校在籍者数の推移を学部別に示したものであるが、高等部の在籍者数が各学部の中で最も多く、増加率が顕著であることが分かる。2018年時点では、特別支援学校在籍者数の48.0%が高等部在籍者となっている。

特別支援学校高等部の生徒数の増加により、教室不足・狭隘化といった問題も指摘される中で、多様

な設置形態による特別支援学校が見られるようになってきている。例えば、特に知的障害のある生徒を対象に、高等部のみを設置した高等部単独型特別支援学校が増加傾向にあり、少なくとも2007年時点では約半数の都道府県に設置されている¹⁾。また、分校は、従来は本校とは異なる場所に単独設置される場合が多かったが、近年は県立高等学校と同一敷



地内に高等部単独型特別支援学校を併設したり、通常の高등학교の空き教室を利用して分教室を設置したりするケースが見られる。

こうした生徒数の増加の背景として、「軽度」の知的障害児が高等部在籍者数の中で相対的に増加していることが示唆されている。例えば、越野によれば、2000年代以降、高等部進学者の出身学校は、特別支援学校中学部出身者より通常の中学校出身者が上回っており、そのうち多数が特別支援学級出身者であるものの、一定の割合で通常学級から来た生徒も含まれているという²⁾。また、特別支援学校高等部には一定の割合で就学基準を満たさない生徒が在籍することを明らかにした調査結果もある³⁾。

中学校まで特別支援学級や通級指導を受けながら学んできた生徒たちが、引き続き特別な支援を受けながら高等学校で学習したい場合、実質的に特別支援学校高等部しか選択肢がないという状況がある。一般的に、高等学校に入学するには「入試」による選抜が行われる上に、高等学校における特別支援学級は、一部の例外を除いて、ほとんど設置されていない。高等学校における通級による指導は、学校教育法施行規則第140条の規定が一部改正されたことにより、2018年4月よりようやく実施可能となっている。

このように、特別支援学校高等部では、生徒数の増加や設置形態の多様化により、受入れる生徒の層や内実が変化してきていると考えられる。では、そうした実情を受入れる特別支援学校側はどのように捉えており、またその認識は対象生徒の主な障害種別や学校規模によって、どのような差異があるのだろうか。そこで本稿では、全国の高等部を有する特別支援学校を対象に、生徒の受入れ状況や受入れた生徒に対する教育実践の評価に関するアンケート調査を行い、障害種別や学校規模による差異に着目して分析していく。

2. 方法

(1) 対象

調査対象は、全国の高等部を有する特別支援学校である（高等部単独型特別支援学校及び分校を含む）。全国の高等部を有する特別支援学校計1,010校を対象とし、回収数は530件、有効回答は528件であった（回収率52.5%）。

(2) 調査方法

郵送法にて質問紙調査を実施した。調査期間は、2019年9月25日から11月15日であった。

なお、調査にあたっては研究者所属短期大学の倫理審査委員会の許可を得た。対象者には、調査から得られた内容は匿名化されること、回答は任意であること、調査結果は厳重に保管して扱うこと等についての説明を調査用紙とともに添付した。

調査内容としては、回答校の基本情報に加えて、生徒の受入れ状況、個別の支援計画の作成状況、そして受入れ生徒に対する実践評価について質問を行った。

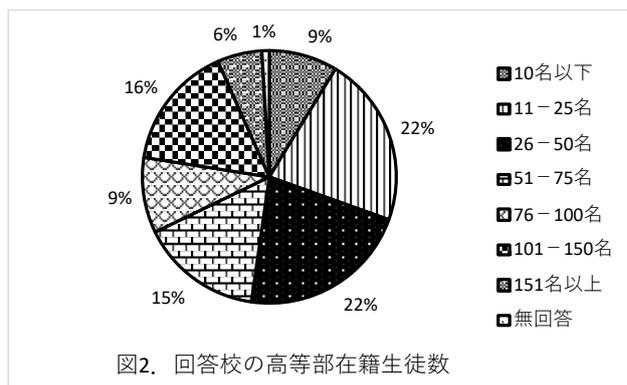
(3) 分析

得られた回答を集計し、分析を行った。生徒の受入れに関する意識や全体的状況の評価に関しては、障害種別による差および学校規模による差を見るために、カイ二乗検定、t検定を行った。なお、障害種別によるカテゴリーは、主な対象が単独の障害種別である学校（84.1%）のうち聴覚障害、視覚障害、肢体不自由、病弱を対象とする計146校をまとめて「身体系障害」カテゴリーとまとめ、知的障害を主な対象とする学校298校を「知的障害」カテゴリーと分類した。また、学校規模によるカテゴリーは在籍生徒数が「平均未満」か「平均以上」かによって分類した。

3. 回答校の基本属性と特性

有効回答528件は47都道府県から回収され、そのうち93.0%が公立校であった。

回答校の高等部における在籍生徒数は最小1名から最大281名と差が激しく、平均生徒数は61.9名であった。生徒数が11名から25名の範囲と26名



から 50 名の範囲がそれぞれ 21.8%と最も多く、全体として見ると小規模校の割合が高いが、次いで 101 名から 150 名の範囲が多くなっている (図 2)。

回答校の対象とする主な障害種別は知的障害が 298 校で最も多く、全体の過半数を占めている。次いで肢体不自由 (64 校)、知的・肢体不自由の併設 (48 校) と続いた。単独の障害種別を対象とする学校が 84.1%だったのに対し、複数の障害種別を対象とする学校は 14.2%だった (表 1)。一方、回答校に在籍する生徒の障害種別は、知的障害、肢体不自由、発達障害の順に多く、85.6%の学校で知的障害のある生徒が在籍していた。また、学習障害は 15.5%、情緒・適応障害は 22.3%の回答があり、多様なニーズのある生徒が一定数在籍していることが分かる (表 2)。

表 3 には、主な障害種別と学校規模による学校特性について、カテゴリ別の人数と、その割合(%)を示した。障害種別カテゴリによる特性を見てみると、知的障害の対象校では在籍する生徒数が平均以上の学校が過半数を占めるのに対し、身体系障害の対象校では 93.2%が平均未満であった。一方、寄宿舎は知的障害の対象校では設置している学校が 21.5%であるのに対し、身体系障害の対象校では寄宿舎を設置している学校の方が 56.8%と多かった。分校・分教室は、知的障害の対象校では 23.2%が設置しているのに対し、身体系障害の対象校で設置しているのは 14.4%だった。分校・分教室を設置している学校における生徒の利用率の平均は、約 4.1 割であった。

一方、寄宿舎及び分校・分教室の有無については学校規模による差は認められなかった。

なお、分校・分教室を設置していると回答した学校に設置形態を尋ねた所、全体では「分校のみで独

立」の回答が 60 件、「県立高校の同一敷地内に併設」が 40 件だった。複数回答だったもの及び「その他」

表1. 回答校の対象とする主な障害種別 (N=528)

| 障害種別 | 校数 | % |
|----------------|-----|-------|
| 知的障害 | 298 | 56.4 |
| 聴覚障害 | 33 | 6.3 |
| 視覚障害 | 35 | 6.6 |
| 肢体不自由 | 64 | 12.1 |
| 病弱 | 14 | 2.7 |
| 知的・聴覚 | 2 | 0.4 |
| 知的・肢体 | 48 | 9.1 |
| 知的・病弱 | 4 | 0.8 |
| 肢体・病弱 | 9 | 1.7 |
| 知的・聴覚・肢体 | 1 | 0.2 |
| 知的・肢体・病弱 | 6 | 1.1 |
| 知的・聴覚・肢体・病弱 | 1 | 0.2 |
| 知的・聴覚・視覚・肢体・病弱 | 4 | 0.8 |
| その他 | 9 | 1.7 |
| 計 | 528 | 100.0 |

表2. 生徒の障害種別 (N=528)

| 障害種別 | 回答数 | % |
|-------------------|-----|------|
| 知的障害 | 452 | 85.6 |
| 発達障害 (ASD, ADHD等) | 200 | 37.9 |
| 学習障害 | 82 | 15.5 |
| 情緒・適応障害 | 118 | 22.3 |
| 聴覚障害 | 89 | 16.9 |
| 視覚障害 | 74 | 14.0 |
| 言語障害 | 17 | 3.2 |
| 肢体不自由 | 222 | 42.0 |
| 病弱・重症心身障害 | 118 | 22.3 |
| その他 | 16 | 3.0 |

※複数回答を含む

表3. 主な障害種別と学校規模による学校特性

| 項目 | 全体 N=528 | | 障害種別 | | | | p値 | 学校規模 | | | | p値 |
|---------------|---------------|-----|------------|-----|-------------|-----|------|------------|------|------------|------|----|
| | 校数 | % | 知的障害 n=298 | | 身体系障害 n=146 | | | 平均未満 n=321 | | 平均以上 n=207 | | |
| | | | 校数 | % | 校数 | % | | 校数 | % | 校数 | % | |
| 生徒数 | 平均未満 | 316 | 59.8 | 136 | 45.6 | 136 | 93.2 | - | - | - | - | - |
| | 平均以上 | 207 | 39.2 | 159 | 53.4 | 9 | 6.2 | - | - | - | - | - |
| 寄宿舎 | 有 | 171 | 32.4 | 64 | 21.5 | 83 | 56.8 | 109 | 34.0 | 61 | 29.5 | |
| | 無 | 357 | 67.6 | 234 | 78.5 | 63 | 43.2 | 207 | 64.5 | 146 | 70.5 | |
| 分校・分教室※1 | 有 | 119 | 22.5 | 69 | 23.2 | 21 | 14.4 | 71 | 22.1 | 47 | 22.7 | |
| | 無 | 403 | 76.3 | 224 | 75.2 | 125 | 85.6 | 241 | 75.1 | 158 | 76.3 | |
| 分校・分教室の設置形態※2 | 分校のみで独立 | 60 | 11.4 | 37 | 12.4 | 7 | 4.8 | 37 | 11.5 | 18 | 8.7 | |
| | 県立高校の同一敷地内に併設 | 40 | 7.6 | 25 | 8.4 | 2 | 1.4 | 15 | 4.7 | 22 | 10.6 | * |

※1 回答校自身が分校であるケースを含む。

*p<0.05 ** p<0.01

※2 複数回答またはその他の回答は省略した。

と回答したものを省いてクロス集計すると、障害種別による差は認められなかったが、学校規模では $p<0.05$ で有意差が見られた。具体的には、生徒数が平均未満の学校では「分校のみで独立」が 37 件で「県立高校の同一敷地内に併設」の 15 件より多かったが、生徒数が平均以上の学校では「県立高校の同一敷地内に併設」の 22 件が「分校のみで独立」の 18 件を上回った。

4. 結果

(1) 生徒の受入れ状況

特別支援学校高等部の生徒の出身校について、どのような場所で学んでいた生徒が多いかを複数回答可で尋ねた所、特別支援学校が 457 件 (86.6%)、特別支援学級が 427 件 (80.9%) で多かった (図 3)。通常学級が 91 件 (17.2%)、通級による指導が 32 件 (6.1%) と、通常学校から特別支援学校に移行してくる生徒が一定数存在することを示している。

さらに、障害種別での内訳を見てみると、知的障害の対象校では特別支援学級が 283 件で最も多かったのに対し、身体系障害では特別支援学校が 139 件で最多であった (図 4)。一方、通常学級の回答数は知的障害よりも身体系障害の方が多かった。

上記の質問に関して単独回答で回答していたものに限定し、障害種別または学校規模によるクロス集計を行った (表 4)。障害種別に見ると、知的障害の対象校では通常学級または特別支援学級が多いと答えた学校が 44 件 (14.8%) で特別支援学校の 13 件 (4.4%) より多かったが、身体系障害では特別支援学校出身者が多いと答えた学校が 57 件 (39.0%) で通常学級または特別支援学級の 4 件 (2.7%) より多かった。学校規模で見ると、生徒数が平均未満の学校では特別支援学校が 71 件 (22.1%) で通常学級・特別支援学級の 24 件 (7.5%) より多かったが、生徒数が平均以上の学校では通常学級・特別支援学級

の 28 件 (13.5%) が特別支援学校の 10 件 (4.8%) より多かった。

さらに、特別支援学校以外の教育機関でも学習できる可能性があるような生徒が入学していると思うかとの質問に対しては、知的障害では「はい」の回答が 174 件 (58.4%) で「いいえ」の 119 件 (39.9%) より多かったが、身体系障害では「いいえ」が 79 件 (54.1%) で「はい」の 57 件 (39.9%) より多かった。

学校規模で見ると、生徒数が平均未満の学校では「いいえ」の 156 件 (48.6%) が「はい」の 147 件 (45.8%) を僅かに上回ったが、生徒数が平均以上の学校では「はい」が 140 件 (67.6%) が「いいえ」の 63 件 (30.4%) より多かった。

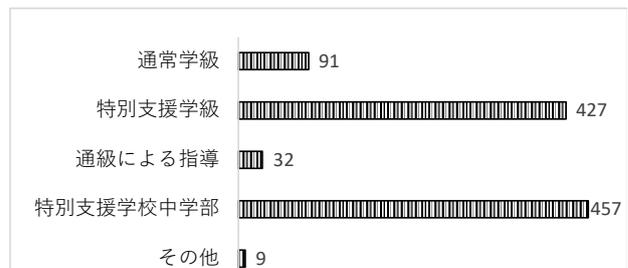


図3. 出身校
一高等部入学前はどこのような場所で学んでいた生徒が多いか

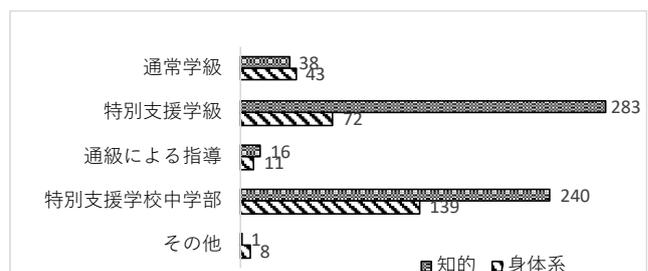


図4. 障害種別に見た出身校

表4. 障害種別による生徒の受入れ状況

| 項目 | 全体 N=528 | | 障害種別 | | | | p値 | 学校規模 | | | | p値 | |
|---|-------------|-----|---------------|------|----------------|------|------|---------------|------|---------------|------|------|----|
| | 校数 | % | 知的障害 n=298 | | 身体系障害 n=146 | | | 平均未満 n=321 | | 平均以上 n=207 | | | |
| 出身校※ | 通常学級・特別支援学級 | | 44 | 14.8 | 4 | 2.7 | ** | 24 | 7.5 | 28 | 13.5 | ** | |
| | 特別支援学校中学位 | | 13 | 4.4 | 57 | 39.0 | | 71 | 22.1 | 10 | 4.8 | | |
| 特別支援学校以外の教育機関でも学習できる可能性のある生徒が入学していると思うか | はい | 289 | 54.7 | 174 | 58.4 | 57 | 39.0 | * | 147 | 45.8 | 140 | 67.6 | ** |
| | いいえ | 222 | 42.0 | 119 | 39.9 | 79 | 54.1 | | 156 | 48.6 | 63 | 30.4 | |

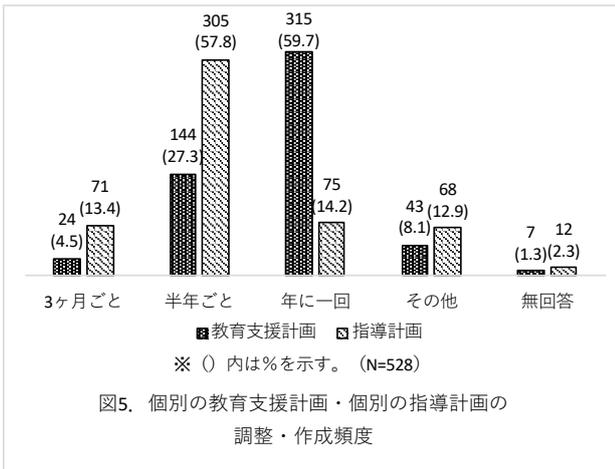
※複数回答可の回答のうち、単独回答だったものを集計。なお、通級指導の単独回答はなかった。

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

(2) 個別の支援計画の作成状況

①作成・調整頻度

図5は、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成・調整頻度を示した。個別の教育支援計画は「年に一回」が315件(59.7%)で過半数を占め、次いで「半年ごと」が144件(27.3%)、「3ヶ月ごと」が24件(4.5%)であった。一方、個別の指導計画は「半年ごと」が305件(57.8%)で最も多く、「年に一回」が75件(14.2%)、「3ヶ月ごと」が71件(13.4%)で続いた。



上記以外の作成・調整頻度として自由記述に挙げられた内容を示したのが表5である。個別の教育支援計画では、最も頻繁に作成・調整しているのは「2ヶ月ごと」だったが、「3年ごと」という回答も9件あった。個別の指導計画では、「3年ごと」の回答はなく、少なくとも年に一回以上は作成・調整されていると言える。特に、個別の指導計画では「学期ごと」という回答が49件で目立っている。また、「単元や実習後等」に関しては、実習後に教育支援計画を作成・調整するという回答や、単元ごとに評価・ふりかえりとして個別の指導計画を活用するとの回答も見られた。

この作成頻度に関して、障害種別または学校規模による差が生じているかカイ二乗分析を行ったが(表6)、個別の指導計画に関しては知的障害の対象

校において半年ごとに作成している学校が多い傾向があることが $p<0.05$ で認められたが、その他には差異は認められなかった。したがって、これらの差異が生じている要因については、本調査では明らかにすることができないが、個々の学校の方針や運営管理によって差が生じていると考えられる。

表5. 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・調整頻度
「その他・自由記述」

| 項目 | 教育支援計画 | 指導計画 |
|---------|--------|------|
| 2ヶ月ごと | 1 | 1 |
| 年4回 | 0 | 2 |
| 年3回 | 5 | 7 |
| 学期ごと | 11 | 49 |
| 年2回 | 2 | 3 |
| 3年ごと | 9 | 0 |
| 随時 | 17 | 8 |
| 単元や実習後等 | 2 | 3 |

②作成の際に重視すること

個別の教育支援計画・個別の指導計画を作成する際に重視することを複数回答ありで集計した結果、個別の教育支援計画と個別の指導計画ではほとんど同じ結果となった(図6)。具体的には、「自立生活」が最も多く、「生活の質の向上」が続いた。次に「社会適応」、「就職準備」と続き、最も少ないのは「進学」であった。

一方、自由記述に記入された内容は、個別の教育支援計画と個別の指導計画では大きく異なっていた。表7・表8は、個別の教育支援計画と個別の指導計画のそれぞれについて、記述の内容を観点別に分類・集計したものである。

表6. 個別の支援計画の作成・調整頻度

| 項目 | 全体 N=528 | | 障害種別 | | | | p値 | 学校規模 | | | | p値 |
|-----------|----------|-----|------------|-------------|------------|------------|------|------|------|-----|------|----|
| | 校数 | % | 知的障害 n=298 | 身体系障害 n=146 | 平均未満 n=321 | 平均以上 n=207 | | 校数 | % | 校数 | % | |
| 個別の教育支援計画 | 3か月 | 24 | 4.5 | 14 | 4.7 | 6 | 4.1 | 16 | 5.0 | 8 | 3.9 | |
| | 半年 | 144 | 27.3 | 84 | 28.2 | 35 | 24.0 | 82 | 25.5 | 60 | 29.0 | |
| | 年一回 | 315 | 59.7 | 177 | 59.4 | 87 | 59.6 | 184 | 57.3 | 124 | 59.9 | |
| 個別の指導計画 | 3か月 | 71 | 13.4 | 37 | 12.4 | 19 | 13.0 | 44 | 13.7 | 26 | 12.6 | |
| | 半年 | 305 | 57.8 | 191 | 64.1 | 69 | 47.3 | 171 | 53.3 | 130 | 62.8 | * |
| | 年一回 | 75 | 14.2 | 34 | 11.4 | 26 | 17.8 | 48 | 15.0 | 24 | 11.6 | |

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

個別の教育支援計画に関しては、「連携」に関する回答が15件あった。具体的には、医療や福祉等の関係機関との連携、家庭との連携、就学前から就学期・卒業後の連携といった記述の他、「一貫した的確な支援を行うこと」など支援の系統性・一貫性に言及するものが見られた。これらは、関係機関との連携のツールとしての機能を重視した回答と言える。

「本人／保護者のニーズ」に関しては、本人及び／または保護者のニーズ・願いを重視するといった内容が13件あった。重視することは生徒の実態や進路、教育課程によって異なるとする「個に応じて」が4件あった。「自立・移行」に関しては、「自立生活（社会自立・職業自立）」「福祉サービスへの移行」といった回答があった他、「健康面」に関する記述が2件、「長期目標」に関する記述が1件あった。

個別の指導計画では、学習面での支援を重視する記述が多かった。学力や意欲の向上、基礎学力の定着等の「学力の向上・定着」が12件あり、生徒が十分に授業の目標を達成できるよう、指導目標や指導内容を明確化し、その評価を行うといった「指導目標・評価、実態の把握」が11件だった。教育課程に則った教科学習（学習指導要領）や教科等の指導に関する配慮事項など、「教育課程・教科指導」に関する記述が7件、生徒それぞれの課題や身に付けさせたい力を重視するといった「個の課題」に関する記述が5件、だった。また、生徒の学習状況の「担当者間での共通理解の形成」という回答もあった。

その他の回答として、個々の生徒によって異なるとする「個に応じて」が4件、本人及び／または保護者のニーズ・願いを重視する「本人／保護者のニーズ」が3件、「健康面」に関する記述が2件、「卒業後の力」や「自立生活（社会自立・職業自立）」といった「自立・移行」が2件あった他、「コミュニケーション」との回答もあった。

(3) 受入れ生徒に対する実践評価

受入れ生徒に対する実践評価として、表9の通り a. 生徒との適合性、b. 教育課程における個別ニーズへの対応、c. 職業実習、d. 個別の支援計画の作成・調整、e. 卒業後の移行支援、f. 卒業に関する他機関との連携の6項目について質問をした。表10は、各項目についての評定尺度別の回答

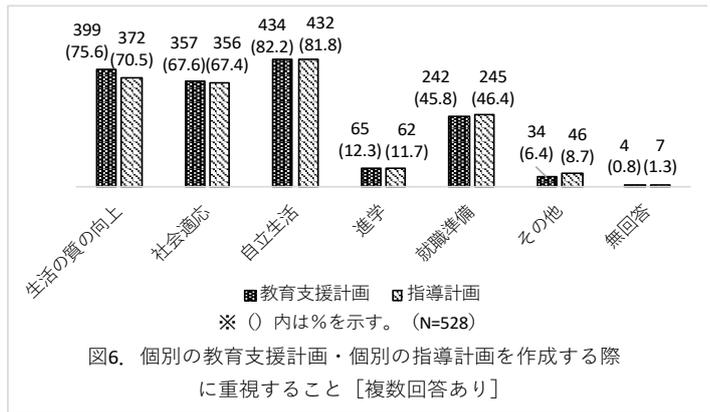


表7. 個別の教育支援計画を作成する際に重視すること [その他・自由記述]

| 項目 | 内容 | 回答数 |
|------------|---|-----|
| 連携 | <ul style="list-style-type: none"> ・家庭・関係機関との連携 ・関係機関との連携のツールとしての機能 ・就学前から就学期、その後に連携する支援のつながり ・一貫した的確な支援を行うこと、地域・福祉・医療・労働等関係機関との連携協力 など | 15 |
| 本人/保護者のニーズ | | 13 |
| 個に応じて | | 4 |
| 自立・移行 | | 2 |
| 健康面 | | 2 |
| 長期目標 | | 1 |

表8. 個別の指導計画を作成する際に重視すること [その他・自由記述]

| 項目 | 内容 | 回答数 |
|---------------|---|-----|
| 学力の向上・定着 | <ul style="list-style-type: none"> ・学力の向上 ・基礎学力の定着 ・学習の積み重ねとその定着 など | 12 |
| 指導目標・評価、実態の把握 | <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の状態や発達段階に応じて一人一人の指導目標や指導内容を明確化 ・個別の目標・評価、適切な手立て ・実態の把握、目標設定、具体的支援 など | 11 |
| 教育課程・教科指導 | <ul style="list-style-type: none"> ・教科等指導に関する配慮事項 ・教育課程に則った教科学習（指導要領） ・教科学習の内容に関すること など | 7 |
| 個の課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・学期ごとの取り組み、個々の課題 ・生徒それぞれの身に付けさせたい力 など | 5 |
| 個に応じて | | 4 |
| 本人/保護者のニーズ | | 3 |
| 健康面 | | 2 |
| 自立・移行 | | 2 |
| コミュニケーション | | 1 |
| 担当者間の共通理解の形成 | | 1 |

数とその割合 (%) を示したものである。また、各項目への回答に障害種別または学校規模による差があるかを知るために、t 検定を行った。表 11 は、それぞれの平均値を比較し、t 検定の結果を示したものである。

表 11 より、障害種別による有意差 ($p<0.01$) が見られたのは、「生徒との適合性」と「職業実習」の 2 項目であった。「生徒との適合性」に関しては身体系障害の方が評価が高かったが、職業実習に関しては知的障害の方が評価が高かった。「卒業後の移行支援」は $p<0.05$ で有意差があり、知的障害の対象校の方が身体系障害の対象校より評価が高かった。

学校規模で見ると「生徒との適合性」「職業実習」の 2 項目が $p<0.05$ で有意差があった。「生徒との適合性」は生徒数が平均未満の学校の方が評価が高かったが、「職業実習」は生徒数が平均以上の学校の方が評価が高かった。

一方、「教育課程における個別ニーズへの対応」「個別の支援計画の作成・調整」「卒業に関する他機関との連携」の 3 項目は、障害種別または学校規模による差は認められなかった。

5. 考察

以上の調査結果を踏まえ、特別支援学校高等部における生徒の受入れの現状と課題について、障害種別・学校規模の観点から考察していく。

(1) 障害種別について

まず、知的障害の対象校では生徒数が多く、さらに分校・分教室をより設置している傾向にあった。知的障害の生徒が高等部に増加したことにより、生徒を分散させ過大・過密化を防ぐために分校・分教室を活用していると考えられる。

一方で、身体系障害の対象校では生徒数は少ない傾向にあったが、寄宿舎の設置率が高かった。身体系障害の対象校は知的障害の対象校に比べると数が少ない上に、特別支援教育体制への移行後も実質的には障害種別ごとに分かれて生徒の受入れを行っている学校が多数であることから、遠方から入学してきた生徒に対して通学保障をするために、寄宿舎が不可欠な存在となっていると考えられる。寄宿舎は、

表9. 受入れ生徒に対する実践評価の質問項目

| | |
|----------------------|---------------------------------|
| a. 生徒との適合性 | 貴校と生徒は適切にマッチングしていますか。 |
| b. 教育課程における個別ニーズへの対応 | 教育課程はどの程度学生の個別のニーズに対応していますか。 |
| c. 職業実習 | 職業実習は、生徒にとって妥当で適切に行われていると思いますか。 |
| d. 個別の支援計画の作成・調整 | 個別の支援計画は、適切に作成・調整されていると思いますか。 |
| e. 卒業後の移行支援 | 卒業後の社会生活への適切な移行は、保証されていると思いますか。 |
| f. 卒業に関する他機関との連携 | 生徒の卒業に関して、他の機関とどの程度連携していますか。 |

表10. 受入れ生徒に対する実践評価

| 質問項目 | 非常に良い | | ある程度良い | | あまり良くない | | 全く良くない | | 分からない | | 平均値 |
|----------------------|-------|------|--------|------|---------|------|--------|-----|-------|-----|-----|
| | 回答数 | % | 回答数 | % | 回答数 | % | 回答数 | % | 回答数 | % | |
| a. 生徒との適合性 | 138 | 26.1 | 381 | 72.2 | 4 | 0.8 | 0 | 0.0 | 1 | 0.2 | 4.3 |
| b. 教育課程における個別ニーズへの対応 | 75 | 14.2 | 438 | 83.0 | 11 | 2.1 | 1 | 0.2 | 0 | 0.0 | 4.1 |
| c. 職業実習 | 222 | 42.0 | 284 | 53.8 | 10 | 1.9 | 0 | 0.0 | 5 | 0.9 | 4.4 |
| d. 個別の支援計画の作成・調整 | 105 | 19.9 | 378 | 71.6 | 34 | 6.4 | 2 | 0.4 | 1 | 0.2 | 4.1 |
| e. 卒業後の移行支援 | 98 | 18.6 | 359 | 68.0 | 58 | 11.0 | 2 | 0.4 | 2 | 0.4 | 4.1 |
| f. 卒業に関する他機関との連携 | 223 | 42.2 | 283 | 53.6 | 13 | 2.5 | 1 | 0.2 | 1 | 0.2 | 4.4 |

表11. 障害種別・学校規模による受入れ生徒に対する実践評価の t 検定

| 質問項目 | 障害種別 | | t 検定 | 学校規模 | | t 検定 |
|----------------------|------|-------|------|------|-------------|------|
| | 知的障害 | 身体系障害 | | 平均未満 | 平均以上 | |
| a. 生徒との適合性 | 4.23 | < | 4.38 | ** | 4.29 > 4.21 | * |
| b. 教育課程における個別ニーズへの対応 | 4.12 | < | 4.14 | | 4.14 > 4.09 | |
| c. 職業実習 | 4.47 | > | 4.28 | ** | 4.33 < 4.47 | * |
| d. 個別の支援計画の作成・調整 | 4.10 | < | 4.19 | | 4.15 > 4.09 | |
| e. 卒業後の移行支援 | 4.12 | > | 3.99 | * | 4.06 < 4.08 | |
| f. 卒業に関する他機関との連携 | 4.42 | > | 4.35 | | 4.41 > 4.38 | |

* 危険率5%未満 ** 危険率1%未満

通学保障として機能する他に、生活教育の場でもあり、さらに放課後保障機能や子育て支援機能も持つ点で着目されつつあるが⁴⁾、知的障害の対象校では寄宿舎の設置率が低い傾向にあった。

生徒の受入れにおいては、特に知的障害の対象校では通常学級または特別支援学級出身の生徒が多いことが明らかになった。ただし、複数回答を含む全体の回答結果によれば、身体系障害の対象校の方が校数自体は少ないにもかかわらず、通常学級出身の回答数が多かった。中学校までは通常学級で学んでいた生徒が、後期中等教育段階で特別支援学校を選択する理由には、学習内容の難易度が上がることや、人間関係・交友面での課題等が考えられる。例えば、鶴岡らによれば、聴覚障害の生徒の場合、人工内耳の普及や補聴器の技術向上により、通常学級で学ぶ生徒が増えてきているものの、聴力低下や不登校、学業不振といった理由で特別支援学校（聾学校）に転校する生徒が存在することが報告されている⁵⁾。

したがって、特別支援学校高等部における生徒数の増加に関しては、知的障害児の数が多いとは言え、通常学級に在籍していた身体系障害の生徒の入学も考慮する必要があると考えられる。

（２）学校規模について

次に、学校規模による寄宿舎や分校・分教室の有無には差はなかったが、分校・分教室を設置している学校の中では、生徒数が平均以上の学校において県立高校の同一敷地内に併設している学校が多かった。このことから、分校・分教室を通常高校の同一敷地内に併設する形式は、大規模校でより実施されていると言える。

分校・分教室の設置は、障害のある生徒と健常の生徒が日常的に交流する機会を設け、インクルーシブ教育を推進する等の意義がある点で注目される反面⁶⁾、教育行政の観点からは増加する特別支援学校在籍児童生徒への対応を安上がりな形で進めようとしているのではないかとの課題も指摘されている⁷⁾。また、通常高校に分校・分教室を置く際の課題点として、特別な支援が必要な生徒のための施設・設備の整備や教職員の共通理解の形成の困難さが挙げられる⁸⁾。大規模校で実施している学校が多いのは、本校にある程度の物的資源がなければ実施が困難であるためと考えられる。本校の規模が大きいゆえに、通常高校に設置された分校・分教室について、教職員が意思疎通し共通理解を形成することがより課題

になると考えられる。

（３）個別の支援計画に関する学校間の差

個別の教育支援計画や個別の指導計画の活用については、学校によって差があることが示唆された。特に、個別の教育支援計画は、生徒のニーズに合わせてより長期的な目標を作成するものであるため、全体として作成・調整頻度は低い傾向にあったが、学校によって「2か月ごと」から「3年ごと」までの開きがあった。個別の支援計画の内容や活用については、各学校に任されており、一般化されていないために、学校によって差が生じていると考えられる。

個別の教育支援計画は、関係機関の調整・連携のために不可欠なものであるが、実際には目的や活用方法が見えにくく、特別支援教育コーディネーター等が多忙であるといった課題があることが指摘されている⁹⁾。さらに、学校で作成される個別の支援計画の他に、通所施設や居宅サービス等の障害福祉サービスを受ける際にも「障害児支援利用計画」（成人障害者の場合は「サービス等利用計画」）を作成する必要があり、制度的乱立を導きかねないという指摘もある¹⁰⁾。

以上の課題を考慮すると、一概に作成・調整の頻度を増やせばよいという訳ではないと考えられるが、個別の支援計画の内容や活用の仕方に差があることで、生徒が受けられる教育の質や利用可能な社会資源に差が生じている可能性がある。

（４）生徒の受入れに関する認識と実践評価

生徒の受入れについて、「特別支援学校以外の教育機関でも学習できる可能性のあるような生徒が入学していると思うか」の質問では、知的障害の対象校や大規模校で有意に「はい」の回答が多かった。すなわち、これらの学校では特に、他の教育機関でも学べる可能性のあるような生徒が在籍していると認識されていることが示唆される。全体で見ても半数以上がこのように認識していることから、特別支援学校高等部が過剰な受け皿となっている可能性がある。したがって、通常高校をはじめとする多様な教育の場を早急に整備していくことが求められる。

上記の結果は、実践評価の「生徒との適合性」において、知的障害の対象校または大規模校で有意に評価が低く、特に知的障害の対象校で評価が低い結果であったこととも一致していると言える。知的障害の対象校では「軽度」と呼ばれる生徒が増えてき

ていると言われるが、これらの生徒を含む個々のニーズに合った学校の選択肢が乏しい可能性があることが指摘できる。

なお、受入れ生徒に対する実践評価の結果として、全体としては、「卒業に関する他機関との連携」および「職業実習」の評価が高かったが、「卒業後の移行支援」や「教育課程における個別ニーズへの対応」は評価が低かった。したがって、職業実習や卒業に関わって特別支援学校と関係機関間での連携は取られているが、移行支援そのものには課題があることが示唆される。また、生徒に合わせて柔軟にカリキュラムを構成し、個別ニーズに対応することも課題になっていると考えられる。

また、職業実習に関しては、身体系障害よりも知的障害の対象校において有意に評価が高かった。これは、身体系障害の対象校では生徒の実情に合わせて職業実習を実施していない場合もあることに加えて、近年では特に知的障害生徒の就職支援が重点的に行われていることを反映したものと考えられる。

6. おわりに

本稿では、全国の高等部を有する特別支援学校を対象に、生徒の受入れ状況や受入れた生徒に対する教育実践の評価に関するアンケート調査を行い、障害種別や学校規模による差異に着目して分析を行った。その結果、知的障害の対象校及び大規模校において、より通常学級や特別支援学級出身の生徒を受入れており、特別支援学校以外の教育機関でも学べる可能性があると思なされ得るような生徒が入学している可能性があることが明らかとなった。そのため、高等学校と特別支援学校の狭間で後中等教育の選択肢が乏しい生徒のための支援体制の構築が課題であることを指摘した。

なお、本調査では、回答者の属性は尋ねておらず、その職位や立場によって認識が異なる可能性があるという点で限界がある。また、障害種別については、身体系障害の中でも視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱の各障害種別によって実情が異なると考えられるが、本稿では詳細について検討することができなかった。今後の課題としたい。

引用・参考文献

- 1) 伊藤修毅・越野和之「高等部単置型知的障害特別支援学校の現状と意義」『奈良教育大学紀要』2009、pp.79-99.
- 2) 越野和之「特別支援学校高等部をめぐる近年の諸問題」『障害者問題研究』第42巻第1号、2014、pp.2-9.
- 3) 伊藤修毅「特別支援学校高等部の在籍生徒拡大の実態について」『SNEジャーナル』第14号、2008、pp.138-150.
- 4) 小野川文子「特別支援学校の寄宿舎教育に関する研究の動向と課題」『特殊教育学研究』第50巻第5号、2013、pp.451-461.
- 5) 鶴岡弘美・石川和代・白井智子・増田佐和子「通常学級から聾学校へ転校した聴覚障害児についての検討」『Audiology Japan』第56巻第6号、2013、pp.757-762.
- 6) 吉岡徹・富永光昭「高等学校における特別支援学校分校・分教室等設置に関する研究 —全国都道府県教育委員会調査を通して—」『大阪教育大学紀要第IV部門』第60巻第1号、2011、pp.127-139.
- 7) 児島芳郎「特別支援学校の併置と分校・分教室」玉村公二彦他編『新版・キーワードブック特別支援教育 —インクルーシブ教育時代の基礎知識』クリエイツかもがわ、2019、pp.36-37.
- 8) 吉岡・富永、前掲論文.
- 9) 加瀬進「「個別の教育支援計画」の原点、現在、そしてこれから」『肢体不自由教育』第199号、2011年、pp.4-9.
- 10) 加瀬進「近年の「個別の支援計画」をめぐる実践・研究・政策の動向と課題」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』第65号、2014、pp.157-164.

